

Herrmann, Ulrich

Chancen sind versprochen - Benachteiligung ist Realität. Das deutsche Schulsystem behindert systematisch Bildungschancen

Die Deutsche Schule 98 (2006) 1, S. 41-46



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: Chancen sind versprochen - Benachteiligung ist Realität. Das deutsche Schulsystem behindert systematisch Bildungschancen - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 1, S. 41-46 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273178 - DOI: 10.25656/01:27317

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273178>

<https://doi.org/10.25656/01:27317>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ulrich Herrmann

Chancen sind versprochen – Benachteiligung ist Realität

Das deutsche Schulsystem behindert systematisch
Bildungschancen*

Am 10. Oktober 2005 wurden in der Universität Frankfurt am Main unter der Überschrift „Das Bildungswesen ist kein Wirtschafts-Betrieb!“ von ihren Verfassern „Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens“ vorgestellt und erläutert sowie eine „Frankfurter Erklärung“ herausgegeben, die erste Schlussfolgerungen enthält. Im Vorfeld hatte es in der Professoren- und Lehrerschaft eine lebhafte Unterstützung der „Einsprüche“ gegeben sowie eine Kontroverse in der Publizistik.¹

Im fünften Einspruch ist formuliert, was die Verfasser unter technokratischer Umsteuerung von Schule und Unterricht verstehen und missbilligen: die Modellierung des Schulunterrichts und seiner Ziele entlang von „Bildungsstandards“, die in Wahrheit Leistungsstandards sind; die Erhebung von Leistungen durch punktuelle Tests; das Ausblenden des eigentlich erschreckenden und skandalösen PISA-Befunds, dass fast ein Drittel der 15-Jährigen die Basiskompetenzen nicht erreicht; das Fehlen jeglicher Anstrengungen und Initiativen, die Gründe für diese ungeheure und ungeheuerliche Benachteiligung anzugehen. *„Standardisierungen auf der gegebenen Basis von Ungleichheit der Bildungsangebote wird die soziale Spaltung und Hierarchisierung der Gesellschaft, soweit sie von Bildung abhängen, verschärfen. Das ist in einer freiheitlichen und demokratischen Rechts- und Gesellschaftsordnung nicht hinzunehmen.“*

Die PISA-Statistik ist an dieser Stelle eindeutig: Die Chance, ein Gymnasium besuchen und eine entsprechende höherwertige Ausbildung absolvieren zu können, ist für Kinder des deutschen Bildungsbürgertums um ein Mehrfaches höher als für Kinder aus „unteren“ sozialen Schichten oder mit Migrationshintergrund.² In Deutschland stellt sich der Zusammenhang von sozialer Herkunft,

* Überarbeiteter Kurzvortrag auf der Konferenz in der Universität Frankfurt/M.

1 Vgl. <http://www.forum-kritische-paedagogik.de> im Dokumentenbereich 6, dort auch die anderen Vorträge, die Unterstützerliste, die „Frankfurter Erklärung“ und weitere Materialien.

2 PISA-Konsortium Deutschland: Manfred Prenzel et al. (Hg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder. Münster 2005, Kap. 9: Soziale Herkunft im Ländervergleich, S. 235ff., Kap. 10: Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich, S. 269ff. – Dass. (Hg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen. Münster 2005, Kap. 9: Soziale Herkunft, S. 225ff.

Schulbesuch und Studium folgendermaßen dar: von 100 Beamtenkindern erreichen 73 % die Oberstufe der allgemeinbildenden Schulen und von diesen 67 % (49 Kinder) die Universität; von 100 Arbeiterkindern erreichen 28 % die Oberstufe und von diesen 21 % (6 Kinder) die Universität. Die Leiterin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB der Nürnberger Bundesagentur für Arbeit, Jutta Allmendinger, spricht von einer organisierten „Bildungsarmut“, die deswegen so bedrohlich ist, weil sie gewaltige Beschäftigungsrisiken erzeugt.³ Die FAZ sprach sehr richtig vom „sozialen Sprengstoff“, der sich da ansammelt – bis die banlieue brennt...⁴ Schlussfolgerungen: (1.) Trotz PISA-Schock dürfe die fällige Reform des schulischen Bildungssystems nicht vergessen werden – mit anderen Worten: sie hat also noch gar nicht stattgefunden! (2.) Bildungspolitik ist vor allem auch Beschäftigungspolitik – und sie hat diesen Aspekt bisher sträflich vernachlässigt.

Demzufolge ruft das IAB zu einer verstärkten Bildungspolitik gegen die „Bildungsarmut“, denn: Die PISA-Befunde haben uns 20 bis 25 % Schulabgänger unterhalb einer Ausbildungsfähigkeit beschert sowie 10 % eines Jahrgangs ohne Hauptschul-Abschluss. HARTZ IV hat plötzlich im Arbeitslosigkeitssektor zusätzlich eine halbe Million junger Menschen sichtbar gemacht – das ist eher die untere Grenze! –, die bisher in der Sozialhilfe versteckt waren und die keine Chance haben, lebenslänglich aus HARTZ IV herauszukommen. Das IAB-Handbuch weist unmissverständlich auf die Tatsache hin, dass aufgrund dieser Daten jede Hoffnung auf Beschäftigungs- und Altersversorgungs-Sicherung im bisherigen System vergeblich ist, weil das System – d.h. die öffentliche staatliche Hauptschule – jährlich mindestens 10 % Schulabgänger eines Jahrgangs entlässt, die die Versorgungsfälle und nicht die Beiträger im Sozialsystem darstellen.

Wie reagieren Politik und Bürokratie auf diese und weitere analoge Sachverhalte, und was wird unterlassen?⁵

1. Hauptschulabschluss und Ausbildungsbefähigung

PISA 2000 und 2003 haben gezeigt, dass etwa 10 % eines Altersjahrgangs Minimalstandards der Schulbildung gar nicht erreichen und dass weitere 15 % vom Abrutschen dahin bedroht sind. Das konnte man längst wissen, denn z.B. werden im Land Baden-Württemberg seit Jahrzehnten(!) etwa 10 % der Hauptschulabgänger ohne Abschluss ins Berufspraktische Jahr (BPJ) oder in eigene Klassen des Berufsvorbereitungsjahres (sog. BVJ-Klassen) vermittelt, pro Jahr derzeit ca. 9.000 junge Leute. Das bedeutet aber nichts anderes, als dass in großem Umfang ohne Rücksicht auf die wirtschaftlichen und sozialpolitischen Folgen lebenslange Benachteiligungen produziert wurden und werden. In allen Bundesländern liegen die Dinge strukturell gleich.

3 Jutta Allmendinger et al. (Hg.): IAB Handbuch Arbeitsmarkt. Frankfurt/M. 2005, Abschn. 7.3: Bildungspolitik als Beschäftigungspolitik, S. 61f., hier S. 62.

4 Heike Schmall: Sozialer Sprengstoff. Die türkischen Jugendlichen und ihre PISA-Ergebnisse. FAZ Nr. 259, 7.11.2005, S. 10.

5 Dazu die Analyse von Marianne Demmer (Hauptvorstand der GEW), unter www.gew.de/Kommentar_zu_den_Ergebnissen_des_zweiten_PISA-Laendervergleichs.html

Auf diesen Missstand hat – wiederum als Beispiel – das Land Baden-Württemberg nicht etwa mit schulstrukturellen Maßnahmen und entsprechenden Personalinvestitionen reagiert, sondern mit Notbehelfen, die die Sache verschleiern, z.B. mit der Einführung der Werkrealschule oder mit der Einführung von Teilqualifikationen in der Berufsausbildung, d.h. mit Unterqualifizierung als „Werker“- auf Hilfsarbeiterniveau. Für die Hauptschule ist eine Reform der Lehrerausbildung – erforderlich: neben der Lehr- auch eine Berufsbefähigung – unterblieben, und für die Berufsschulen werden inzwischen „Quereinsteiger“ per Inserat gesucht. Die Hauptschulen werden jetzt nach und nach auf den Ganztagsbetrieb umgestellt, aber es fehlen nach wie vor die Werkstätten, Labors und Ateliers, in denen auf den Übergang in eine Berufsausbildung vorbereitet werden könnte. Stattdessen werden die Abgänger ohne Abschluss oder ohne Ausbildungsplatz dem Sozialarbeiter im BVJ übergeben – und das Kultusministerium ist das Problem los! So einfach ist das, vor allem durch Projektmittel ohne Bindung an Regeletats!

2. Fehlende Berufsorientierung und Jugendberufshilfe

Die Maßnahmen des BPJ oder des BVJ oder Maßnahmen Freier Träger nach dem SGB II aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) – in jedem Bundesland in zweistelliger Millionenhöhe, ohne dass über deren Wirksamkeit etwas bekannt wäre! – sollen ein Versäumnis ausgleichen, das im derzeitigen Schulbetriebssystem selber begründet ist: die zu frühe Sortierung der Schüler nach Klasse 4, die zu kurze Grundschule, eine Hauptschule ohne ausreichende Zeit, Mittel und Mitarbeiter für Berufsorientierung, Berufsfindung und einen begleiteten Übergang in die Ausbildung.

Daraus resultiert, dass z.B. die mittelständische Wirtschaft und die Handwerkerschaft immer weniger Azubis finden. Der Baden-württembergische Handwerkstag hat mit einer bemerkenswerten Denkschrift reagiert, die die damalige Kultusministerin Schavan strikt zurückgewiesen hat.

Bildungspolitik – Sicherstellung von Humankapital in elementarer Form – ist hier so sehr ausgeprägt Beschäftigungspolitik, dass aufgrund der demographischen Entwicklung einige mittelständische Betriebe im ländlichen Raum die Verlagerung der Firmen nach Osteuropa erwägen müssen, wenn ihnen hier der Facharbeiternachwuchs ausgeht! Zunächst versuchen sie Bündnisse für Ausbildung mit Schulen – weil Politik und Verwaltung auf der ganzen Linie versagt haben.

3. Vergleichende Leistungsstandards für weiterführende Schulen

Wie reagiert die Kultusbürokratie auf diese Sachverhalte? In Hessen und Baden-Württemberg werden nicht etwa vermehrt Fördermittel locker gemacht, sondern Gymnasien für „Hochbegabte“ eingerichtet: wieder eine „Sonderschule“, anstatt die Mittel in Stipendien für einige gute Landerziehungsheime zu verwandeln, wo diese jungen Leute mit Teilleistungsstärken auch noch hätten lernen können, ihre besonderen Gaben für die Schwächeren einzusetzen. Aber gewiss, man kann die öffentlichen Mittel (auch aus Stiftungen, die aus öffentlichen Mitteln bestehen) so einsetzen, dass die sozialkulturelle Differenzierung der Schülerschaft weiter vorangetrieben wird... Da wir aber die Schulpflicht haben, verstößt diese Politik gegen einen Grundsatz, den der Ber-

liner Theologe Friedrich Schleiermacher am Beginn des 19. Jahrhunderts im Hinblick auf eben dieses entstehende Schulsystem formulierte: Das Schulwesen dürfe selber nicht Quelle sozialer Ungleichheit sein! Wenn es sie nicht beseitigen oder mildern könne, dann dürfe es sie jedenfalls nicht noch verstärken! Das Gegenteil ist heute der Fall. Siehe PISA-Befunde.

Das nächste Instrument der PISA-Folgen-Politik sind die Leistungsstandards, im Falschwörterbuch der Politik auch „Bildungsstandards“ genannt. Als Leistungsstandards in der Funktion für Schülerbeurteilung sowie für Schullaufbahn- und -abschlussentscheidungen sollen und müssen sie Gewinner und Verlierer erzeugen. Der Schweizer Pädagoge Pestalozzi hatte im 18. Jahrhundert formuliert: „Vergleiche ein Kind niemals mit anderen Kindern, sondern immer nur mit sich selber.“ Dies erscheint im Schulsystem unvermeidlich – weswegen Pestalozzi ein scharfer Kritiker der öffentlichen Schule war! –, manchen sogar „normal“, aber doch nur deshalb, weil Abschlüsse mit Berechtigungen angestrebt werden, nicht aber individuelle Anschlüsse an eine Berufsausbildung.⁶ Dies wird jetzt verschärft der Fall sein, mit allen Folgen der Entmutigung der Schwächeren und den fortgesetzten Folgen einer Politik zur Beförderung der „Bildungsarmut“.

Es wird also nicht in Schulen investiert, damit sie besser arbeiten können, sondern die Schüler werden unter Druck gesetzt, kontrolliert und sortiert. Die großen Schulbuchverlage haben ihre Chance sogleich erkannt: Fröhliche Kinder blicken von Buchdeckeln der folgenden Sorte: PISA-Training für die Standards in Deutsch, Englisch und Mathe. „Wenn ich das kann, schaffe ich auch glatt die vergleichenden Leistungstests!“ Kein Wunder, dass bereits die privaten Anbieter auf dem Markt sind, die den Eltern versprechen, ihre Kinder auf die PISA-Gewinner-Seite zu bringen.

Das Instrument der Leistungsstandards wird, zur Beurteilung von Schülerleistungen eingesetzt, unweigerlich zu „teaching to the test“ führen und den pädagogischen Bildungsauftrag der Schule demolieren oder gar ruinieren. Nicht nur das: Dieses Verfahren treibt das heutige unsinnige System der Tests und Klassenarbeiten auf die Spitze, unsinnig deshalb, wie uns die Neurowissenschaften belehren, weil nur auf das Kurzzeitgedächtnis und damit auf das Vergessen hin gelernt wird und nicht nachhaltig in vernetzten Arbeitszusammen-

6 Dass das möglich ist, beweist z.B. die Odenwaldschule Oberhambach (bei Heppenheim an der Bergstraße), die ein halbes Dutzend Abschlüsse anbietet – vom Hauptschulabschluss bis zur allgemeinen Hochschulreife –, mit weiterer interner Differenzierung zu insgesamt 10 Abschlüssen (Jahresbericht 2003). Wolfgang Edelstein, jetzt emeritiertes Mitglied des Wissenschaftlichen Kollegiums des MPI für Bildungsforschung in Berlin und in den 60er Jahren Studienleiter an der OSO, unterstreicht deshalb den schul- und bildungspolitisch wegweisenden Charakter einer solchen (Gesamt-)Schule: Jedem Schüler zu seiner maximalen Leistungsfähigkeit und zu seinem optimalen Übergang zu verhelfen. – Der Historiker fühlt sich herausgefordert, auf eine analoge Schulform der enormen Bildungsexpansion des Wilhelminischen Kaiserreichs hinzuweisen: das Realgymnasium mit Realschule nach dem Frankfurter (!) Lehrplan: Ersetzung der Bürgerschule durch ein Gymnasium mit dem „Einjährigen“ (Zugang zum einjährigen freiwilligen Militärdienst, daher die Bezeichnung) sowie Abitur mit drei Profilen (neusprachl., math.-nat., altphilol.) – je nach den Wünschen und finanziellen Möglichkeiten der Bürgerschaft.

hängen, wo früher angeeignetes Wissen und Können erforderlich ist. Und das ist der eigentliche Betrug, der an den jungen Leuten verübt wird: sie werden weitgehend einem kulturellen und intellektuellen Analphabetismus preisgegeben. Darüber sollen die „Kompetenzen“ hinwegtäuschen, die sie jetzt anstelle von „Bildung“ erwerben.

Es ist tröstlich zu hören, dass eine Bildungskommission der Deutschen Bischofskonferenz im Herbst 2004 erklärt hat, dass sie nicht davon ausgeht, dass sich Schulen in katholischer Trägerschaft an diesem Testeritis-Wahn beteiligen werden: weil es ihrem Menschenbild und ihrem pädagogischen Ethos fundamental widerspricht!⁷ Und reformpädagogische Schulen und Landerziehungsheime haben ihre eigenen Standards publiziert⁸, an denen man ablesen kann, was mit den Leistungsstandards der KMK in den Schulen alles verhindert und demoliert und schon gar nicht mehr pädagogisch gedacht werden wird!

4. Das achtjährige Gymnasium und die Erschwerung des schulischen Aufstiegs nach der Mittleren Reife

Es gab und gibt gute Gründe für die Schulzeitverkürzung der Gymnasiasten, vor allem wegen der wachsenden Schul-„Müdigkeit“ (und das ist ja noch nett ausgedrückt...). Aber die übliche Verkürzung der ohnehin problematischen Mittelstufe führt dazu, dass Gymnasiasten nach dem 9., Realschüler aber nach dem 10. Schuljahr die Mittlere Reife haben sollen. Die praktische Folge wird sein, dass die besten Lehrstellen für die besten Realschüler durch die schwächeren Gymnasiasten weggeschnappt werden. Wie bisher.

Nimmt man die engere Sprachenfolge am Beginn des Gymnasiums hinzu, werden Schullaufbahnentscheidungen zugunsten eines Überstiegs ins Gymnasium nur noch unter sehr erschwerten Bedingungen möglich, d.h. unsichere und ohnehin zu frühe Entscheidungen am Ende des 4. Schuljahres haben jetzt lebenslängliche Folgen. In Bayern hatte sich dagegen ein leider erfolgloses Volksbegehren formiert. Außerdem rekrutiert sich ein beträchtlicher Anteil von Abiturienten in Bayern (etwa ein Viertel), das ohnehin zu wenig Humankapital schulisch erzeugt, auf dem Weg des Umstiegs nach der Mittleren Reife.

In welcher Demokratie leben wir eigentlich, dass Eltern im Hinblick auf Kindeswohl, Zukunfts- und Berufsperspektiven und eine aktive Arbeitsmarktpolitik gegen Politik und Bürokratie auf die Barrikaden gehen müssen?

Der Leistungsdruck schlägt jetzt in die 3. und 4. Klassen der Grundschulen durch: Sie sollen Kinder aller Sprachen und Kulturen aufnehmen, in der Regel erst einmal schulfähig machen, zu Lern- und Leistungsbereitschaft und -fähigkeit anleiten und formen und das alles binnen 3 Jahren, damit – dann das große Sortieren stattfinden kann. Vom liberalen Grundsatz eines Ralf Dahrendorf „Bildung ist Bürgerrecht“ sind die neo-liberalen Bildungspolitikern und

7 Text in Heft 1/06 der Zs. „Lehren und Lehren“ mit einem Kommentar von Alfred Hinz (Friedrichshafen): Unsere Standards leiten wir von den Kindern ab.

8 Annemarie von der Groeben et al.: Unsere Standards. Ein Diskussionsentwurf, vorgelegt von „Blick über den Zaun“ – Bündnis reformpädagogisch engagierter Schulen. In: Neue Sammlung 45 (2005), H. 2, S. 253-297. – Als Volltext zusammen mit anderen Dokumenten auch unter www.forum-kritische-paedagogik.de

Politikberater, auch aus der Erziehungswissenschaft, himmelweit entfernt – aber umso näher an der Installierung eines Benachteiligungssystems für systematische Benachteiligungen!

Der Beleg dafür findet sich in der Frankfurter Rundschau vom 10.10.05: In Frankfurt Eltern beantragen die Umwandlung der Schule ihrer Kinder in eine Integrierte Gesamtschule (IGS), aber nicht aus „ideologischen“ oder partikularen sozialen Gründen (wie die FAZ wohl gleich wieder vermuten würde), sondern weil eine IGS aus dem 8-Jahres-Kursus des Gymnasiums ausgenommen ist. Und genau das wollen die Eltern für ihre Kinder: mehr Luft und Lust zum Lernen und weniger Druck und Frust. Was sagt das Kultusministerium? Man werde solche Anträge restriktiv behandeln. Ohne zu sagen, was der Grund Einsparungen ist: die Lehrergehälter! Denn den ganzen „Rest“ bezahlen die Kommunen als Schulträger. Praktisch-politisch und -pädagogisch werden Eltern und Kommunen bildungspolitisch entmündigt. Woher hat ein Ministerium ein Mandat oder eine Berechtigung zu „Restriktionen“ gegen den Elternwillen? Warum soll das weiter hingenommen werden?!

5. Fazit

Zentralismus und Dirigismus werden im Schul- und Universitätsbereich die nötigen Umstrukturierungen nicht herbeiführen können, denn gegen das Engagement und die Motivation des „Personals“ lässt sich eine Firma weder erfolgreich führen noch weiterentwickeln – führte Reinhard Mohn (Bertelsmann) soeben in der FAZ aus: ein Gemeinplatz der Führung von Großorganisationen.

Demzufolge stehen sich in dieser Kontroverse über eine selbstverantwortete und eine technokratisch oktroyierte Reformpolitik und -strategie nicht auf der einen Seite Nostalgiker „von gestern“, denen am Erhalt ihrer Privilegien liegt und die deshalb die Augen vor der Realität der Massenuniversität verschließen, und auf der anderen Seite „Modernisierer“ gegenüber, die uns endlich den Weg in eine bessere Zukunft weisen. In dieser Debatte geht es vielmehr um eine grundsätzliche politische Kontroverse über den Auftrag und den Sinn von Schulbildung und akademischem Studium.

Eine demokratische Bildungs- und Hochschulpolitik liegt je länger je mehr als unerledigtes Programm noch vor uns. In keinem anderen PISA-Land ist die Koppelung von sozialer Herkunft und Chancenbeteiligung aufs Ganze gesehen so eng wie in Deutschland. Technokratische Werkelei verstellt nicht nur den Blick, sondern verschlechtert permanent die Chancen einer Revision als – Reform, die diesen Namen verdient.

Ulrich Herrmann, geb. 1939, Dr. phil., em. Prof. für Pädagogik, derzeitige Arbeitsschwerpunkte Schulentwicklung/-bau, Historische Jugendforschung, Pädagogik und Neurowissenschaften;

Anschrift: Engelfriedshalde 101, 72076 Tübingen;

Email: uherrmann-tuebingen@t-online.de;

Internet: www.medienfakten.de/uherrmann; www.forum-kritische-paedagogik.de