



Eine Schule für alle

Beschluss der GEW-Landesdelegiertenversammlung 2008

I. Vorbemerkungen

Die Veröffentlichung der Ergebnisse internationaler und nationaler Schulleistungsstudien, insbesondere von PISA, hat die bildungs- und schulpolitische Debatte deutlich belebt. Das Programm des Bundes zur Förderung von Ganztagschulen, die Vorschläge des baden-württembergischen Handwerkstages, der SPD und der Grünen zur Änderung der Schulstruktur und die Gründung der Initiative „Länger gemeinsam lernen Baden-Württemberg“ sind Indizien dafür, dass an der Weiterentwicklung des Schulwesens gearbeitet wird.

Hinzu kommt, dass auf der „praktischen Ebene“ zahlreiche Modellversuche in Baden-Württemberg und anderen Bundesländern durchgeführt werden, die sich der Frage nach einer Verbesserung von Schule und Unterricht auf unterschiedliche Weise stellen. Grundlegende Reformen wurden und werden in Schleswig-Holstein, Hamburg und Rheinland-Pfalz eingeleitet: In diesen Bundesländern werden, mit unterschiedlichen Akzenten, die institutionellen Voraussetzungen für innovative Schulmodelle geschaffen und die Hauptschulen als eigenständige Schulart aufgelöst.

Obwohl in den schulpolitischen Positionen der GEW die Beschlusslage zum Thema „Eine Schule für alle“ sehr klar formuliert ist, existiert ein Klärungsbedürfnis darüber, wie sich die aktuellen Diskussionen um eine Verlängerung der Zeit gemeinsamen Lernens, die Forderung nach Regionalschulen, die Forderung nach der Abschaffung der Hauptschulen mit der Konsequenz der Zweigliedrigkeit des Schulsystems und die Bewertung von verschiedenen Modellprojekten an Schulen des Landes in diesen Beschluss einfügen.

Die Forderung nach „Einer Schule für alle“ steht schulgeschichtlich in der Tradition der Weimarer Grundschulreform. Für das demokratische Deutschland kann sie als die letzte große Schulstrukturreform gelten. Freilich war und ist auch die vierjährige Grundschule hinsichtlich ihrer Dauer schon ein „deutscher Kompromiss“ mit dem dreigliedrigen Schulwesen, wie es auch alle Schulformen des Sekundarschulwesens hinsichtlich ihrer Struktur sind, die seit den 70er Jahren eingeführt wurden.

Auch die Gesamtschule ist ein solcher „Kompromiss“, der als öffentlich unaufgearbeitetes schulpolitisches Reformtrauma fast jeden Diskurs über die Schulstrukturen hierzulande zum Tabubruch geraten lässt. Aus internationaler Perspektive nahezu ein Unikat, hat die demokratische Gesamtschule in Deutschland nicht zu „Einer Schule für alle“ werden dürfen. Jene politischen Kräfte, die dieses Reformprojekt zum Scheitern brachten, werden alles daran setzen, „Eine Schule für alle“ mit der deutschen Reformruine „Gesamtschule“ gleich zu setzen.

Es gibt nicht die Gesamtschule. Nicht nur variiert deren Form hinsichtlich ihrer internen Komposition (additiv, kooperativ, integrativ), Gesamtschulen unterscheiden sich auch auf Grund ihrer Entstehungsgeschichte, ihres schulischen und schulpolitischen Kontexts. Singuläre Gesamtschulen mit einer gleichsam reformpädagogischen Gründungsakte haben eine hohe Attraktivität bewiesen. - Grundsätzlich und empirisch vermögen Gesamtschulen dank ihrer strukturellen Durchlässigkeit und einer prozessualen Verschiebung von Schullaufbahnentscheidungen zu einer höheren Bildungsbeteiligung beizutragen. Nach wie vor betreiben Elterninitiativen in Bundesländern, deren gesetzliche Regelungen dafür offen sind, die Gründung weiterer Gesamtschulen.

Als Regelschule innerhalb eines gegliederten Schulsystems bleibt die Gesamtschule - und dies ist ihr eigentlicher „Konstruktionsfehler“ - nicht frei von dessen selektivem Charakter. Man kann deshalb sagen, dass erst eine Gesamtschule als **ersetzen**de Sekundarschule „Eine Schule für alle“ sein könnte. Erst sie könnte sich von dem selektiven pädagogischen Blick frei machen. Erst in ihr könnte ein pädagogisches Ethos des Einschlusses und der Förderung aller Schülerinnen und Schüler wirklich gedeihen.

Auszüge aus den schulpolitischen Positionen der GEW (Mai 2001)

Im Kapitel 7 der schulpolitischen Positionen werden unter anderen folgende Aspekte einer strukturellen Weiterentwicklung des Schulwesens genannt:

Oberstes Ziel aller Bildungspolitik muss es sein, für alle Menschen das Recht auf Bildung zu verwirklichen. Dieses Menschenrecht und nicht die aktuelle beschäftigungspolitische Nachfrage muss maßgeblich für die Ausgestaltung unseres Schulwesens sein. [...]

Das gegliederte Schulsystem erfüllt die hochgesteckten Leistungserwartungen nicht. Die GEW [...] hält am Ziel des *gemeinsamen Lernens* in der *Einen Schule für Alle* fest, denn die schulpolitischen und pädagogischen Ziele der GEW sind innerhalb des gegliederten deutschen Schulwesens nur zum Teil und nur unzulänglich zu verwirklichen. [...]

Grundsätzlich soll das Schulwesen so organisiert werden, dass ein flexibler Umgang mit demografischen Schwankungen möglich ist. Ziel muss sein, allen Kindern und Jugendlichen möglichst wohnortnahe Schulen zu sichern, den Schulen eine kontinuierliche Entwicklung und den Schulträgern eine kostenbewusste Versorgung mit Schulen zu ermöglichen.

Ziel ist der mindestens *zehnjährige gemeinsame Schulbesuch* in *ganztägig geöffneten Stadtteil- oder Nachbarschaftsschulen*, in denen *alle* Kinder und Jugendlichen familien- und einkommensunabhängig und ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden. [...]

Die GEW verfolgt das Ziel des *gemeinsamen Lernens* in der *Einen Schule für alle*, die auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungsbegriffs zu einem in allen Bundesländern gleichwertigen Bildungsabschluss nach Klasse 10 führt. Die anschließende *Oberstufe* integriert allgemeine und berufliche Bildung. Die *Schulabschlüsse* am Ende der Oberstufe sind anschlussfähig, vergleichbar und bundesweit anerkannt.

Die GEW orientiert sich an einem Konzept, bei dem *verschiedene Wege und Zwischenschritte* zur *Einen Schule für alle* möglich sind. Aufgrund der unterschiedlichen schulgesetzlichen Ausgangslagen und demografischen Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern kann es keinen Königsweg zum längeren gemeinsamen Lernen geben. Wo immer es schulpolitisch möglich und durchsetzbar ist, soll der Weg der vollen Integration beschritten werden: über das längere gemeinsame Lernen von Anfang an bzw. über die Ausbreitung integrierter Gesamtschulen.

Die GEW wendet sich gegen alle Tendenzen, die bereits Erreichtes in Frage stellen, Gesamtschulen und sechsjährige Grundschulen auszutrocknen oder abzuschaffen und die Integration junger Menschen mit Behinderungen zurückzudrängen.

Die GEW entwickelt unter Einbeziehung bereits vorliegender schulpolitischer, (sonder- und sozial-) pädagogischer Erfahrungen Konzepte, die die Entwicklung von Schulen des gegliederten Schulsystems zu *Einer Schule für alle* unterstützen. Inhaltliche Schwerpunkte sind: Die Gestaltung der Übergänge, Vereinheitlichung der Bildungsgänge, Durchlässigkeit, Anschlussfähigkeit und Gleichwertigkeit der Abschlüsse. Bei der Weiterentwicklung der schulpolitischen Positionen wird der berufliche Bildungsbereich mit einbezogen werden.

2. Die pädagogische Begründung einer „Schule für alle“

Es scheint, als hätte uns erst mit den neuesten internationalen Schulleistungsvergleichen auch die Globalisierung der Bildungsfrage erreicht. Fraglich bleibt, ob sie schon die Kraft hat, der im letzten Jahrhundert mit stets erfolgreichem ideologischem Aufwand gepflegten Struktur des deutschen Schulwesens ihre letzten Mythen zu nehmen.

Der Gestus der Überlegenheit, mit dem baden-württembergische Kultusminister/innen erst jüngst noch ihren politischen Gegnern vorschlagen konnte, deren Freunde mögen doch in anderen Bundesländern eine Schule längeren gemeinsamen Lernens einführen, rechnet beim Publikum mit der Ignoranz einer pädagogischen Provinz: In der ganzen OECD - Welt sind es nur die deutschsprachigen Regionen, die in ihren öffentlichen Schulen die Kinder so früh und so eifrig sortieren. Das Schreckbild der „sozialistischen Einheitsschule“ ist abhanden gekommen - die Zugluft kommt aus hoch entwickelten westlichen Ländern.

Der Vergleich von Bildungssystemen in Industriegesellschaften, deren Ressourcen sich zunehmend auf wissensbasierte Kompetenzen stützen, ist durchaus bildungsökonomisch motiviert: Welche vergleichbaren Gesellschaften und deren Schulen sind im Blick auf diesen Wandel besser gerüstet, die nachwachsenden Generationen besser für eine anschlussfähige Lernfähigkeit zu disponieren und mehr Jugendliche zu formal höheren Abschlüssen zu führen?

Nicht nur diese Fragestellung, auch das faktische Verhalten der „Abnehmer“ ignoriert kühl die bis in die aktuelle Reform der Bildungspläne kultivierte Differenzierung der Sekundarschulen nach vermeintlichen Begabungspotenzialen und Abnehmerinteressen (praktisch - kaufmännisch - akademisch). Von der längst obsoleten „Begabungslehre“ mag - offiziell wenigstens - niemand mehr Gebrauch machen. Man könnte aber auch wissen, dass nicht nur die Maßstäbe für eine solche Sortierung nicht taugen, sondern auch die schulische Aussteuerung den Ausbildungs- und Anforderungsprofilen der modernen Arbeitswelt nicht mehr gerecht wird.

Tatsächlich sind Industrie, Dienstleistung und Handwerk an vorlaufenden, vermeintlich praxisorientierten Schulprofilen vor allem dann nicht mehr interessiert, wenn sie auf Kosten moderner Ausbildungsvoraussetzungen geht; anders wäre die Verdrängung derjenigen Jugendlichen von Ausbildungsplätzen und vom Arbeitsmarkt nicht erklärbar, die den Kernanforderungen eines allgemein bildenden Curriculums nicht genügen. Interessiert sind sie hingegen an einer belastbaren Prognose hinsichtlich einer allgemeinen Lern- und Handlungsfähigkeit, an die alle anspruchsvollen, spezifischen Ausbildungs- und Weiterbildungsprogramme anschließen können. PISA hat dafür gewiss einen verlässlicheren Kern kognitiver Voraussetzungen freigelegt als es die schulartspezifischen Zertifikate tun. Ganz im Sinne eines modernen, auf Ganzheitlichkeit zielenden Allgemeinbildungskonzepts muss dieser Kern den Auftrag an alle Sekundarschulen einschließen, auch berufswelttaugliche, praktische und soziale Kompetenzen auszubilden.

Die frühe strukturelle Zerklüftung und curriculare Abschottung (Exklusion) unserer Sekundarschulen leistet der modernen Arbeitswelt einen „Bärendienst“: Sie ist ideologisch, weil sie nicht mehr passt. - Dem Plädoyer des baden-württembergischen Handwerkstags für eine neunjährige „Basisschule“, dem offenen Brief der Schulleiter aus Oberschwaben und den Forderungen von SPD und Grünen nach längerem gemeinsamen Lernen kommt das Verdienst zu, aus dieser Einsicht die Konsequenzen zu ziehen.

Es ist ein - übrigens weltweit - bildungssoziologisch gut belegter Tatbestand, dass sich Eltern, wo immer ihnen ein realisierbares Recht der Schulwahl eingeräumt wird, in ihrer Entscheidung von Aspekten der sozialen Homogenisierung leiten lassen und nicht zuerst von Aspekten der Schulqualität, die von außen nur schwer durchschaubar ist. Die Trends zur sozialen Homogenisierung verlaufen nicht mehr entlang der klassischen Merkmale sozialer Schichtung, die freilich auch durchschlagen, sondern orientieren sich an Merkmalen sozialer Milieus, in denen sich soziale Nähe oder soziale Distanz ausdrücken. Schulwahl konkretisiert sich in der Abwahl von Schulen, die ihre Schüler/innen aus eher fremden oder - unter Gesichtspunkten der Bildungsaspiration – „bildungsfernen“ Milieus rekrutieren. - Die Entmischung der soziokulturellen Voraussetzungen von Schulen - noch gravierender schon von Kindertagesstätten - hat Auswirkungen auf das Übergangsverhalten von der Grundschule in die weiterführenden Schulen und auf die weitere Entwicklung vor allem der Hauptschule.

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen erweckt den Anschein von Schulwahl (Information - Beratung - Elternwunsch - Empfehlung), faktisch jedoch wird ein Zuordnungsmaßstab in Kraft gesetzt, der sich im Kern an sprachlichen Leistungsformen und den damit eng verbundenen kognitiven und reflexiven Fähigkeiten orientiert. Da die Eltern wissen, dass es sich bei dem Verfahren nicht wirklich um Schulwahl handelt, setzt sich das Entscheidungsverhalten (Optimierung formaler Schulabschlüsse und Vermeidung unerwünschter Schulumilieus) in vorlaufenden Strategien um, die der Sicherung des Erwartungsniveaus und dem Erreichen der dafür vorgesehenen Leistungsstandards gelten. Insbesondere dort, wo die elterlichen Erwartungen und die (entscheidenden) Schulleistungen nicht zur Deckung gebracht werden können, entsteht ein spannungsreiches Beziehungsverhältnis zwischen Eltern, Kind und Schule, das sich je nach Interpretation und mit je unterschiedlicher Intensität im Erwartungsdruck auf das Kind und /oder auf die Schule ausdrückt. In seiner generalisierten Form ist er geeignet, die Schulqualität der Grundschule auf ihre Funktionsqualität in der Zulieferung auf die weiterführenden Schulen zurückzudefinieren.

Die Objektivität der Beurteilungsmaßstäbe, die zur „Empfehlung“ führen, ist relativ: Relativ im Blick auf das Leistungsspektrum der Lerngruppe, relativ im Blick auf die soziokulturelle Situierung der Schule, relativ im Blick auf den „Härtegrad“ der Beurteilungskriterien. Hier ist auch der Raum, in dem sich Elternerwartungen durchzusetzen vermögen oder abgewehrt werden. Die Belastung von Schule und Lehrkräften erklärt den Ruf nach entlastenden, objektivierenden und zentralen Tests und Beurteilungskriterien. Schulpolitisch kann dieses Verlangen für Zwecke einer besseren Justierung der Verteilungsgerechtigkeit formuliert werden. Zuletzt hat IGLU aufgezeigt, dass die Übergangsempfehlungen in Beziehung zu den dort gemessenen Kompetenzstufen nur in den jeweils äußeren Leistungsbereichen nicht überlappen: Kinder mit gleichen Kompetenzen in einem sehr breit nach unten und oben streuenden Mittelbereich werden gleichermaßen für Hauptschule, Realschule und Gymnasium empfohlen. Auch hieraus könnte der Schluss gezogen werden, die Sortierung mittels standardisierter Tests zu perfektionieren. Gleichgültig, auf welche Begründungen sich ein Trend hin zu einer Objektivierung und Perfektionierung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen stützt: Man muss sehen, dass er allen schulischen Bemühungen um ausgleichende pädagogische Interventionen zuwiderläuft und einer bis in die Grundschule ausstrahlenden Pädagogik der Leistungshomogenisierung weiteren Schub verleiht.

Schulen, auch die der gleichen Schulart, können sich sehr unterscheiden. In besonderer Weise gilt dies für Pflichtschulen mit definierten Schulbezirksgrenzen und ohne die Möglichkeit der Wahl zwischen Schulen unterschiedlichen Profils. Sie unterscheiden sich gleichsam konstitutiv aufgrund der soziokulturellen Milieus, aus denen sie ihre Schüler/innen rekrutieren.

Im Grundschulbereich bewirkt das Prinzip der Wohnortnähe in Verbindung mit einer städtebaulichen Entmischung soziokultureller Milieus eine Entmischung auch der schulischen Milieus und dies, obwohl urbane Siedlungsgebiete aufs Ganze gesehen eine relativ heterogene Sozialstruktur aufweisen. Es wäre eine spannende Aufgabe, einmal systematisch zusammenzustellen, welche Kreativität Eltern an den Tag legen, wenn es darum geht, von ihnen nicht akzeptierten Grundschulen auszuweichen, wenn sich Privatschulen nicht anbieten.

Im Bereich der weiterführenden Schulen ist die Differenz zwischen Hauptschulen in städtischen Kerngebieten und ländlichen Siedlungsgebieten besonders augenfällig. Eine relativ homogene Sozialstruktur und relativ wohnortferne schulische Alternativen bewirken einen relativ niedrigen Selektionsdruck und eine ländliche Hauptschule, deren Leistungsspektrum relativ weit in die oberen Segmente streut, deren Leistungsheterogenität eine relativ hohe Integrationskraft aufweist und die zu einer pädagogisch ambitionierten Arbeit einlädt. Ihre Attraktivität ist noch steigerbar, wenn sie auch Abschlüsse der Realschule oder des Progymnasiums anbieten kann. Man könnte also wissen, dass eine Schule längeren gemeinsamen Lernens der Entschulungstendenz im ländlichen Raum entgegenwirken würde; eine selektive Schulstruktur wird bei rückläufigen Schülerzahlen, aus bildungsökonomischen Gründen und um der Weiterentwicklungsfähigkeit der Hauptschule willen das Sekundarschulwesen in der Fläche weiter auf Mittelzentren konzentrieren.

Demgegenüber stehen Hauptschulen in städtischen Kerngebieten im Kontext eines soziokulturell relativ stark entmischten Einzugsbereichs und einer breit ausgebauten, relativ gut erreichbaren Sekundarschullandschaft. Das Übergangsverfahren und -verhalten hinterlässt ihr Schüler/innen, die tendenziell aus Milieus kommen, die in unterschiedlicher Weise von sozialer Randständigkeit, Benachteiligung, sozialer Instabilität und Bildungsferne geprägt sind. Der durchaus unterschiedlich verursachte schulische Misserfolg verweist auf Sozialisationsbedingungen in den Herkunftsmilieus und auf Sozialisationserfahrungen in einer Schule, deren soziokulturelle und auf unterrichtliche Leistungsformen bezogene Integrationskraft als enorm geschwächt gelten kann. Trotz aller „innerer“ Reformbemühungen scheint die Attraktivität dieser Schule nach Innen und nach Außen zu sinken, trotz aller - zunehmend über die Grenzen der Belastbarkeit von Schule und Lehrkräften hinausgehender - Bemühungen scheinen die substantiellen und formalen Voraussetzungen für ein gelingendes Lehren und Lernen dort weg zu brechen.

Die Ganztageschule statt einer integrationskräftigen und leistungsheterogenen „Schule für alle“? - Die Einführung der Ganztageschule kann mit starken eigenspezifischen Argumenten und Zielsetzungen begründet werden und sollte im Nachgang zu einer längst vollzogenen Entwicklung in vergleichbaren Ländern endlich beginnen. Es sind jedoch erhebliche Zweifel angebracht, ob die Ganztageschule die sozialen Lasten und pädagogischen Kosten zu mindern oder zu kompensieren vermag, die eine selektive Schulstruktur vor allem auf der städtischen Hauptschule ablädt. Es gibt triftige Anhaltspunkte und internationale Erfahrungen für die Annahme, dass die in der PISA - Nachfolgedebatte in den Vordergrund gerückte Ganztageschule ihre Rolle als "ersetzende" Hoffnungsträgerin nicht spielen kann und im erneuten deutschen Kompromiss mit einer selektiven Schulstruktur an der ihr nicht funktionsgerecht zugeordneten Aufgabe scheitern wird. - Eine Schule längeren gemeinsamen Lernens *oder* Ganztageschule? Wir sagen: Eine Schule für alle *und* Ganztageschule.

Die vom Ministerium zur Rechtfertigung schulartspezifischer Standards aktuell gegebene Begründung, die Schularten hätten sich „bewährt“, ist im Lichte der Ergebnisse von PISA und IGLU

nicht haltbar. Für Anhänger einer selektiven Schulstruktur konnte IGLU - erwartungswidrig - zeigen, dass eine Struktur gemeinsamen Lernens bei unseren Grundschulen durchaus in Lage ist, durchschnittlich gute bis sehr gute Ergebnisse zu ermöglichen. Unserem strukturell gegliederten Sekundarschulwesen hingegen wird - entgegen einer seiner zentralen Begründungen - bestätigt, dass es gerade nicht in der Lage ist, einen vergleichsweise erkennbaren Beitrag zu leisten zu einem besseren Ausgleich von Bildungsbenachteiligung oder zur besseren Förderung leistungsstarker Jugendlicher.

Es ist gewiss nicht statthaft, die in einem Ländervergleich querschnittlich gewonnenen Ergebnisdifferenzen auf mehr oder weniger beliebig herausgegriffene Strukturunterschiede zurückzuführen. Die Ergebnisqualität eines Schulsystems konstituiert sich aus einem komplexen Zusammenspiel zwischen seinen Kontext-, Struktur- und Prozessbedingungen. Anders wäre auch nicht erklärbar, warum Schulsysteme, die vom Anspruch her oder faktisch eine längere Schulzeit gemeinsamen Lernens aufweisen, weder im Ergebnis noch im Blick auf ihre spezifischen Merkmale zu überzeugen vermögen.

Zulässig hingegen ist die - einem gerade hierzulande weit verbreiteten pädagogischen Vorurteil zuwider laufende - Behauptung, dass es einem integrativen Schulsystem sehr wohl - mehr noch: vergleichsweise besser - gelingen kann, die Förderung leistungsschwacher *und* leistungsstarker Schüler/innen zu kombinieren und aus leistungsheterogenen schulischen Arrangements beachtliche pädagogische Gewinne zu ziehen. Dass leistungsschwache und leistungsstarke Schüler/innen von leistungsheterogenen Arrangements gleichermaßen profitieren können, konnte man schon früheren einschlägigen Studien entnehmen. Es entbehrt nicht einer unfreiwilligen Komik, dass das baden - württembergische Ministerium bei der Einführung von „Schulanfang auf neuen Wegen“ gerade von dieser Philosophie Gebrauch macht.

Der Zusammenhang zwischen einem zu mehr Chancengleichheit beitragenden, zwischen einem zu besseren Leistungsergebnissen führenden Schulsystem und einer integrativen Schulstruktur ist komplex und stellt sich nicht aus einer bloßen Abschaffung der selektiven Struktur her. Im Zusammenspiel mit anderen konstitutiven Merkmalen erscheint die Überwindung einer äußeren schulischen Leistungsdifferenzierung als eine *notwendige*, aber *nicht hinreichende* Voraussetzung. Einige besonders signifikante Merkmale seien genannt:

- Eine Schulpolitik, die nicht nur starke und hohe Erwartungen an schulische Ergebnisqualitäten und an anspruchsvoll weiterführende Schulabschlüsse richtet, sondern diese Erwartungen mit zielführenden Versorgungsstandards verbindet; sie kombiniert zentrale, qualitätssichernde Rahmenvorgaben mit einer sich in diesen Vorgaben bewegendenden Selbstgestaltungsfähigkeit der Schule.
- Ein Bildungsauftrag, der vorschulische Erziehung, muttersprachliche Förderung, sozial-, sonder- und heilpädagogische Dienste einschließt und in die schulische Verantwortung für ein optimales Gelingen von Schulbiografien integriert. Im Prinzip sind diesen Schule alle Möglichkeiten verwehrt, sich aus dieser ganzheitlichen pädagogischen Verantwortung herauszunehmen und sich nach außen oder innen zu „entsorgen“.
- Eine Pädagogik, die gemeinsames Lernen, gemeinsames voneinander Lernen, individuelle Förderung und das Hineinwachsen in selbstständiges und sich selbst kontrollierendes Lernen miteinander verbindet; die nicht ständig an vermeintlich schulartspezifischen Standards Maß nimmt und sich dazu anhält, alle Schüler/innen mitzunehmen.
- Ein gesellschaftlicher und öffentlicher Kontext schließlich, der Schule nicht nur hohe Wertschätzung entgegenbringt, sondern ihr auf allen Ebenen auch die entsprechende Unterstützung angedeihen lässt; eine Gesellschaft schließlich, die verstanden hat, dass die sozialen Folgekosten einer schulischen Desintegration einer sich anhäufenden Schuldverschreibung auf die Zukunft gleichkommt.

3. Strategische Überlegungen

- I. Die GEW befasst sich seit vielen Jahren mit der Frage der Schulstruktur. Sie ist die große Organisation im Bildungsbereich, die in der Lage ist, Schulstrukturfragen ohne Standesinteressen offen zu diskutieren. Bei diesen Debatten stellt sich immer das Problem der politischen und pädagogisch für sinnvoll erachteten Forderungen einerseits und der Notwendigkeit, sich mit den realen Entwicklungen und Aktivitäten andererseits auseinandersetzen zu müssen.
- II. Es gibt keinen Grund, von dem Ziel „Eine Schule für alle“ abzurücken. Wir halten ausdrücklich an diesem Ziel fest. Sie ist in ihrer Struktur nicht ausgrenzend oder selektiv und stellt sich ihrer Kernaufgabe, alle Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und zu fördern.
- III. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass das dem gegliederten Schulwesen zu Grunde liegende ständische Denken – bis in die GEW hinein – tief in der Gesellschaft verankert ist. Ausgangspunkt bei der Diskussion dieser Frage muss aber sein, was den Schülerinnen und Schülern nützt. Die Leitgedanken der Integration und Förderung im Sinne der Schülerinnen und Schüler muss sich im Gesamtsystem widerspiegeln. Das bedeutet, dass auch die Lehrerbildung in dieses Gesamtkonzept einfügen muss. Die Überwindung schulartenspezifischer Lehrerausbildungen ist überfällig, das heißt folgerichtig: Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten. Neben der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten müssen auch die Fachseminare integriert werden.
- IV. Es gibt vielfältige Initiativen und Entwicklungen in Baden-Württemberg und anderen Bundesländern, Schule zu öffnen (zum Beispiel Gemeinschaftsschulen, Stadtteilschulen, die sechsjährige Grundschule u.a.), sei es, um längeres gemeinsames Lernen zu ermöglichen, die Integration zu verstärken oder aus regionalökonomischen Gründen. Die GEW begrüßt und unterstützt jede Initiative, die zu mehr und längerem gemeinsamen Lernen führt. Strukturreformen müssen jedoch immer alle Schularten im Blick haben, wenn sie erfolgreich sein sollen. Aktuelle Überlegungen und Initiativen, die insbesondere das Gymnasium aus den Reformüberlegungen ausschließen, erteilen wir eine Absage. Es gibt weder pädagogische noch regionalpolitische Gründe, Veränderungen im Schulwesen auf Sonder-, Grund-, Haupt- und Realschulen zu begrenzen.
- V. Betrachtet man die Schulreformen in den PISA-Referenzländern, so muss man klar sehen, dass diese Veränderungen nicht schrittweise eingeführt wurden, sondern per Beschluss auf der Grundlage klarer politischer Zielvorstellungen realisiert wurden. Dafür tritt die GEW ein.