

Gibt es ein gerechtes Schulsystem?

Joachim Lohmann

17.06.2011

INHALT

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Aspekte der Gerechtigkeit | 2 |
| Zeitliche Aspekte der Gerechtigkeit | 2 |
| Normative Aspekte der Gerechtigkeit..... | 2 |
| Empirische Analysen zu Bildungssystemen..... | 2 |
| Gesellschaftliche Teilhabe durch Breitenbildung..... | 3 |
| Breitenbildung zu Lasten der Stärkeren bzw. der Schwächeren? | 8 |
| Breitenbildung zu Lasten der Leistung? | 10 |
| Mehr Bildungsgerechtigkeit infolge sozioökonomischer Faktoren? | 13 |
| Mehr Bildungsgerechtigkeit durch schulischen Maßnahmen? | 13 |
| Zusammenfassung, Bewertung..... | 19 |
| Mehr Gerechtigkeit durch sonderpädagogische Inklusion? | 20 |
| Bildungspolitische Folgen: Keine erneute schulpolitische Konfrontation..... | 23 |

Kann es überhaupt ein gerechtes Schulsystem geben? Sind denn nicht die Vorstellungen und Ansprüche an Gerechtigkeit völlig widersprüchlich? Wenn kaum eine Schule allen Vorstellungen von Gerechtigkeit entsprechen kann, kann es dann ein Schulsystem? Ist die Systemfrage nicht glücklicher Weise überwunden, kommt es nicht allein auf die Einzelschule an?

Diese Zweifel werden sicher bei einem solchen Titel geäußert, umso erstaunlicher ist, welche eindeutigen Ergebnisse sich aus den PISA-Untersuchungen ergeben.

ASPEKTE DER GERECHTIGKEIT

Die Maßstäbe, nach denen ein Schulsystem als gerecht angesehen werden kann, unterscheiden sich in unserer Gesellschaft stark. Eine Definition des Begriffs der Gerechtigkeit würde demnach nicht weiterführend sein. Das Folgende verzichtet deshalb auf eine Definition, nennt allerdings Aspekte, nach denen ein gerechtes Schulsystem bewertet werden dürfte: es geht um zeitliche wie normative Aspekte.

Zeitliche Aspekte der Gerechtigkeit

Unter dem zeitlichen Aspekt kann eine Schule ungerecht sein, selbst wenn sie während der Schulzeit äußerst gerecht ist. Sie ist dann ungerecht, wenn sie die Jugendlichen nicht optimal auf die individuelle Entfaltung als Erwachsener vorbereitet. Denn Schule ist immer auch Opferung der Gegenwart für die Zukunft. Gerecht kann mithin nur ein Schulsystem sein, das sowohl gerecht im schulischen Prozess als auch gerecht gegenüber dem Ziel von Schule ist.

Normative Aspekte der Gerechtigkeit

Gerecht ist ein Schulsystem weiterhin nur, wenn es drei Normen in Gegenwart und Zukunft zu entsprechen versucht:

- der freien Entfaltung jedes einzelnen,
- der Chancen- bzw. Teilhabegleichheit und
- der Solidarität gegenüber den weniger Begünstigten.

Doch kann ein Schulsystem diesen verschiedenen Aspekten von Gerechtigkeit, so verschiedenen Normen gleichzeitig entsprechen? In der Theorie bestehen zwischen diesen Aspekten Konflikte, diese lassen sich nicht theoretisch auflösen. Ob ein Schulsystem gerecht sein kann oder nicht, kann nur die Empirie entscheiden.

EMPIRISCHE ANALYSEN ZU BILDUNGSSYSTEMEN

Das Folgende beschränkt sich auf das allgemeinbildende Schulwesen. Zwar sind die Probleme der Berufsausbildung eher noch gravierender, aber der Bereich ist zu komplex und ein Systemvergleich zu schwierig, um ihn gemeinsam mit dem allgemein bildenden Schulsystem anzusprechen.

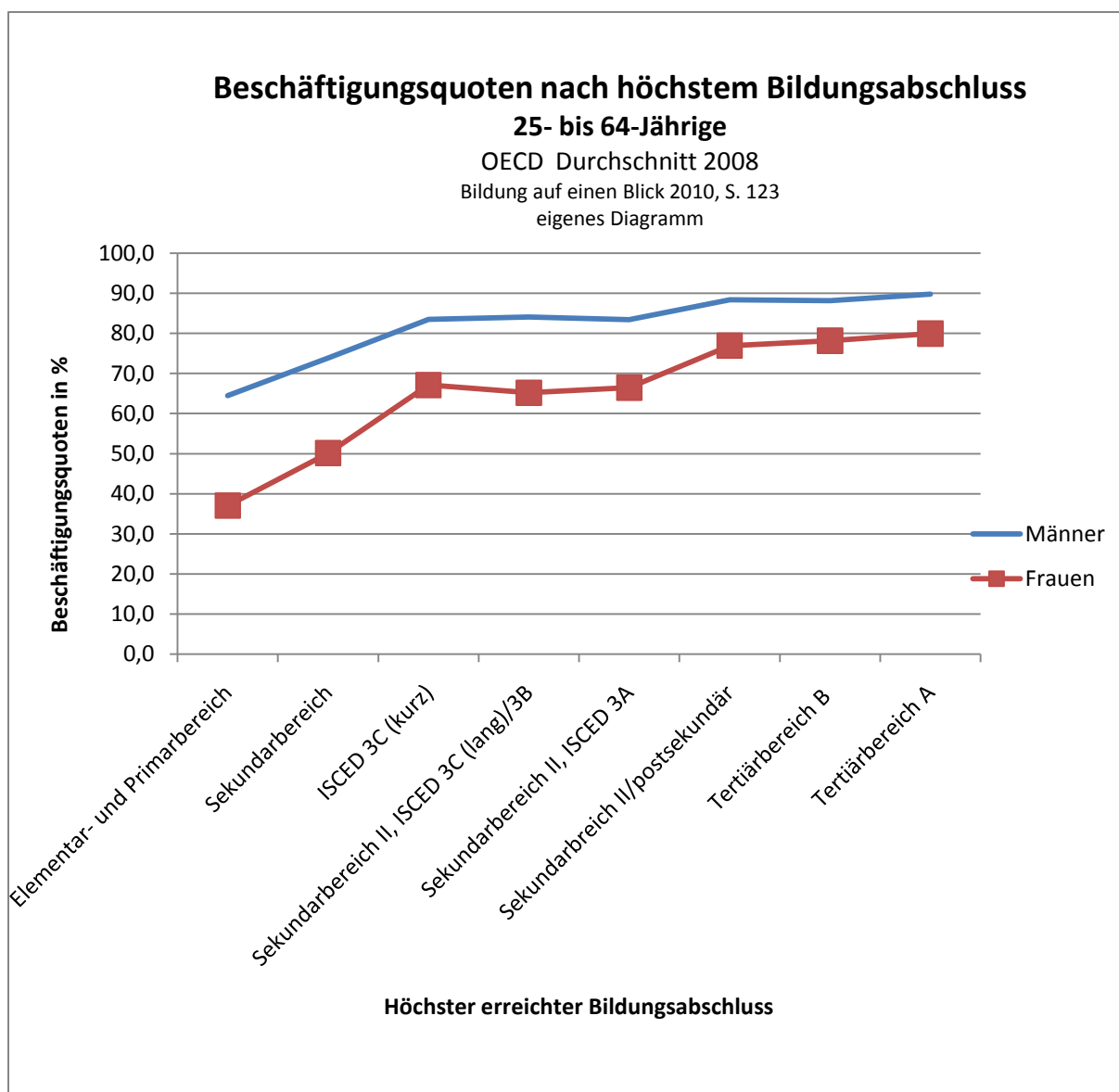
Es gibt zwei Möglichkeiten für einen Systemvergleich: den innerstaatlichen sowie den zwischenstaatlichen Vergleich.

- Ein innerstaatlicher Vergleich ist allerdings sowohl theoretisch wie praktisch begrenzt. Denn das Gesamtschulsystem geht davon aus, dass in ihm die Schwächeren von den leistungsstärkeren und motivierteren Schülern deutlich profitieren. Doch diese Voraussetzung ist für das Gesamtschulsystem nur begrenzt gegeben, da es bei einem Nebeneinander von Gesamtschule und Gymnasium zu einer Vorauslese kommt. Mithin erschwert die Systemkonkurrenz einen empirischen Vergleich. Zusätzlich gibt es keine jüngeren empirischen Systemvergleiche in Deutschland, es bestehen nur ältere Untersuchungen bzw. solche zu Einzelaspekten.
- Im Folgenden beschränkt sich deshalb auf zwischenstaatliche Vergleiche.

GESELLSCHAFTLICHE TEILHABE DURCH BREITENBILDUNG

Um der Zukunft willen streben die meisten Eltern - unter dem Vorbehalt einer schulischen Überlastung für ihre Kinder - qualifizierte Bildungsabschlüsse an. Doch sind diese wirklich optimal für bessere Berufschancen?

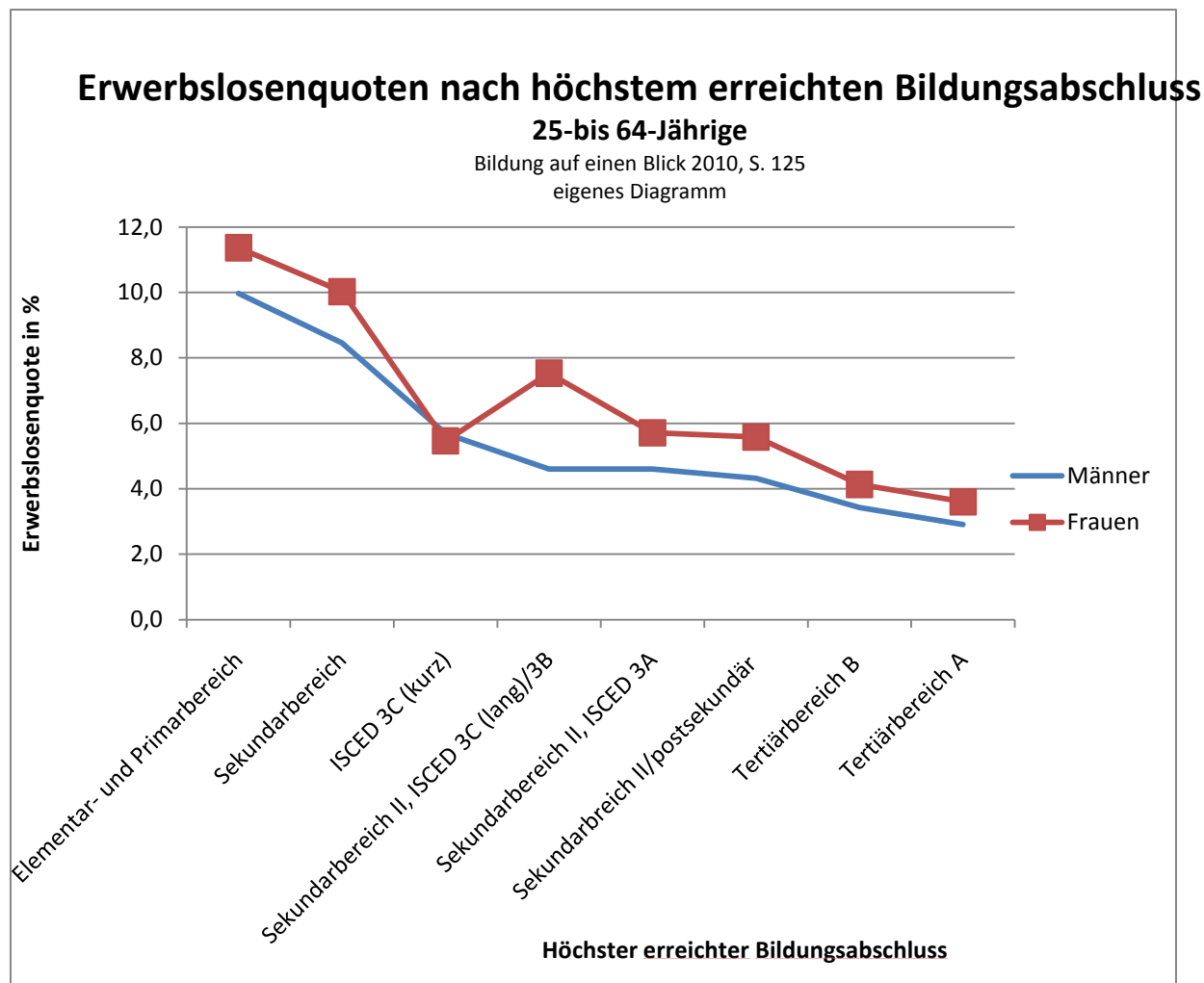
Diagramm 1.



Wie das Diagramm zeigt, steigt die Beschäftigungschance deutlich, je höher die Abschlüsse sind. Das gilt OECD-weit. Bei Männern steigt sie von 65 % für Personen ohne Abschluss bis auf 90 % für Akademiker. Bei Frauen steigt die Quote viel stärker an – von weniger als 40 % auf 80 %. Je qualifizierter jemand ist, desto häufiger wollen und sind er und sie berufstätig.

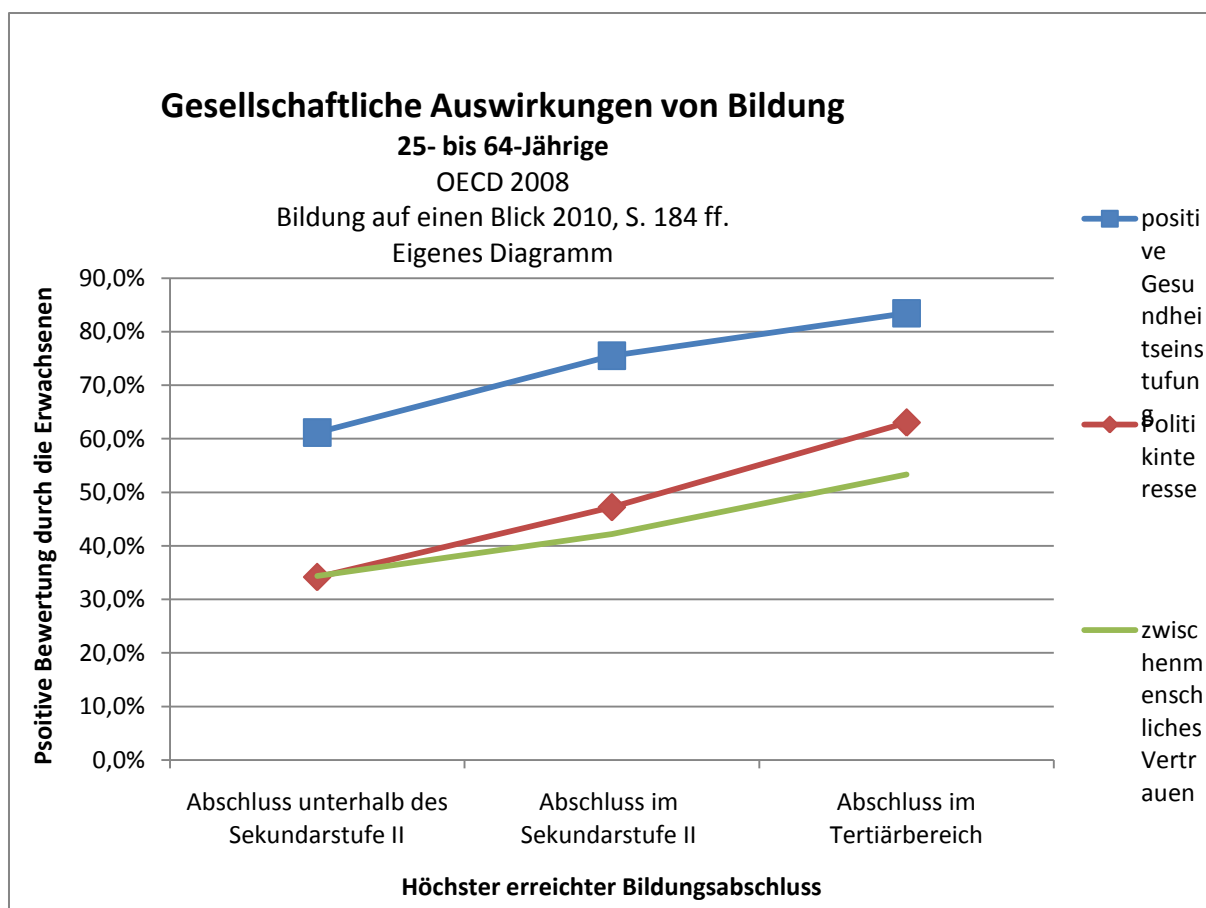
Umgekehrt gilt: Je niedriger der Bildungsabschluss, umso häufiger ist man erwerbslos.

Diagramm 2.



Doch der Bildungsstand ist nicht nur bedeutend für die Integration in den Arbeitsmarkt, mit ihm steigen auch die individuelle Zufriedenheit sowie die gesellschaftliche Teilhabe.

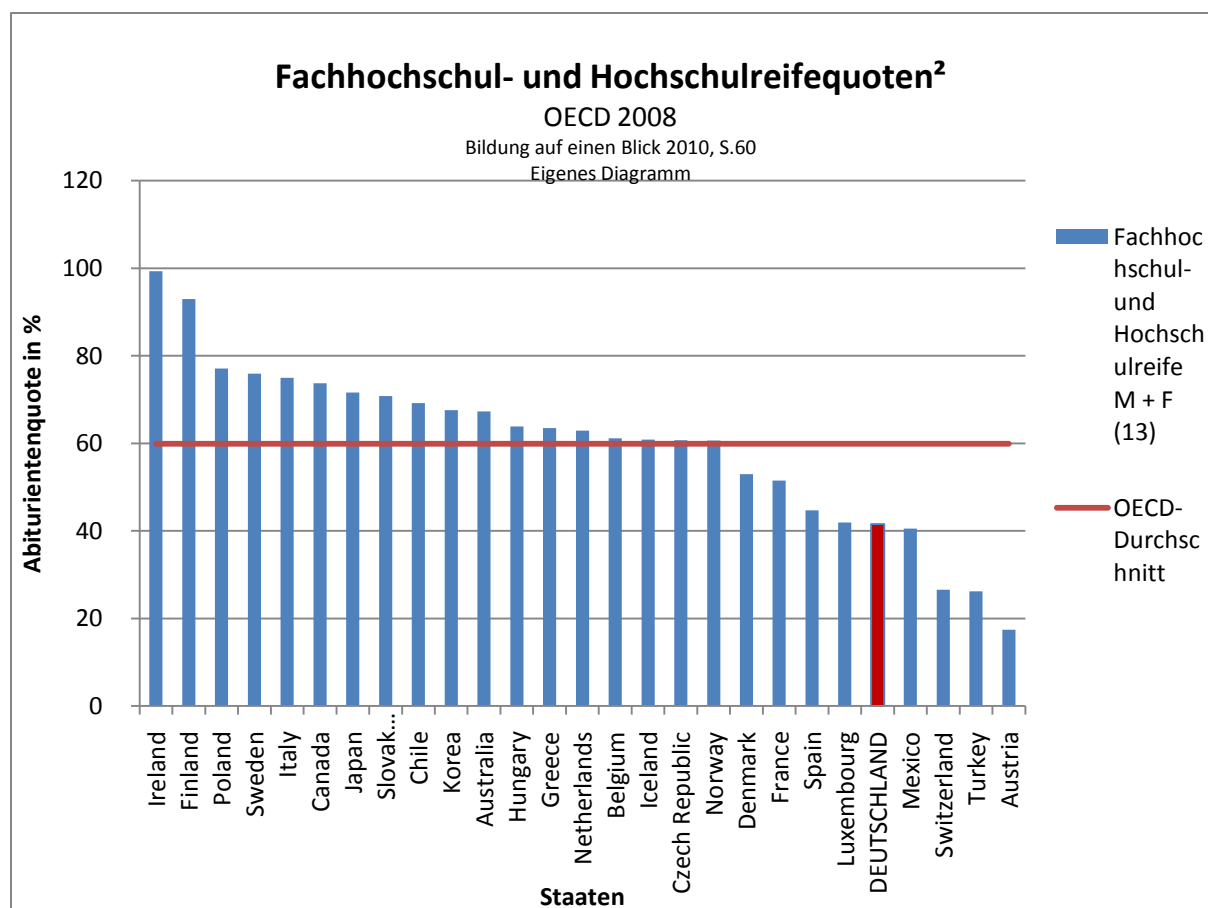
Diagramm 3.



Der höhere Bildungsstand führt auch zu stärkerem zwischenmenschlichen Vertrauen und zu größerem politischem Interesse – die Integration in und die politische Teilhabe an der Gesellschaft steigt beachtlich. Und der besser Ausgebildete lebt und fühlt sich gesunder, er ist zufriedener. Die wohl beste Mitgift von Eltern für ihre Kinder ist eine qualifizierte Ausbildung.

Doch kann das individuelle Ziel von Eltern verallgemeinert werden, kann es ein Ziel für alle werden? Ist es überhaupt denkbar, alle hoch zu qualifizieren? Doch was für uns in Deutschland kaum vorstellbar ist, ist anderswo weitgehende Realität.

Diagramm 4



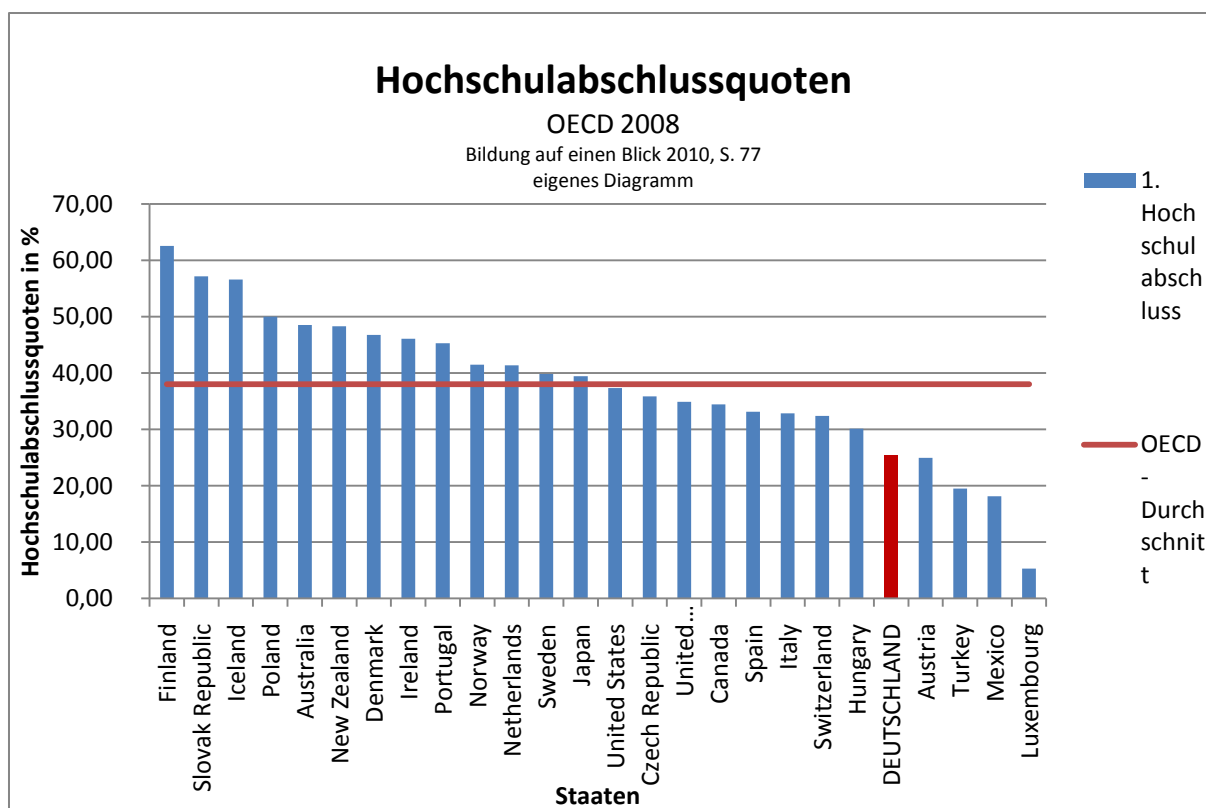
Durchschnittlich machen innerhalb der OECD 60 % eines Jahrganges ein Abitur, in Österreich sind es nicht einmal 20 %, in Finnland sind es über 90 %, in Irland sogar 99 % eines Jahrganges. Die Hochschulreife für die Mehrheit ist in den meisten OECD-Staaten inzwischen Realität. In bildungspolitisch führenden Staaten wie Irland und Finnland wird oder ist die Hochschulreife bereits der generelle Abschluss. In diesen Staaten ist der Anteil von Jugendlichen ohne Hochschulreife nicht höher als in Deutschland der Anteil von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss.

Deutschland liegt um fast ein Drittel unter dem Durchschnitt und wird abgesehen von der Schweiz und Österreich nur noch von Mexiko und der Türkei unterboten.

Ebenso gravierend sind die Unterschiede innerhalb der OECD bei den Hochschulabschlussquoten.

Diagramm 5

¹ Hervorgehobene Markierungen verweisen auf die Daten von Deutschland.



Obwohl das Hochschulstudium in allen OECD-Staaten ausgebaut wird, unterscheidet sich der Ausbaustand enorm: Luxemburg verzichtet weitgehend auf eine eigene Hochschulausbildung, Mexiko und die Türkei haben eine Akademikerquote von unter 20 %, der OECD-Durchschnitt erreicht fast 40 %, einige Staaten liegen schon bei fast 60 % und Finnland schon über 60 %. Das Hochschulexamen wird zum Abschluss für die Mehrheit.

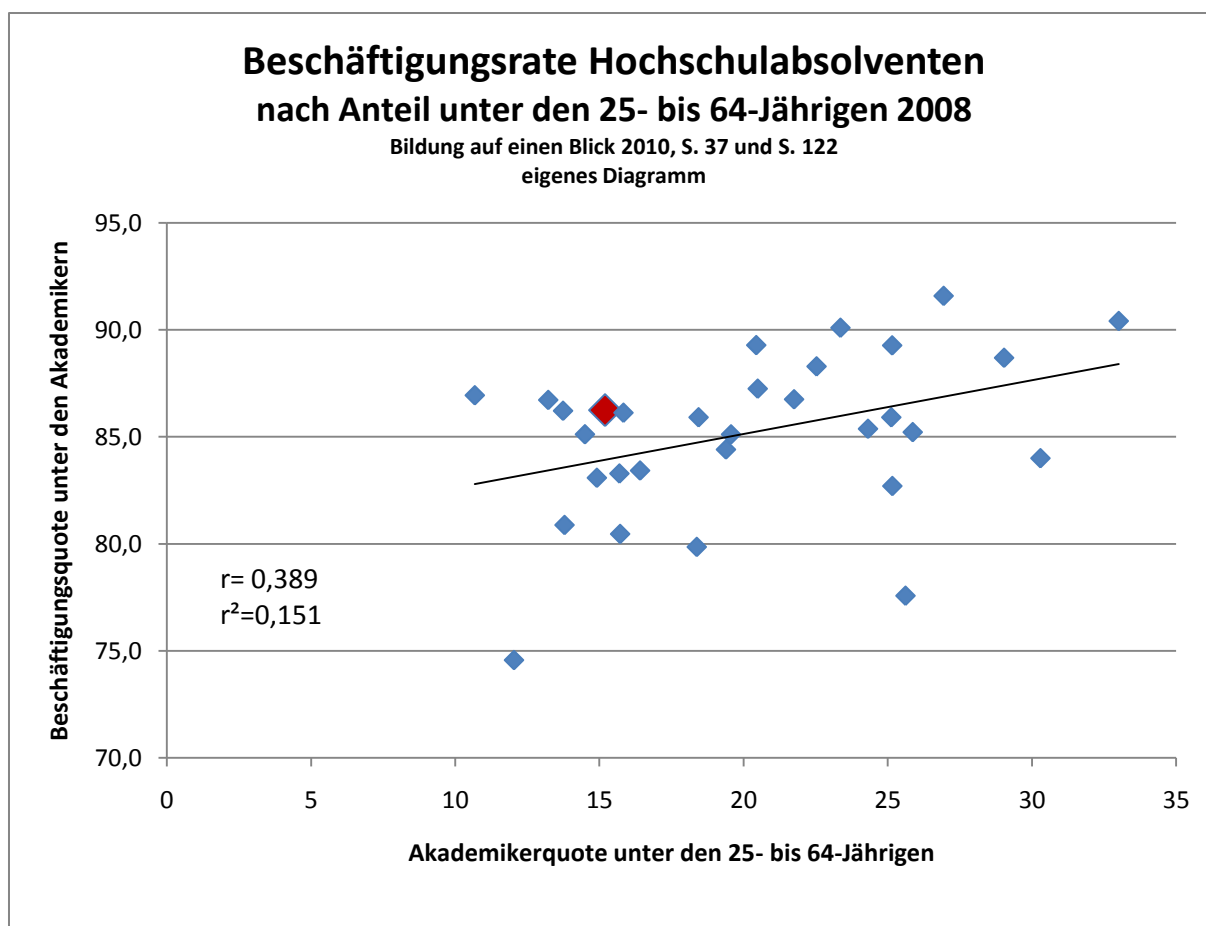
Deutschland liegt mit 25 % um ein Drittel unter dem OECD-Durchschnitt. Unterschritten wird dieser Wert nur noch Österreich, Luxemburg sowie der Türkei und Mexiko.

BREITENBILDUNG ZU LASTEN DER STÄRKEREN BZW. DER SCHWÄCHEREN?

Viele werden jetzt skeptisch fragen:

Wenn praktisch alle das Abitur und die Mehrheit den Hochschulabschluss erwerben, gehen dann nicht die beruflichen Vorteile verloren? Kann der Arbeitsmarkt das verkraften und sind dann die gut Ausgebildeten auch qualifiziert beschäftigt?

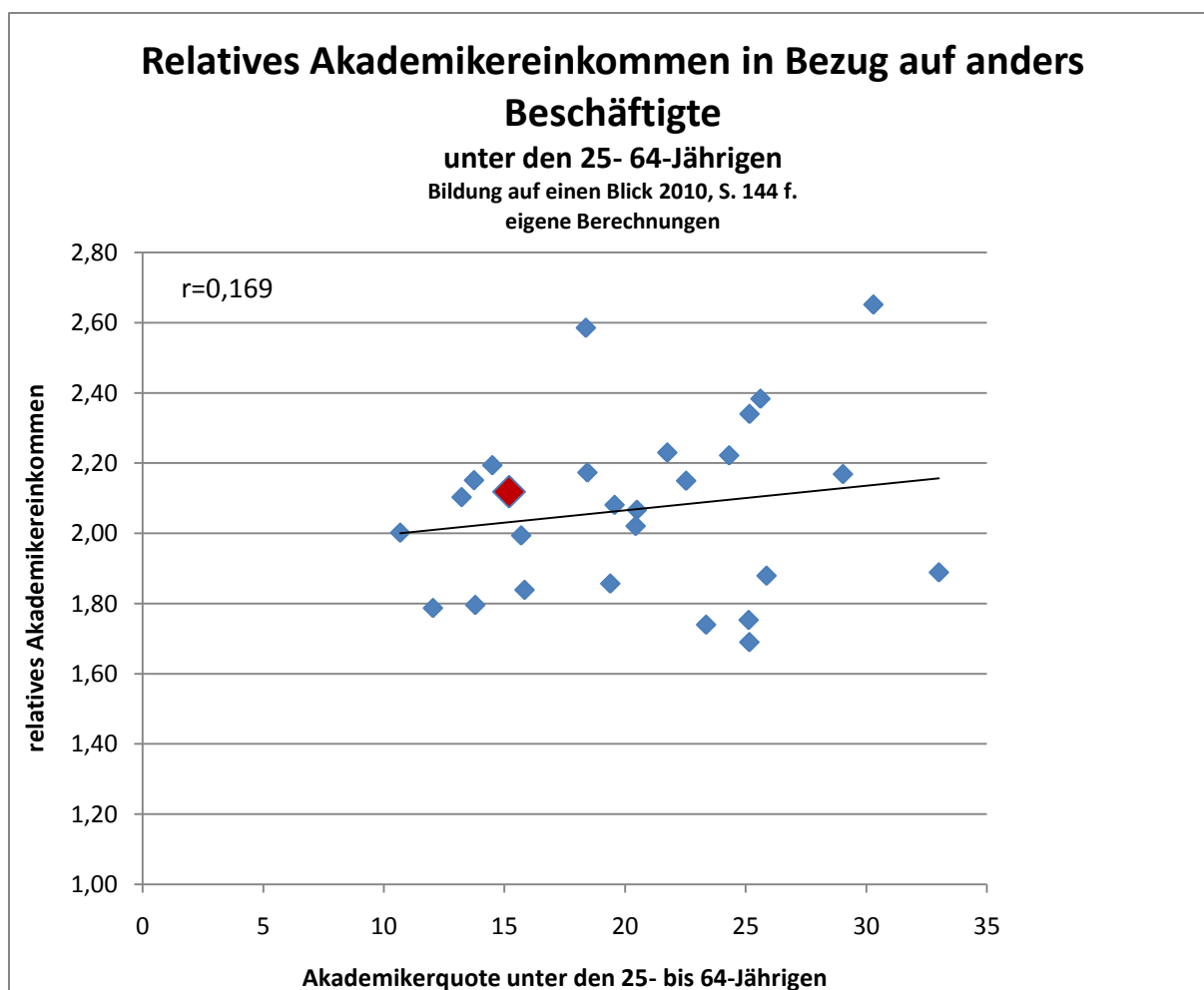
Diagramm 6



Die Befürchtung, je mehr Akademiker, desto prekärer ihre Beschäftigung – erweist sich als falsch, das Gegenteil ist richtig: Je mehr Akademiker, desto höher ist innerhalb der OECD im Durchschnitt ihre Erwerbstätigkeit. Die mathematische Beziehung ist eng. Bildung ist also eine Investition, die sich lohnt – für die Beschäftigung des Einzelnen wie auch für den Staat. Höhere Bildung schafft sich also mehr Beschäftigung, das gilt grundsätzlich, es gibt Ausnahmen für brotlose Studiengänge. Auch Schwellenländer wie die Türkei und Korea haben Beschäftigungsprobleme bei den Hochschulabsolventen, aber diese sind selbst in diesen Staaten durchschnittlich deutlich geringer als bei Personen mit geringeren Qualifikationen.

Auch mehr Akademiker bedeuten nicht, häufiger unterqualifiziert beschäftigt zu sein, jedenfalls geht deren durchschnittliches Einkommen nicht zurück, sondern steigt sogar leicht an.

Diagramm 7



Die Einkommensunterschiede nehmen ganz leicht zu, allerdings im OECD-Durchschnitt nicht zu Lasten der Schwächsten - den Personen ohne Hauptschulabschluss. Diese werden nicht marginalisiert, sondern ihr Einkommen profitiert sogar ganz leicht mit zunehmender Akademikerbeschäftigung.

Deutschland sollte mehr Qualifikation wagen, denn wir haben eine niedrige Akademikerquote und schon jetzt einen erheblichen Akademikerbedarf. Zudem schlagen mehr qualifizierte Abschlüsse erst nach zwei Generationen voll auf den Arbeitsmarkt durch, er hat viel, ja zu viel Zeit, sich auf die Veränderungen einzustellen.

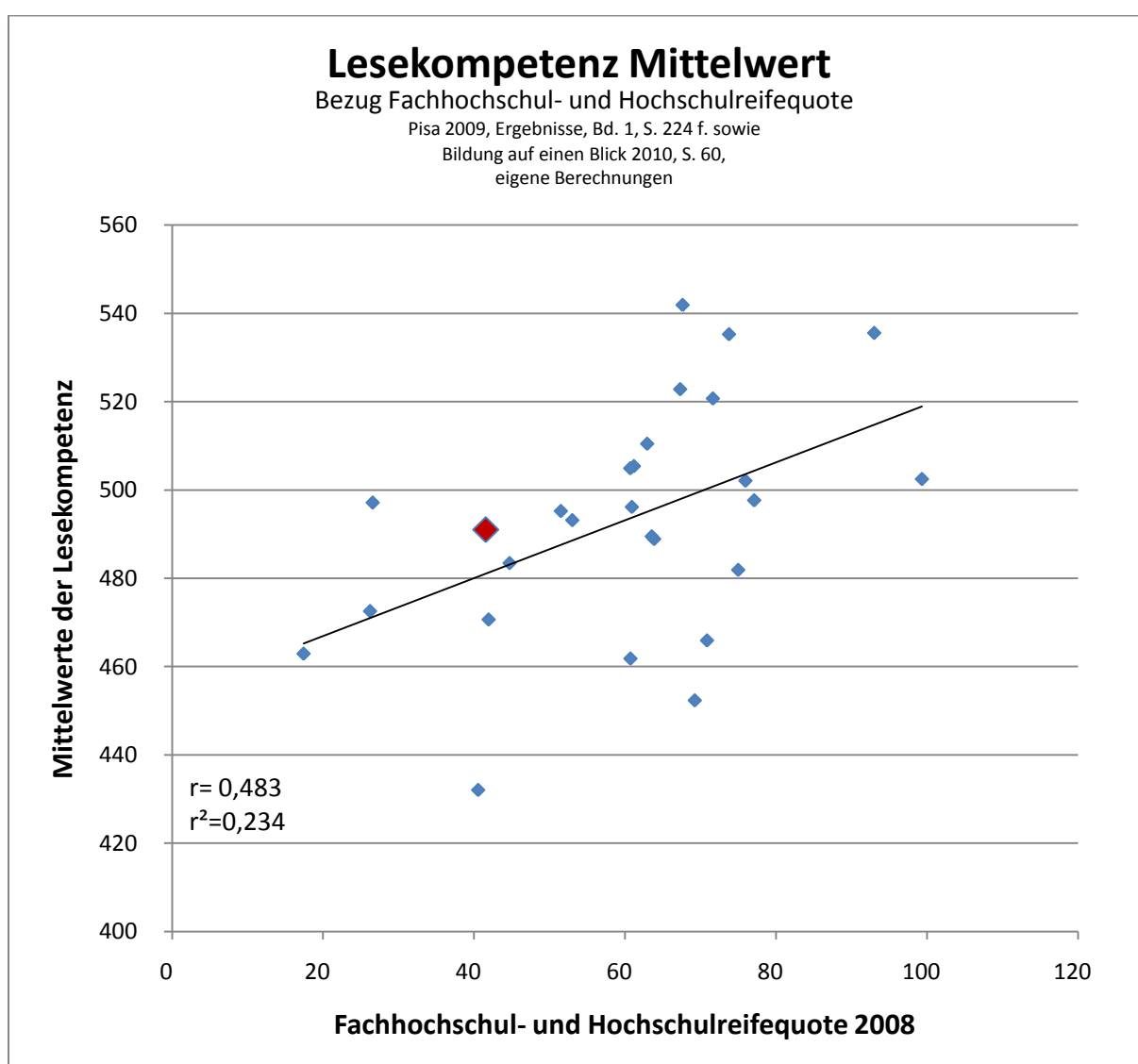
BREITENBILDUNG ZU LASTEN DER LEISTUNG?

Mehr Bildungsgleichheit ist realisierbar: das Abitur für praktisch alle und der Hochschulabschluss für eine breite Mehrheit sind möglich, das zeigen Irland und Finnland.

Die Vorzüge qualifizierter Bildung gehen nicht verloren: die Chance auf Beschäftigung und hohes Einkommen.

Doch ist es überhaupt denkbar, dass eine deutlich größere Chancengleichheit nicht zu Lasten der Leistung geht? Muss nicht die durchschnittliche Leistung, vor allem aber die der Leistungsstärkeren sinken und können die Schwächsten mithalten? Einen internationalen Leistungsvergleich für die 18-Jährigen gibt es nicht, wir müssen uns mit den PISA-Ergebnissen für die 15-Jährigen begnügen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Ergebnisse 2009 bei der Lesekompetenz, weil diese am wichtigsten und auch am differenziertesten ausgewertet wurde, sowie auf die Abiturientenquote von 2008.

Diagramm 8

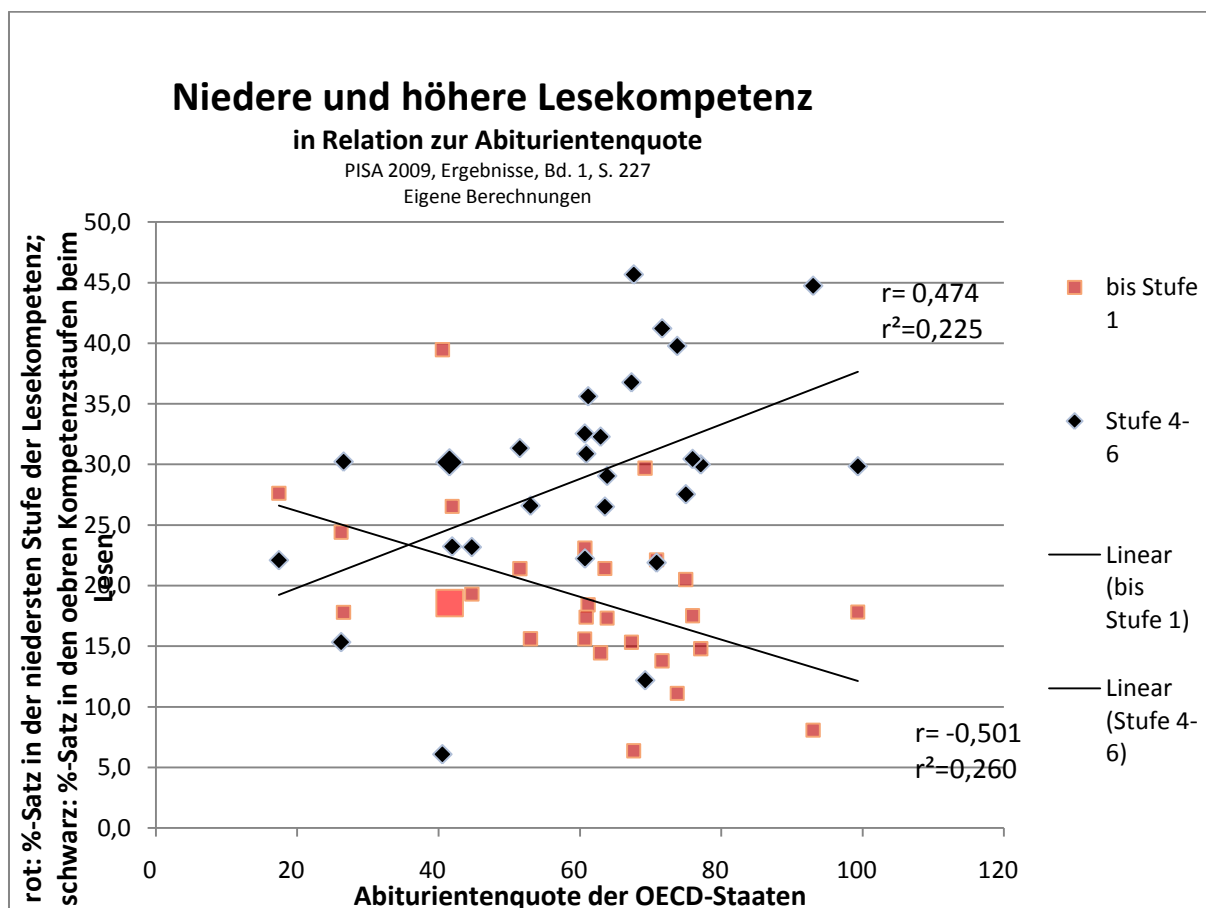


Die durchschnittliche Lesekompetenz unterscheidet sich sehr stark, sie weicht zwischen den Staaten um gut 100 Punkte ab, das entspricht einer Differenz von 2 ½ Schuljahren. Sie steigt deutlich mit steigender Akademikerquote an. Breitenförderung geht also nicht zu Lasten der

Leistung, die Lesetestergebnisse zeigen das Gegenteil: Die meisten Staaten schaffen es: Mit stärkerer Breitenbildung steigt im Allgemeinen die Leistung.

Aber gelingt es auch bei einer stärkeren Breitenförderung, sowohl die Leistungsspitze als auch die Leistungsschwächeren zu fördern?

Diagramm 9



Die Unterschiede zwischen den Staaten sind enorm: in dem einen Staat sind nur 5%, in anderen 45 % in den oberen Leistungsgruppen. In der unteren Leistungsgruppe – der Risikogruppe – können bis zu 40 % sein, es gibt aber Staaten, dass nur 5 % zu den unteren Leistungsgruppen zählen.

Grundsätzlich gelingt es den Staaten mit starker Breitenbildung in erstaunlicher Weise: Nicht nur die Durchschnittsleistung steigt, sondern prozentual gelangen deutlich mehr Jugendliche in die oberen Leistungsgruppen und gleichzeitig fällt der Prozentsatz der Risikoschüler/innen erheblich.

Die Staaten mit hoher Breitenförderung schaffen zwar keine Gleichheit der Leistungen, sie erreichen aber höhere Durchschnittsleistungen, eine breitere Leistungsspitze und weniger Jugendliche in der Risikogruppe.

MEHR BILDUNGSGERECHTIGKEIT INFOLGE SOZIOÖKONOMISCHER FAKTOREN?

Mehr Chancengleichheit als Ziel und gleichzeitig bessere individuelle Förderung ist also vereinbar. Mehr Bildungsgerechtigkeit ist möglich. Woran liegt es, dass Staaten sehr viel höhere Bildungsgerechtigkeit erreichen?

Die folgenden Ausführungen müssen sich wegen der Datenlage auf die Leseleistung beschränken - Grundlage ist PISA 2009 für die 15-Jährigen.

Ist das Bildungswesen für die unterschiedliche Leistungsfähigkeit verantwortlich, oder sind es vielmehr ökonomische und gesellschaftliche Ursachen?

- Der unterschiedliche Wohlstand in den OECD-Staaten erklärt nur 5 % der Leistungsdifferenz. Mit steigendem Wohlstand wird das Bildungswesen kaum leistungsfähiger.
- Auch die unterschiedliche Höhe der Bildungsausgaben inklusive des Personals beeinflusst die Leistungsfähigkeit des Schulwesens mit 9 % nur gering. Ebenso wirkt sich der Umfang des Migrationshintergrundes auf die Leistungsfähigkeit international nur mit 12 % aus.
- Ein bedeutsamer Faktor ist hingegen die Bildungstradition. Der Umfang des Hochschulabschlusses von Eltern hebt die Leistung eines Schulwesens. 45 % der Unterschiede lassen sich auf diese Bildungstradition zurückführen. Staaten mit einer starken Breitenbildung haben einen kulturellen Vorsprung. Doch dieser Faktor bietet keine Handlungsoption für bildungspolitisch zurückliegende Staaten wie Deutschland.
- Die Leistungsfähigkeit wird jedoch am stärksten beeinflusst vom Leistungsstand sozioökonomisch benachteiligter Schüler/innen. 46 % der unterschiedlichen Leseleistungen gehen auf diesen Faktor zurück. Hier anzusetzen verspricht den weitaus größten Erfolg. Mit welchen Maßnahmen kann man sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche am besten fördern?

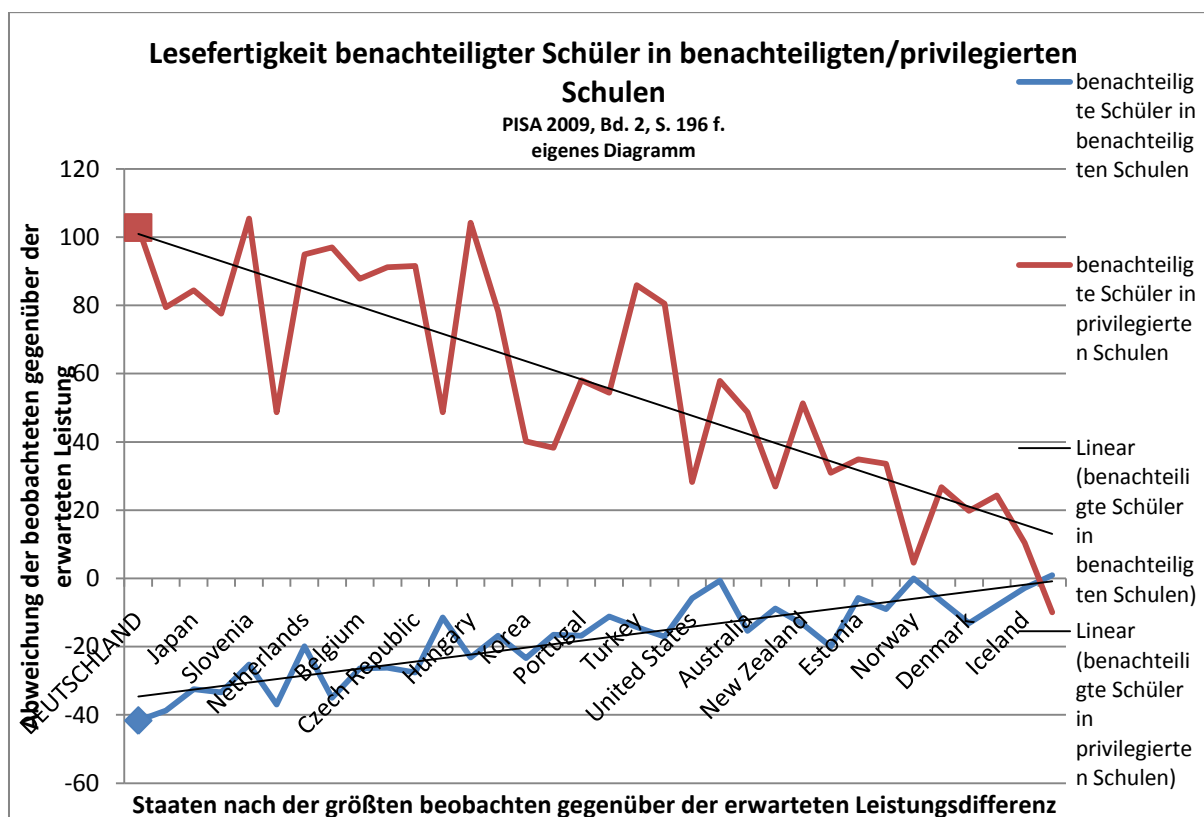
MEHR BILDUNGSGERECHTIGKEIT DURCH SCHULISCHEN MAßNAHMEN?

Das PISA-Konsortium untersuchte die Leseleistungen des jeweiligen niederen und oberen sozialen Viertels der Schülerschaft. Es verglich ihre durchschnittliche Leistung mit der Leistung je nachdem, ob sie eine sozial benachteiligte oder sozial bevorzugte Schule besuchten.

Sozial benachteiligte Schulen sind die 25 % Schulen in einem Staat, in denen der Anteil sozial benachteiligter Schüler/innen am höchsten ist. In Staaten mit einer gemeinsamen Schule für alle bestehen auch solche Schulen. Sie befinden sich vor allem in sozial vernachlässigten Stadtteilen und Siedlungen, z.B. in Ghettos, Slums, aber auch in manchen Trabantenstädten. In Deutschland gibt es solche regionalen sozialen Entmischungen auch, aber weniger ausgeprägt als in vielen anderen Staaten. Die soziale Entmischung der Schüler/innen gibt es

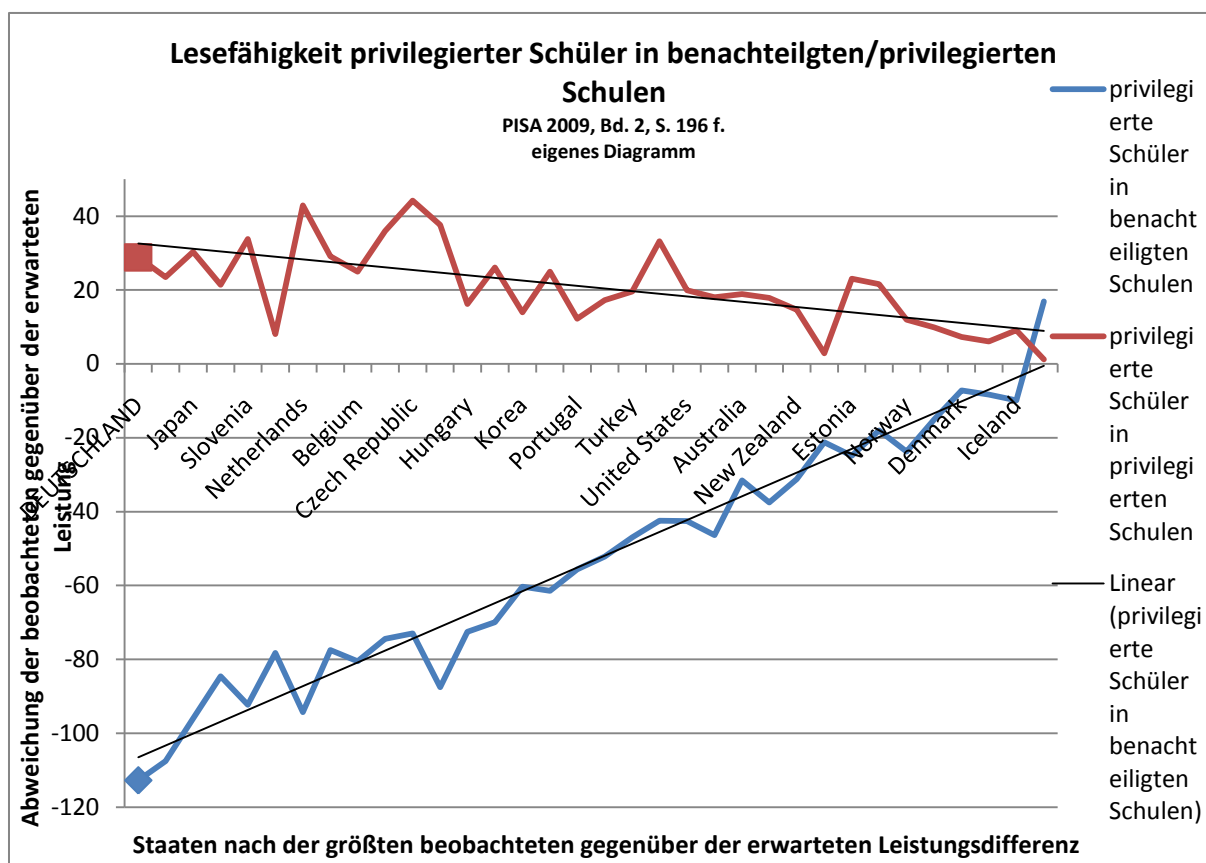
bei uns vor allem durch die Schulformen. Zu den sozial benachteiligten Schulen zählen bei uns Förderschulen und Hauptschulen, auch andere Schulen können dazu gehören.

Diagramm 10



Die Leistungsunterschiede zwischen den Staaten sind erheblich. In manchen Staaten – wie Finnland, Island oder Polen - unterscheiden sich die Leistungen je nach besuchter Schule im Durchschnitt nicht. In anderen Staaten sind die Differenzen dramatisch. Am schlimmsten sind sie in Deutschland. Hier bleibt ein sozial benachteiligter Schüler in seiner Leistung in einer sozial benachteiligten Schule – fast ausschließlich Förderschule oder Hauptschule - um 42 Punkte - das ist mehr als ein Schuljahr - zurück. In einer sozial bevorzugten Schule – einem Gymnasium - gewinnt er stattdessen 103 Punkte- das sind mehr als zweieinhalb Schuljahre – immer gegenüber der durchschnittlichen Leistung sozial benachteiligter Schüler/innen. Im neunten Schuljahr macht der Leistungsunterschied fast vier Schuljahre aus, je nachdem, ob ein Jugendlicher eine sozial privilegierte oder eine benachteiligte Schule besucht. Umgekehrt entwickelt sich ein sozial bevorzugter Schüler.

Diagramm 11



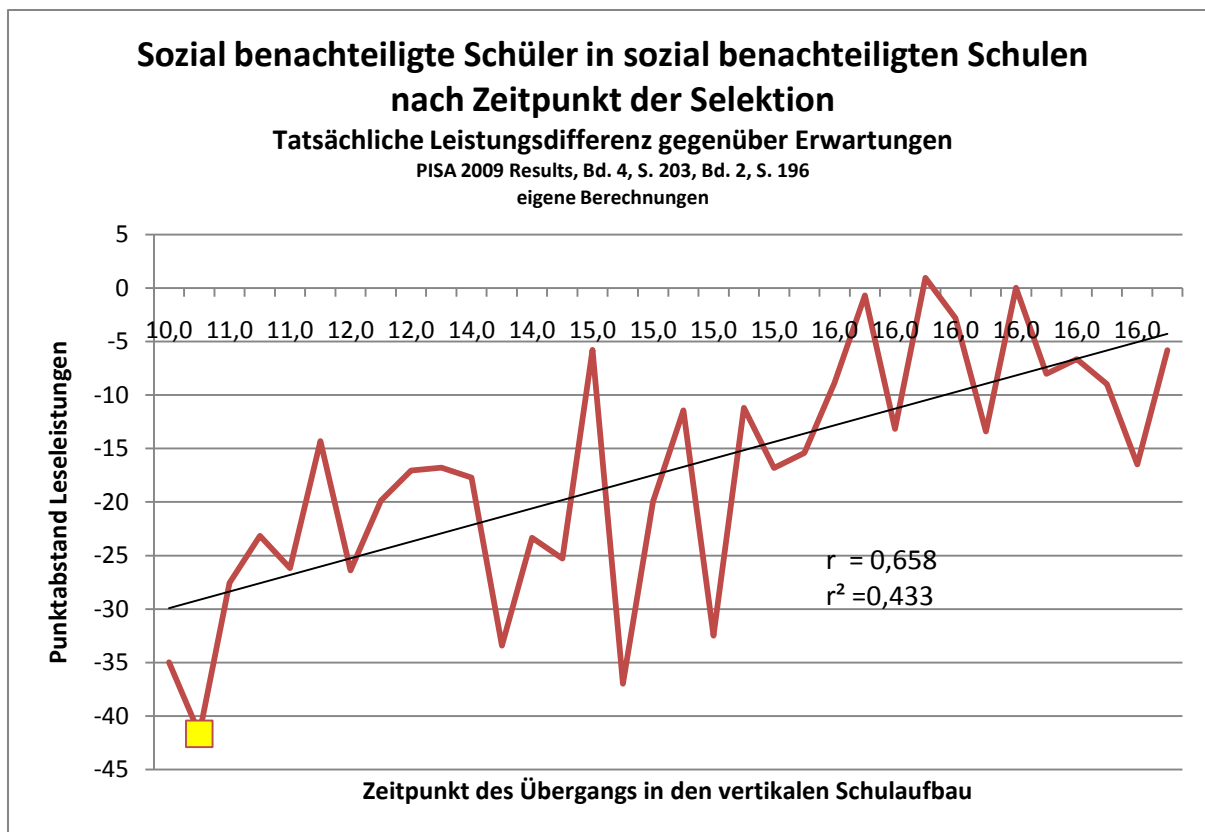
In einer sozial bevorzugten Schule gewinnt ein Schüler/in in Deutschland ein $\frac{1}{4}$ Schuljahr, in einer sozial benachteiligten Schule verliert er dagegen fast drei Schuljahre, in Finnland, Island, Polen und Dänemark gibt es so gut wie keine Unterschiede.

Wieso kommt es zu diesen starken schulischen Unterschieden in Deutschland? Es gibt nur zwei mögliche Erklärungen: Sind die gesellschaftlichen oder sind die schulischen Unterschiede in Deutschland so viel krasser als in fast allen anderen Staaten?

An den Einkommensunterschieden liegt es nicht, sie haben in Deutschland zwar zugenommen, aber sind noch unterdurchschnittlich. Auch die soziale Distanz ist in Deutschland kaum schärfer als in der OECD. Die sozialen Unterschiede müssen am Schulwesen liegen. Analysieren wir also die PISA-Daten zur Schulstruktur.

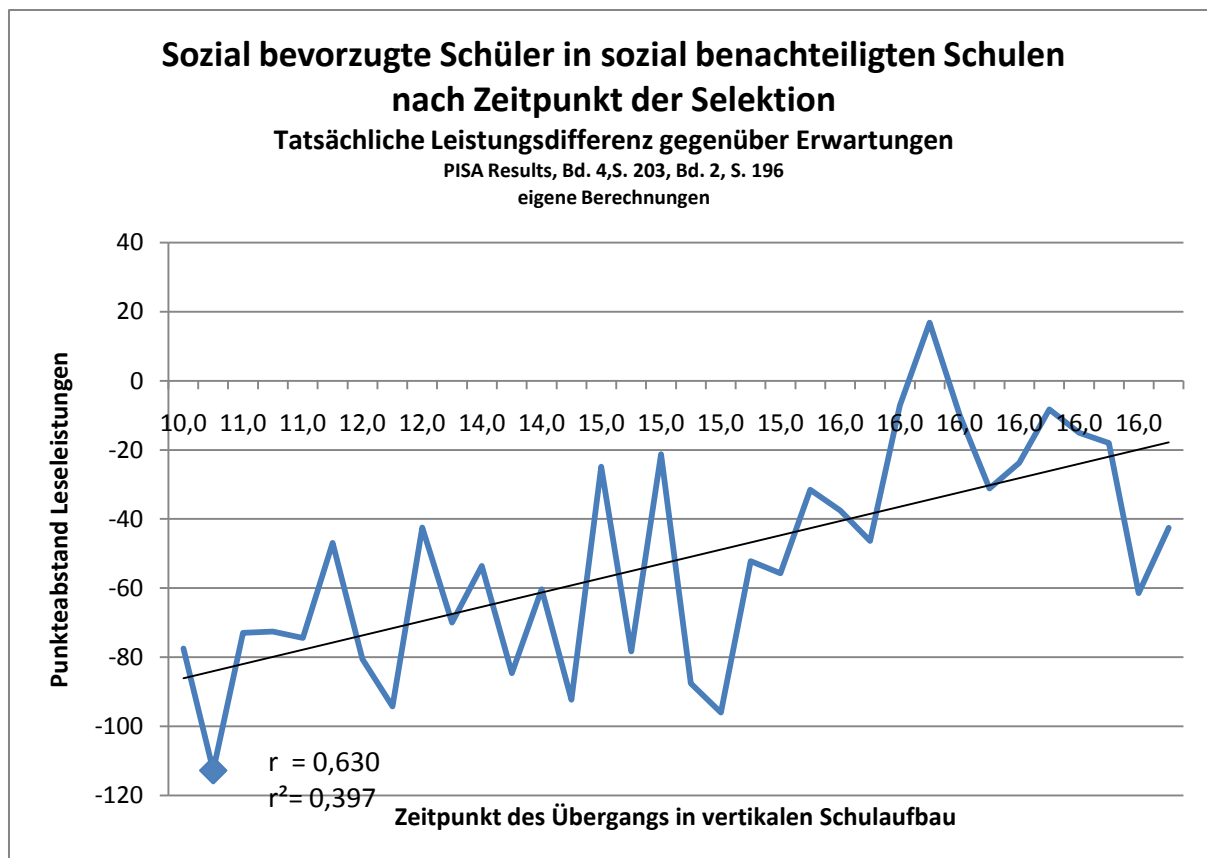
Das folgende Diagramm vergleicht die Leistungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern in sozial benachteiligten Schulen mit dem Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen.

Diagramm 12



Der Zeitpunkt des Übergangs in den vertikalen Schulaufbau bestimmt maßgeblich den Umfang der Diskriminierung in den benachteiligten Schulen. Gut 40 % des Leistungsabfalls von Schülern in sozial benachteiligten Schulen geht allein auf den Zeitpunkt der Trennung in verschiedene Schulformen zurück. Das gilt nicht nur für die benachteiligten, sondern auch für die sozial privilegierten Schüler/innen:

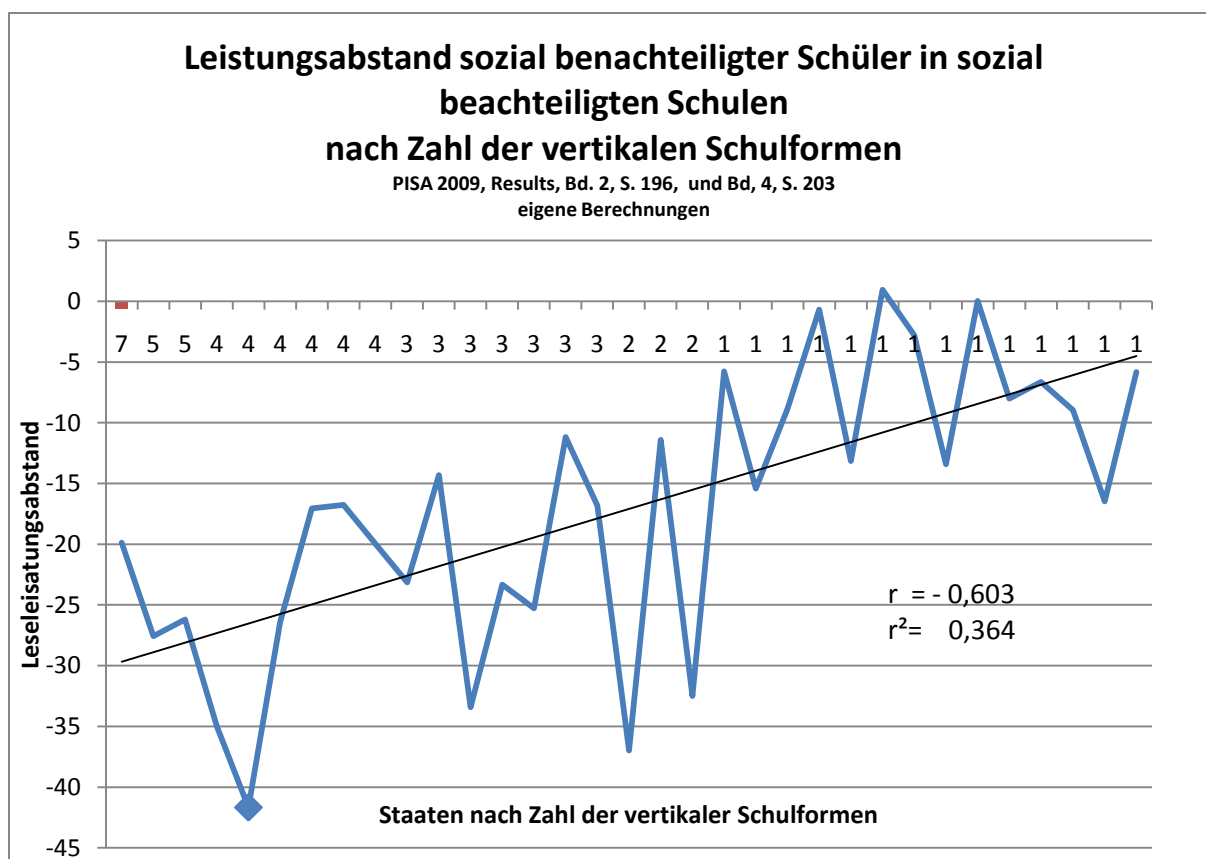
Diagramm 13



Deutschland hat zusammen mit Österreich mit 10 Jahren den frühesten Übergang in ein vertikal gegliedertes Schulwesen, er ist also maßgeblich für die soziale Leistungsbenachteiligung in Deutschland verantwortlich.

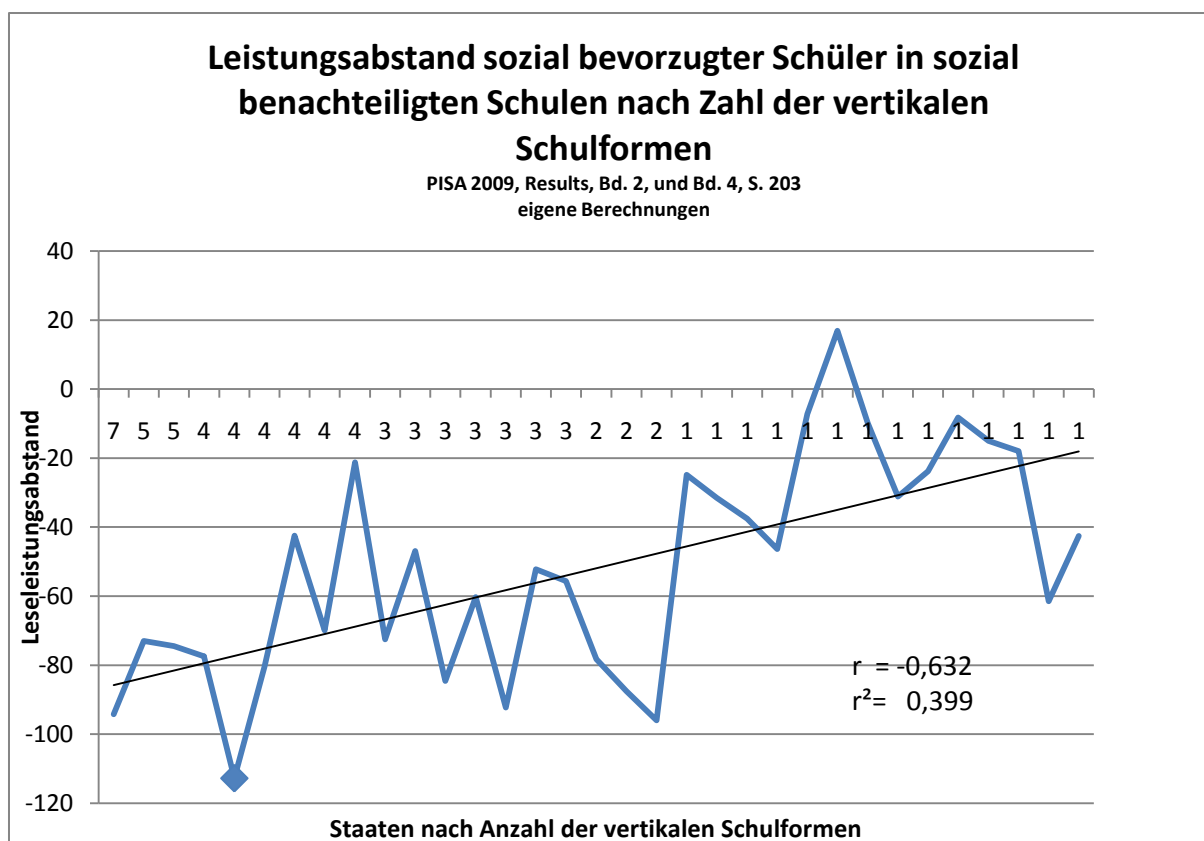
Doch nicht nur der Zeitpunkt der Trennung ist entscheidend, sondern auch die Zahl der unterschiedlichen Schulformen:

Diagramm 14



Auch dieses gilt auch gleichermaßen auch wieder für sozial Privilegierte.

Diagramm 15



Die Zahl der Schulformen bestimmt die Leistungsbeeinträchtigung in den sozial benachteiligten Schulen – ebenfalls zu fast 40 %. Die beiden Faktoren der Schulstruktur – der Zeitpunkt des Übergangs und die Zahl der Schulformen – sind nicht unabhängig voneinander, daher dürfen die Aufklärungsquoten nicht addiert werden. Zusammen erklären sie mehr als die Hälfte der schulischen Benachteiligung in sozial belasteten Schulen. Je früher ein Schulwesen ausliert und in je mehr Schulformen die Schüler/innen aufgeteilt werden, umso sozial ungerechter ist es und umso mehr beeinträchtigt es die Leistungen aller – sowohl die der sozial Benachteiligten wie die der sozial Privilegierten.

ZUSAMMENFASSUNG, BEWERTUNG

Insgesamt ist also ein Bildungswesen umso gerechter, je breiter es qualifiziert. Eine geringe Breitenbildung liegt vor allem an einer schulischen Benachteiligung sozial Belasteter. Für diese sind vor allem eine frühe Auslese und eine Vielzahl von vertikalen Schulformen verantwortlich. Der vertikale Schulaufbau wird weder der individuellen Entfaltung noch der Chancen- und Teilhabegleichheit der sozial Benachteiligten wie Bevorzugten noch der Solidarität gegenüber den Belasteten gerecht. Es sind weder die Lehrkräfte noch die Eltern noch die Schüler/innen, die für die Unterschiede zwischen der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens der Staaten verantwortlich sind, es ist das Schulsystem.

Andere Staaten zeigen, dass ein gerechteres Bildungswesen möglich ist. Dies verlangt für Deutschland ein anderes Schulsystem: die gemeinsame Schule für alle. Damit vor allem kann

man breiter fördern, den durchschnittlichen Leistungsstand anheben und solidarischer gegenüber Benachteiligten sein. Die gemeinsame Schule für alle ist ein gerechtes Schulsystem.

Zu diesem Ergebnis kommt auch die Generalsekretärin der OECD – Angel Gurría – in dem Vorwort zu den Ergebnissen von PISA 2009:

„In den erfolgreichsten Bildungssystemen ist es den politischen und sozialen Entscheidungsträgern gelungen, die Bürger zu überzeugen, Bildung in ihren Entscheidungen mehr Wert beizumessen als anderen Zielen. Es reicht jedoch nicht aus, der Bildung einen hohen Stellenwert einzuräumen, wenn die Lehrkräfte, Eltern und Bürger eines Landes noch der Ansicht sind, dass nur ein Teil der Kinder Weltklasseniveau erreichen kann bzw. muss. Dieser Bericht zeigt ganz deutlich, dass Bildungssysteme, die auf der Überzeugung aufbauen, dass die Schülerinnen und für Schüler für unterschiedliche berufliche Laufbahnen „vorherbestimmt“ sind und folglich unterschiedliche Schultypen mit unterschiedlich hohen Anforderungen besuchen sollten, in der Regel große soziale Disparitäten aufweisen. Im Gegensatz dazu tragen die am besten abschneidenden Bildungssysteme der Diversität der Fähigkeiten und Interessen sowie des sozialen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler Rechnung, indem sie individualisierte Lernansätze anbieten.“²

MEHR GERECHTIGKEIT DURCH SONDERPÄDAGOGISCHE INKLUSION?

Die bisherigen Ausführungen sollten nicht ohne zwei Ergänzungen abgeschlossen werden

1. Könnte es sein, dass die Probleme der Schwächsten – also die Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen – in der Gesamtanalyse untergegangen sind und die Förderung in einer gemeinsamen Schule für alle eine falsche Konsequenz ist?
2. Bedeutet die Forderung nach einer gemeinsamen Schule für alle eine neue schulpolitische Konfrontation?

Die Ergebnisse aus den PISA-Untersuchungen legen nahe, dass sie auch für eine sonderpädagogische Inklusion gelten. Die Daten selbst geben das nur begrenzt her, da die Tests nicht für alle Behinderungsarten geeignet waren und deshalb die Staaten einem streng begrenzten Teil der Schüler/innen mit Förderbedarf nicht durch PISA testen lassen mussten.

Die empirische Forschung zur Inklusion ist beschränkt. Breite internationale Vergleichsstudien bestehen nicht. Man muss sich auf innerschulische Begleitstudien, innerschulische Vergleiche zwischen I-Klassen und „Normal“-Klassen und auf einige nationale wie internationale Systemvergleiche beschränken. Auch diese sind zumeist auf Jugendliche mit Förderbedarf beim Lernen, bei der sozialen und emotionalen Entwicklung und der geistigen Entwicklung begrenzt.

² OECD 2010, PISA 2009, Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können, Bd. 1, S. 4.

Das wichtigste Ziel der schulischen Inklusion ist die vorweggenommene gesellschaftliche Teilhabe in der Schule. Viele deutsche Untersuchungen belegen, dass die Jugendlichen mit Behinderungen in Integrationsklassen sozial integriert sind. Sie gehen lieber zur Schule als die Nicht-Behinderten und beurteilen die Lehrer mindestens so gut wie ihre Mitschüler. Nach einer Untersuchung fühlen sie sich nicht ganz so wohl in der Klasse wie ihre Mitschüler. Die Akzeptanz von Schülern mit emotionalen und sozialen Förderbedarf allerdings ist schwieriger als die der Jugendlichen mit Förderbedarf beim Lernen und bei der geistigen Entwicklung.

Im Vergleich zu „Normal“-Klassen ist die Wirkung der Inklusion auf die nicht behinderten Jugendlichen erstaunlich. Diese gehen in I-Klassen deutlich lieber zur Schule, beurteilen die Lehrer positiver und fühlen sich wohler. Sie lehnen Behinderte seltener ab, ihre Distanz diesen gegenüber geht zurück, sie erkennen auch Stärken bei den Behinderten; selbst Ausländer werden häufiger akzeptiert. Das Klassenklima erweist sich als deutlich besser und Antipathien fallen schwächer aus. Die Inklusion fördert also auch das Teilnehmen lassen durch die Nicht-Behinderten. Solidarisches Verhalten nimmt zu.

Die wenigen vorhandenen Untersuchungen zeigen bei der Lernentwicklung von Jugendlichen mit Lernbehinderungen positive Tendenzen sowohl national als auch international. Inklusion ist für Lernfortschritte von Schülern mit geistigem Entwicklungsbedarf zumindest in der Grundschule kein Nachteil, bei ihnen gibt es teils dramatische Entwicklungssprünge, teils Stagnation. In der Sekundarstufe I erscheint die Inklusion für die Lernentwicklung dann als sinnvoll, wenn unterrichtlich eine didaktische Vielfalt herrscht. Nach einer norwegischen Untersuchung führt die Inklusion bei den Jugendlichen mit geringeren Behinderungsgraden zu deutlich häufigeren Abschlüssen, beim belastetsten Viertel allerdings gab es keine Unterschiede. Nach zwei Untersuchungen in Deutschland und in Österreich profitieren Jugendliche ohne Behinderungen in I-Klassen auch hinsichtlich ihrer Leistung.

Zwei weitere Fakten sprechen für die Inklusion: Die I-Klassen werden von den Eltern der Schülern mit und ohne Behinderungen stark akzeptiert und es gibt nur wenige Abmeldungen von Kindern mit Behinderungen – zwischen 1 % und 6,5 %. Für diese Abmeldungen sind nicht selten die Übergangsprobleme am Ende der Grundschule maßgebend. Die Eltern von Behinderten scheinen danach die innerschulische Teilhabe ihrer Kinder bzw. deren schulische Entwicklung positiv einzuschätzen.³

Trotz der bisher dürftigen empirischen Forschung – die wenigen Daten sprechen dafür: die sonderpädagogische Inklusion gehört zur gemeinsame Schule für alle, zusammen ergeben sie ein gerechteres Schulsystem. Nicht zufällig hat die UN-Behinderten-Konvention für das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung Folgendes gefordert:

³ U. Preuss-Lausitz, Integrationsforschung, in: Handbuch Integrationspädagogik, Weinheim, Beltz 7.A. 2009, S. 458 ff. sowie U. Preuss-Lausitz, Der Weg zur inklusiven Schule, Folien-Vortrag 2010.

„Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“

Mit der Annahme eines Ratifikationsgesetzes durch Bundestag und Bundesrat 2009 ist diese Konvention auch für Deutschland verpflichtend.

Eine sonderpädagogische Inklusion ist in vielen europäischen Staaten sehr viel weiter fortgeschritten:

Diagramm 16

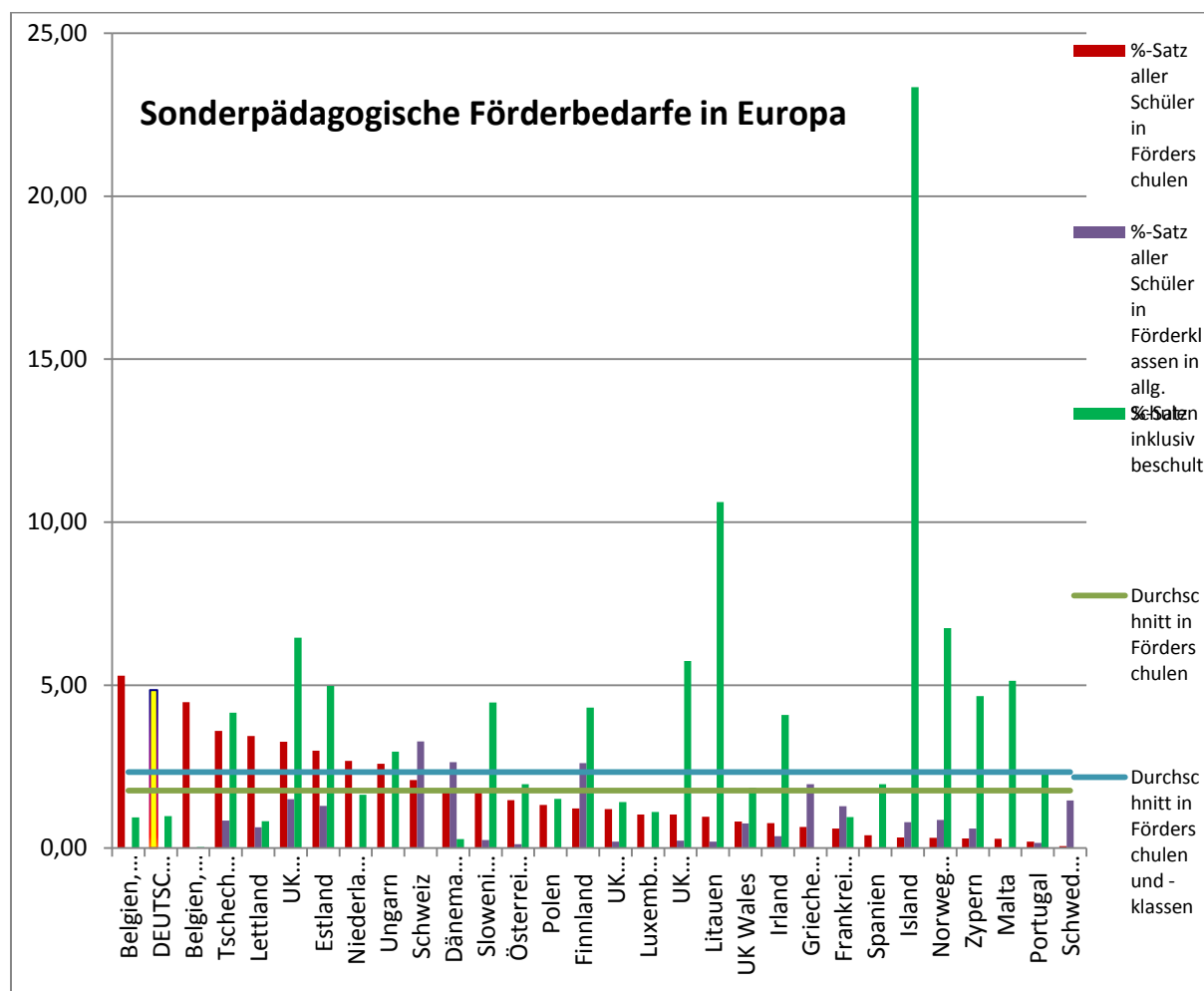


Diagramm erstellt nach European Agency for Development in Special Needs Education, 2010, siehe auch Katzenbach, D. u.a. (2007). Prozentsatz in Bezug auf alle Schüler im Schulpflichtalter.

Das Diagramm zeigt, dass der Förderbedarf ganz unterschiedlich eingeschätzt wird. Allerdings wird zumeist integrativ gefördert. Eine so umfangreiche Aussonderung in Förderschulen wie in Deutschland besteht nur noch in Flamen. In Europa liegt der Förderschulbesuch durchschnittlich bei knapp der Hälfte und unter Berücksichtigung der Förderklassen an allgemeinen Schulen bei der Hälfte. Es gibt Staaten, die grundsätzlich auf Förderschulen und einige auch zusätzlich auf Förderklassen verzichten.

Sonderpädagogische Integration bzw. Inklusion ist also möglich. Um der schulischen und gesellschaftlichen Teilhabe, aber auch der Leistungsentwicklung von Jugendlichen mit Behinderungen willen sowie um des sozialen Lernens aller sollte Deutschland auch die Integration von Jugendlichen mit Behinderungen in einer gemeinsamen Schule für alle realisieren.

BILDUNGSPOLITISCHE FOLGEN: KEINE ERNEUTE SCHULPOLITISCHE KONFRONTATION

Beschwört die Analyse einer unzureichenden Gerechtigkeit des vertikalen Schulaufbaus nun eine neue bildungspolitische Konfrontation? Nein, man sollte vielmehr auf den Reformen aufbauen, die seit PISA in Deutschland anlaufen.

1. Eine inklusive Beschulung für Jugendliche mit Behinderungen kommt – mit ganz unterschiedlichem Tempo – in allen Bundesländern voran. Ein Elternrecht auf Besuch der allgemeinen Schule wird – mit unterschiedlichen Einschränkungen – in mehreren Bundesländern verwirklicht; in Bremen sind Förderschulen gesetzlich schon nicht mehr vorgesehen. Die UN-Behinderten-Konvention übt erheblichen politischen und rechtlichen Druck aus. Die Berichtspflicht gegenüber der UNO, deren Stellungnahmen und deren Gremien sowie die Behinderten-Verbände und die betroffenen Eltern werden weiter erheblichen Druck ausüben. Die inklusive Schule wird sich relativ schnell weitgehend durchsetzen.
2. Die überkommene dreigliedrige Schulstruktur befindet sich in der Auflösung. Nur noch Bayern hält an der Hauptschule fest, allerdings werden auch dort leistungsfähigere Hauptschulen zu Mittelschulen umgewandelt.
3. In 6 Ländern gibt es nur noch ein Nebeneinander von Gymnasium und einer mittleren Schule, die zum Haupt- und Realschulabschluss führt, in weiteren 3 Ländern ist diese zweigliedrige Mittelschullösung im Aufbau.
4. In 5 weiteren Ländern besteht eine Oberschullösung - ein Nebeneinander von Gymnasium und einer Oberschule/Gemeinschaftsschule, die auch zum Abitur führen kann. Die Zweigliedrigkeit hat sich damit in Deutschland weitgehend durchgesetzt. Sie wird inzwischen in 15 der 16 Bundesländer - oft mit zusätzlichen Gesamtschulen - realisiert.
5. Die Oberschullösung ist in den drei Stadtstaaten vorhanden, zusätzlich als Mischform in Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein, und in weiteren vier Bundesländern wird sie schrittweise ausgebaut. Damit wird sie zum Schulsystem in der Mehrheit der Länder. Damit zeichnet sich ein schulpolitischer Kompromiss in Deutschland ab. Nach fast 50-jähriger Auseinandersetzung kommt es zu zwei Schulformen,
 - die jeweils eine eigene gymnasiale Oberstufe besitzen oder mit einer gymnasiale Oberstufe kooperieren,

- die ähnliche Bildungsgänge und gleiche Abschlüsse anbietet und
 - die möglichst wenig äußerlich differenzieren.
6. Mit der Oberschullösung wird die Stigmatisierung von Schulformen weitgehend überwunden, das Abitur kann in allen Schulen ohne Umwege und Erschwerungen erreicht werden. Es kommt zu zwei Oberschultypen, der Oberschule/Gemeinschaftsschule und dem Gymnasium. Ein zurzeit großer Schritt.

Es besteht die Hoffnung, dass nach den Erfahrungen mit der neuen Oberschule/Gemeinschaftsschule die Solidarität in Deutschland gegenüber den sozial, ethnisch und sonderpädagogisch Benachteiligten ausreicht, um dann alle benachteiligten Jugendlichen teilhaben zu lassen an einer gemeinsamen Schule für alle, an einer Oberschule, an einem Gymnasium für alle.