

*Vortrag von Prof. Dr. Dieter Neumann, Fachbereich Erziehungswissenschaften des Instituts für Pädagogik an der Universität Lüneburg, anlässlich der **Schulvertreterversammlung des Philologenverbandes Baden-Württemberg, Bezirk Nordwürttemberg**, im Kongresszentrum Schwäbisch Gmünd am 15. November 2007.*

---

## **Gedanken zum gegliederten Schulwesen vor dem Hintergrund der aktuellen Schulstrukturdebatte**

*Von Prof. Dr. Dieter Neumann, Universität Lüneburg*

### *Zusammenfassung und Thesen*

In der aktuellen Systemdebatte wird Kraft und Zeit vergeudet, weil viele der in diesem Rahmen aufgestellten Behauptungen ohne jede wissenschaftliche Grundlage sind. Der schon seit 1848 in Deutschland zu hörende Ruf nach einer Einheitsschule hat den Charakter eines Wiederholungskreises in einer Endlosschleife.

Die Diskussion passt allerdings gut in die aktuelle Hektik einer Dauerreformbetrieblichkeit, in der ständig nach Veränderung und nach Neuem verlangt wird. Das ständig kommentierende Dauerreflexionspersonal hasst die Ruhe und liebt die Hektik. Dabei hat sich die Beweispflicht umgekehrt: Musste sich früher das Neue gründlich legitimieren, so ist heute stets das Alte beweispflichtig. Operiert wird mit fehlerhaften Vorstellungen über die mögliche Optimalität eines Systems. Tatsächlich aber leben wir in einer Welt der Begrenzung. Die Vorstellung der Optimalität beruft sich auf das philosophisch aufklärerische Menschenbild und die dazugehörige Idee eines unablässigen Fortschritts bis hin zu einem finalen Endzustand.

Dieses Bild aber gehört zum politisch-ästhetischen System und nicht zu dem der Wissenschaften. Das moderne naturwissenschaftliche Menschenbild zeigt dagegen Grenzen auf, verweist auf Statik, wo andere nur Dynamik sehen wollen.

Das **mehrgliedrige Schulsystem** ist ein langsam gewachsenes Element der deutschen Bildungskultur. Es ist über 150 Jahre alt und hat bislang alle kritischen Phasen der deutschen Geschichte überlebt. Ein Grund für seine große Beharrungskraft erklärt sich wohl aus der Tatsache, dass es sich auf der Basis praktischer Erfahrung herausgebildet hat. In der sog. „Schulmänner-Pädagogik“ zwischen 1820 und 1850 wurden überspitzte Visionen einer unbegrenzten Bildbarkeit des Menschen ernüchert und mit der Erfahrung konfrontiert, dass Menschen unterschiedlich schnell oder langsam, enger oder breiter und oberflächlicher oder tiefgründiger lernen. So entstand das Etikett von der „begabungsgerechten Schule“, in der jeder nach seinen Möglichkeiten gefördert werden sollte.

Die moderne psychologische Anlageforschung bestätigt heute das alte Erfahrungswissen. Die Zwillings- und Adoptionsstudien vermelden übereinstimmend einen hohen Anlagegrad bei den Merkmalen Intelligenz und Persönlichkeitsstruktur. Der Anteil liegt viel höher als die gerne verbreitete 50:50-Variante. Der Korrelationskoeffizient beim Merkmal Intelligenz liegt bei über 70 Prozent.

Bestätigt werden diese Grundlagenstudien durch Forschungen des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung. Die Untersuchungen LOGIK und SCHOLASTIK ergaben, dass sich Kinder im Erwerb geistiger Kompetenzen schon früh in Geschwindigkeit, Menge und Qualität unterscheiden und diese Unterschiede langfristig erhalten bleiben. Auch massive Lernförderungsbemühungen konnten die Begrenzung der individuellen Lerndomänen nicht aufheben und erzeugten sogar dysfunktionale Wirkungen.

Eine zentrale Behauptung der Einheitsschulbefürworter ist ohne jeden wissenschaftlichen Beweis: Eine Leistungsüberlegenheit gemischter Lerngruppen gegenüber homogenen Lerngruppen ist weder aus den PISA-Daten herauszulesen noch empirisch belegt. Die wenigen Studien zu diesem Problem (Baumert/Köller, Heller, Rossbach) kommen übereinstimmend zu gegenteiligen Ergebnissen. In diesem Zusammenhang ist es auch bemerkenswert, dass in der Magna Charta der 68er Bildungsreform, dem Zentralgutachten des Deutschen Bildungsrates „Begabung und Lernen“ eine solche Behauptung nicht zu finden ist. Obwohl der Tenor dieses Gutachtens in Richtung Gesamtschule geht, lässt der damals führende Lerntheoretiker Heckhausen keinen Zweifel an der Vorteilhaftigkeit „leistungseinheitlicher Lerngruppen“. Die Legitimation für ein integriertes System zielt allein auf Effekte des sozialen Lernens. Die Darstellung der „Pluralität der Gesamtgesellschaft“ in einer Schule ist ein politisches Ziel im Rahmen einer „antikapitalistischen Strukturreform“ des Bildungswesens.

In der aktuellen Strukturreformdebatte versuchen die Einheitsschulbefürworter, den schlechten Leistungsstand der bestehenden integrierten Gesamtschulen zu verschleiern. Verschiedene Studien, vor allem in Nordrhein-Westfalen, offenbarten einen **Wissensvorsprung von Realschülern gegenüber Gesamtschülern am Ende des 10. Schuljahrs von etwa zwei Schuljahren und gegenüber Gymnasiasten von mehr als zwei Schuljahren.**

So gilt es heute, das bereits Entzauberte wieder zu verhüllen, weshalb der Begriff Gesamtschule gemieden und durch Etikette wie Gemeinschafts-, Einheits-, Regional- und Stadtteilschule ersetzt wird.

**Untersuchungen haben ergeben, dass leistungsschwache Gesamtschüler stärker psychisch belastet sind als leistungsgleiche Schüler im gegliederten Schulwesen.** Die Rede ist von einer „selbstwertschützenden“ Funktion der Hauptschule, die vor Stigmatisierungen schützt. Hier gibt es geringere Bezugsgruppenprobleme und eine bessere „Soziale Beheimatung“. In der aktuellen Debatte ist dagegen nur von „deklassierenden Wirkungen“ dieser Schulform die Rede.

Durch die Freigabe des Elternwillens ist es in vielen Bundesländern zu einer Entwertung der Grundschulprognosen gekommen und damit zu einer Schwächung des mehrgliedrigen Schulsystems. Die weiterführenden Schulen leiden dadurch an einer zu großen Streubreite von Begabungen und kognitiven Entwicklungsständen. Eltern vertreten in der Regel keine Systemrationalität, sondern Interessen. Sie besitzen Kompetenz in „Zuneigung und Liebe“, und das ist etwas anderes als eine objektive Beurteilungskompetenz.

Wenn man eine „freie Auswahl“ anbietet, darf man sich nicht wundern, wenn plötzlich eine Rabattschlacht tobt.

Der übliche Verweis auf Finnland, verbunden mit der Kausalbehauptung Einheitschule gleich gute PISA-Ergebnisse, übersieht geographisch-klimatische, mentale, kulturelle und schulische Besonderheiten, die eine Übertragung auf deutsche Verhältnisse absurd erscheinen lassen. **Finnlands Einheitsschule ist keine Leistungsschule, sondern ein Schonraum, weshalb die Selektion in Finnland erst nach der Schule einsetzt.** So liegt die Jugendarbeitslosigkeit in Finnland bei 22 Prozent (BRD: 9 Prozent). Die Ergebnisse Finnlands haben verschiedene Ursachen, bei denen das Einheitsschulsystem noch die geringste Rolle spielt. So hat Finnland nur eine geringe Ausländerquote von unter 2 Prozent, besitzt von alters her eine starke Lesetradition, eine völlig andere Medienlandschaft mit nur wenigen Fernsehprogrammen (ausländische Beiträge laufen unsynchronisiert meist in Englisch) und eine ausgeprägte soziale Homogenität der Gesellschaft. Finnisch lernt sich viel leichter als Deutsch, denn die Orthographie ist vollkommen phonetisch. Ein weiterer Grund für die guten Leseleistungen.

Die Finnen sind gläubig, traditionsbewusst und gesetzestreu. Lehrer wie Eltern besitzen eine hohe Autorität und deshalb sind Disziplinprobleme wie in deutschen Schulen auch unbekannt.

Bildung besitzt in der öffentlichen Diskussion einen hohen Stellenwert und dafür wird auch viel Geld ausgegeben. So sind die Schulen personell hervorragend ausgestattet. Jede Schule hat ein Expertenteam mit einer Gesundheitsfürsorgerin, einer Kuratorin mit sozialpädagogischer Ausbildung, eine Speziallehrerin mit diagnostischer Kompetenz und eine hohe Zahl von Schulassistenten, die eine hohe Betreuungsdichte garantieren. Die immer beschworenen heterogenen Schulklassen sind in Finnland kaum zu finden.

**Alle wissenschaftlichen Daten und Untersuchungen sprechen für ein mehrgliedriges Schulsystem.** Dass es dennoch gefährdet ist, hängt mit verbreiteten Fortschrittsillusionen zusammen, die in Form einer sich überschlagenden Reformhektik bewährte Traditionselemente gefährden. Auch Eigenarten und Funktionsweisen des Politiksystems befördern solche Fehlentwicklungen. In der Systemfrage sind schnelle, öffentlichkeitswirksame Entscheidungen möglich, während die tieferen Ursachen für das PISA-Desaster nicht einfach durch Gesetze oder Erlasse erfasst werden können. Dazu gehören fehlerhafte Annahmen über Bedingungen einer positiven Lernkultur ebenso wie erziehungsfreie Elternhäuser, in denen der Humus für Bildungsprozesse nicht mehr gelegt, aber dennoch nach hohen Schulabschlüssen gerufen wird.