

Johannes Giesinger

Die Gesamtschule aus gerechtigkeits-theoretischer Sicht

Symposium „Inklusive Schule – inklusive Gesellschaft: Braucht die Schweiz eine Gesamtschule?“, Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, Universität Zürich, 27.–29. Juni 2018

In der Schweiz gilt es meist als ausgemacht, dass eine Gesamtschule keine sinnvolle Option darstellt. In einem kürzlich erschienenen Debattenbeitrag in der Neuen Zürcher Zeitung (8. Juni 2018, S. 14), in dem es um die Zukunft des Gymnasiums geht, stellt Inlandchef Michael Schoenenberger Überlegungen an, die in die entgegengesetzte Richtung gehen:

Es war natürlich ein Fehler, dass viele Kantone das Langgymnasium abgeschafft haben. (...) Sinnvoll wäre deshalb ein Gymnasium, das nicht vier oder gar nur drei Jahre, sondern wieder sieben oder acht Jahre dauert.

Der Vorschlag, den ich hier machen werde, hält am drei-/vierjährigen Gymnasium fest. Das heisst: Es geht nicht darum, eine zwölfjährige (oder vierzehnjährige – inklusive Kindergarten) Gesamtschule einzuführen wie etwa in den USA, sondern die Oberstufe nicht „selektiv“, sondern „inklusiv“ zu gestalten.

Für die Verteidigung der gegliederten Oberstufe scheinen folgende Argumente ausschlaggebend zu sein: Die einen werden argumentieren, dass eine Gesamtschule die Leistungsfähigen oder „Begabten“ in ihrem Lernprozess behindern würde. Das gegliederte System dient demnach dazu, optimale Bedingungen für eine bestimmte Gruppe von Lernenden zu schaffen.

Wer mit der Vorstellung Mühe bekundet, das Schulsystem auf die Interessen der Leistungsfähigen auszurichten, wird anders argumentieren: So könnte man die Auffassung vertreten, dass es letztlich für alle am besten ist, in leistungs- oder begabungshomogenen Gruppen unterrichtet werden, da es auf diese Weise am besten möglich ist, auf die Lernvoraussetzungen einzelner Lernender einzugehen.

Verknüpft mit diesen Argumenten (oder einem von beiden) ist ein Verweis auf die Idee der „Chancengleichheit“ zu erwarten: Demnach hat im gegliederten System jede Person, die über die nötige Leistungsfähigkeit verfügt, die Chance, in den anspruchs-

vollsten Schultyp (das Gymnasium) zu gelangen. Die Zuteilung zu den Schultypen ist in diesem Sinne „fair“.

In diesem kurzen Vortrag verbinde ich die Diskussion um die Gesamtschule mit der breiteren Frage nach „schulischer Inklusion“ – eine Diskussion, die sich normalerweise auf Personen bezieht, bei denen sich aufgrund einer Beeinträchtigung die Frage stellt, ob sie in die „Regelschule“ aufgenommen werden können und sollen („Regelschule“ als Kontrast zu „Sonderschule“). Ich denke nicht, dass die Gesamtschuldiskussion vollständig parallel zur Inklusionsdiskussion zu führen ist. Trotzdem lohnt es sich, in der erstgenannten Diskussion das Thema der Inklusion zu berücksichtigen.

Ich gehe so vor, dass ich drei Arten der Argumentation für die Gesamtschule näher anschau: Ein sogenanntes Selektionsargument, dann das Inklusionsargument und schliesslich ein Argument der offenen Zukunft.

Selektion

Das Selektionsargument für eine Gesamtschule, das ich im Blick habe, lässt sich folgendermassen:

1. Es gilt meist als ausgemacht, dass der Einfluss sozialer (familiärer) Faktoren auf den schulischen Erfolg reduziert werden sollte.
2. Selektive schulische Arrangements tendieren dazu, sozial bedingte schulische Ungleichheiten zu verstärken.
3. Daraus ergeben sich Gründe dafür, auf Selektionsmechanismen zu verzichten oder deren Bedeutung im Schulsystem zurückzudrängen.

Gehen wir der Reihe nach: Die erste Prämisse setzt gerechtigkeits-theoretische Vorstellungen voraus, legt sich aber nicht auf ein bestimmte Prinzip fest. Ich gehe davon aus (möchte das hier aber nicht näher aufzeigen), dass gängige Prinzipien von Bildungsgerechtigkeit im genannten Punkt übereinstimmen. Das sogenannte meritokratische Prinzip (z.B. Brighthouse/Swift 2008) besagt etwa, dass schulischen Ungleichheiten, die auf „Begabung“ oder persönlicher Anstrengung beruhen, legitim sind, nicht aber sozial oder familiär bedingten Ungleichheiten. Letztere wären demnach vollständig zu neutralisieren. Auch wenn man Vorbehalte gegenüber diesem Prinzip hat, wird man vielleicht damit übereinstimmen, dass die sozialen Einflüsse auf den schulische Erfolg zu reduzieren sind. Das scheint auch die Annahme hinter gängigen Vorstellungen von *equity* zu sein, wie sie in der empirischen Bildungsfor-

schung verwendet werden: Ein Mangel an *equity* liegt demnach vor, wenn der statistische Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg stark ausgeprägt ist.

Eine Verringerung der soziale Ungleichheit wird man natürlich nur anstreben, wenn man die aktuelle Situation als „ungerecht“ einstuft. Ist es ungerecht, wenn z.B. kaum einer der Schüler und Schülerinnen an Zürcher Langgymnasien aus dem untersten Viertel der Bevölkerungsstruktur stammen – und 69% aus dem obersten Viertel (Angelone/Keller/Moser 2013)? Einige werden sagen: Ja, solange „Chancengleichheit“ gewährleistet ist.

Dies führt uns zur zweiten Prämisse, die nicht auf gerechtigkeits-theoretische, sondern auf empirische Aspekte verweist: Offenbar erfolgt die Selektion in gegliederten Systemen nicht allein auf der Basis von Leistung oder Begabung, sondern wird in hohem Masse von der sozialen Herkunft beeinflusst. Anders wären die hohen Anteile sozial privilegierter Schüler und Schülerinnen in den anspruchsvollen Schultypen kaum zu erklären, und ebensowenig die Tatsache, dass Schüler, die unterschiedlichen Schultypen zugeteilt werden, sich teils leistungsmässig nicht unterscheiden. Dazu ein weiteres Beispiel aus dem Kanton Zürich: Mit 800 Punkten im Deutschtest (am Ende der 6. Klasse) kann man offenbar allen drei Schultypen (Langgymnasium, Sek A und Sek B) zugeteilt werden (Angelone/Keller/Moser 2013).

Zur Erklärung dieses breit dokumentierten Phänomens wird typischerweise zwischen primären und sekundären Ungleichheiten unterschieden (Boudon 1974), d.h. zwischen tatsächlich bestehenden Leistungsunterschieden und Ungleichheiten, die im Selektionsprozess selbst entstehen. Unabhängig davon, wie man den Begabungsbegriff verwendet, kann man sagen, dass die Leistungsunterschiede zum Selektionszeitpunkt bereits stark von den sozialen Bedingungen des Aufwachsens bestimmt sind. Selektion reagiert also auf bereits bestehende soziale Ungleichheiten. Sie verstärkt diese durch die sekundären Ungleichheiten, d.h. dadurch, dass ähnlich leistungsfähige Schüler und Schülerinnen unterschiedlicher Herkunft teils anders behandelt werden. Hierfür gibt es wiederum unterschiedlicher Erklärungsmuster – wie Boudons Rational-Choice-Ansatz oder Bourdieus Theorie kultureller Passung. Wenig beachtet ist die Rolle stereotyper Vorstellungen aufseiten der Lehrpersonen: Möglicherweise unterschätzen Lehrpersonen die Leistungsfähigkeit der Mitglieder bestimmter Gruppen systematisch.

Es ist im vorliegenden Kontext nicht wichtig, wie man die sekundären Ungleichheiten erklärt. Entscheidend ist, dass sie entstehen. An dieser Stelle wird man von Befürwortern des gegliederten Systems hören, man müsse die „Diagnostik“ bei Selektion

tionsentscheidungen verbessern und Lehrpersonen entsprechend ausbilden. Das ist gewiss nicht falsch, berühren unangemessene Leistungsbeurteilungen und Begabungszuschreibungen doch alle Bereiche des Unterrichts. Es ist aber meines Erachtens nicht zu erwarten, dass das Problem unangemessener Selektionsentscheidungen auf diese Weise ganz aus der Welt zu schaffen. Anstatt (nur) auf der individuellen Ebene anzusetzen, lohnt es sich, eine strukturelle Massnahme in Betracht zu ziehen – die Abschaffung der Selektion selbst.

Inklusion

Kommen wir zur Idee der Inklusion und zur Frage, inwiefern diese in der Argumentation für die Gesamtschule figurieren kann. Was ist Inklusion?¹ Wie ich den Begriff verstehe, bezieht er sich auf eine soziale Struktur oder Praxis, in die man „inkludiert“ („eingebunden“) oder von der man „exkludiert“ („ausgeschlossen“) sein kann. Die Gesamtschule ist „inklusiv“, insofern sie alle Lernenden (möglicherweise auch diejenigen mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen) in das Regelschulsystem „einbindet“. Ein direktes Inklusionsargument für die Gesamtschule könnte lauten, dass diese Schulform deshalb moralisch gefordert (oder gerecht) ist, weil sie inklusiven Charakter hat.

Dies setzt voraus, dass Inklusion gewissermassen einen Selbstwert hat – d.h. dass sie immer gut und deshalb in jedem Fall anzustreben ist. Dies ist jedoch eine unplausible Annahme: Man möchte nicht in jede mögliche Praxis eingebunden sein. Beispielsweise möchten die meisten nicht an der Praxis von Gefängnisinsassen teilhaben – manche Praktiken, z.B. diejenigen der Mafia, sind in sich moralisch problematisch. Das heisst: Wenn man über den Wert der Inklusion spricht, so müssen stets andere normative Erwägungen ins Spiel kommen, die zum einen mit allgemeinen Grundwerten wie Gleichheit oder Würde, zum anderen mit den Wertbestimmungen der jeweiligen Praxis zu tun haben.

Auch wenn Inklusion kein Selbstwert ist, kann es für den Einzelnen doch „in sich“ (intrinsisch, nicht nur instrumentell) wertvoll sein, in eine Praxis eingebunden zu sein. So kann es für Kinder mit Beeinträchtigungen, die in die Regelschule gehen, einen Wert haben, „dazuzugehören“, unabhängig davon, ob die Regelschule ihnen das bestmögliche Lernumfeld bietet. Fragt man nach dem instrumentellen Wert der Inklusion, so geht es etwa darum, ob die inklusive Schule gewissen Individuen oder Gruppen tatsächlich Vorteile beim Erwerb von Fähigkeiten bietet: Zum Beispiel

¹ Die folgenden Ausführungen sind von der hilfreichen Analyse Hauke Berendts (Berendt 2017) inspiriert.

könnte man diskutieren, ob es für blinde Schülerinnen und Schüler nicht besser ist, „gesondert“ (nicht-inklusiv) beschult werden. Hier ergibt sich möglicherweise ein Konflikt zwischen intrinsischen und instrumentellen Überlegungen: Es ist für die Schülerinnen wichtig, dazuzugehören, aber wenn sie „ausgeschlossen“ bleiben, profitieren sie von einem Unterricht, der auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass Inklusion – als Einbindung in eine soziale Praxis – auch davon abhängen kann, ob jemand überhaupt in der Lage ist, sich innerhalb der Praxis kompetent zu bewegen (oder die dafür nötigen Kompetenzen auszubilden). Das heisst: Es ist nicht von vornherein ungerecht, jemanden auszuschliessen, der gewisse Zutrittsbedingungen nicht erfüllt. Die Zutrittsbedingungen dürfen allerdings nicht diskriminierend sein, d.h. sie müssen mit der Fähigkeit zur Teilnahme an der jeweiligen Praxis zu tun haben und nicht sachfremde Kriterien ins Spiel bringen. So ist es nicht unfair, wenn ich von den Olympischen Spielen ausgeschlossen werden, solange dies aufgrund meiner (mangelnden) sportlichen Leistungsfähigkeit geschieht.

Bezogen auf das Problem der schulischen Inklusion könnte das heissen, dass es nicht *per se* illegitim ist, wenn für gewisse Schulformen leistungsbezogene Zutrittsbeschränkungen bestehen (sofern der Zugang dann tatsächlich leistungsgerecht erfolgt). In der Bildungsdiskussion jedoch kann man sich nicht damit begnügen, über den Zugang zu vorgegebenen Strukturen zu reden, sondern muss sich damit befassen, inwiefern es sinnvoll und möglich ist, leistungsbezogene Zugangsbeschränkungen zu beseitigen oder abzubauen. Schulische Inklusion bedeutet genau das: Gemeinsame Beschulung unabhängig von Leistungsvoraussetzungen.

Um die Forderung nach der inklusiven Schule argumentativ zu begründen, kann man sich aber, wie gesagt, nicht einfach auf den Wert der Inklusion berufen, sondern muss vielfältige normative und empirische Erwägungen anstellen. Unter anderem stellt sich die Frage, ob schulische Inklusion die (spätere) soziale Inklusion begünstigt. Dies betrifft den instrumentellen Wert der schulischen Inklusion in Hinblick auf das Ziel der sozialen Inklusion. Hier wird man (mit Bezug auf die Gesamtschuldiskussion) einräumen müssen, dass das bestehende gegliederte System in der Schweiz, in Kombination mit dem dualen Berufsbildungssystem, das Ziel der Inklusion (oder Integration) in den Arbeitsmarkt relativ gut erreicht. Die allermeisten Jugendlichen machen zumindest eine Berufslehre, und die Jugendarbeitslosigkeit ist deutlich tiefer als in anderen Ländern.

Man könnte dennoch argumentieren, dass schulische Gliederung – in Kombination mit den bereits erwähnten primären und sekundären Effekten – zu einer *sozial* se-

gregierten Schule führt und damit und den Austausch unter Personen unterschiedlicher sozialer Herkunft behindert (Anderson 2007). Diese verlieren nach der Primarschule den Kontakt zueinander und haben möglicherweise später Schwierigkeiten, Verständnis für die Angehörigen der anderen Schicht zu entwickeln. So behindert schulische *Segregation* (nicht Exklusion!) den Prozess der sozialen Integration (oder Inklusion?).

Damit ist ein Inklusionsargument (oder Integrationsargument) für die Gesamtschule formuliert. Man könnte einwenden, dass gemeinsamer Unterricht von Angehörigen unterschiedlicher Schichten nicht notwendigerweise zu wechselseitigem Verständnis führt. Das Argument könnte allerdings entsprechend ergänzt werden: Es genügt demnach nicht, die Strukturen entsprechend zu ändern. Innerhalb dieser Strukturen müssen soziale Kontakte gefördert werden und im Unterricht selbst gewisse inhaltliche Bildungsziele – die etwa auf Toleranz und Respekt ausgerichtet sind – verfolgt werden.

Ein weiterer Einwand gegen das Integrationsargument ist, dass die Abschaffung der Selektion nicht zu sozial heterogenen Schulen führen muss, da in der Gesellschaft selbst eine räumliche Segregation der sozialen Schichten besteht. Werden Jugendliche in ihrem Wohngebiet eingeschult, entstehen dadurch sozial homogene Schulen, in denen kein Austausch zwischen den sozialen Schichten stattfinden kann. Dies gilt auch für Privatschulen, die nur für Kinder aus sozial privilegierten Familien zugänglich sind.

Offene Zukunft

Abschliessend möchte ich ein weiteres Argument für die Gesamtschule formulieren, das einiges vom bereits Gesagten aufnimmt, aber einen neuen Aspekt hinzufügt. Ausgangspunkt ist die Idee, dass alle jungen Leute im Übergang zum Erwachsenenalter selbst über ihre schulische und berufliche Zukunft entscheiden können sollten. Dafür sollten ihnen möglichst alle (im jeweiligen sozialen Kontext) verfügbaren Optionen offenstehen. Jedenfalls sollten ihnen nicht bestimmte wertvolle Optionen vorzeitig und ohne zwingenden Grund verschlossen werden. Die Zukunft sollte den Heranwachsenden so weit möglich offengehalten werden.

Die frühe Selektion (insbesondere die Selektion nach der sechsten Klasse) hat zur Folge, dass bestimmten Gruppen von Lernenden der Zugang zu wertvollen schulischen und beruflichen Optionen unnötig erschwert wird. Die Gesamtschule hält diese Optionen allen möglichst lange offen.

Diese Argument wird durch die Überlegungen zur Selektion gestärkt: Wenn Selektionsprozesse häufig nicht leistungs- oder begabungsgerecht ablaufen (und in diesem Sinne unfair sind), führt dies dazu, dass gewisse Heranwachsende trotz ausreichender Leistungsfähigkeit von der Verfolgung wertvoller Optionen ausgeschlossen werden. Zudem beruht Selektion auf der problematischen Annahme, dass die Leistungspotenziale von Lernenden zum Selektionszeitpunkt verlässlich bestimmbar sind, d.h. dass vorausgesagt werden kann, welches Niveau in der Entwicklung bestimmter Fähigkeiten jemand erreichen kann.

Schulische Inklusion ist (im Rahmen des Arguments der offenen Zukunft) primär ein Mittel zur Erhaltung relevanter Optionen. Soziale Inklusion kann als eines der Ziele eines inklusive Systems genannt werden – in dem Sinne, dass es zur Entwicklung basaler Kompetenzen beitragen soll, die zumindest die Teilhabe am Arbeitsmarkt und die Fähigkeit zur politischen Partizipation ermöglichen. Damit ist gewissermassen eine minimale Schwelle definiert, die wenn immer möglich von allen Lernenden erreicht werden sollte. Bezogen auf die schweizerischen Verhältnisse bedeutet dies etwa, dass alle in die Lage versetzt werden sollten, zumindest eine Berufslehre absolvieren zu können.

Diese Form von basaler Inklusion, die wohl auch mit einem selektiven Schulsystem erreicht werden kann, ist aber nicht genug. Sie ist damit vereinbar, gewisse Gruppen den Zugang zu bestimmten attraktiven Optionen (z.B. Führungspositionen in Wirtschaft oder Politik) zu erschweren (sie davon „auszuschliessen“/ zu „exkludieren“, wie man natürlich auch sagen könnte). Innerhalb des selektiven Denkens wird man sagen, dass diese Optionen formal offengehalten werden müssen, d.h. dass eine Art formaler Chancengleichheit herrschen soll, die faire Selektion ermöglicht.

Mein Vorschlag lautet, die Phase der gemeinsamen („inkluisiven“) Beschulung aller zu verlängern, und zwar bis zu einem Punkt, wo eine einigermaßen selbständige Wahl zwischen den verfügbaren schulischen und beruflichen Optionen getroffen werden kann. Die acht bis neun Jahre (bzw. zehn bis elf Jahre, wenn man den Kindergarten einrechnet) gemeinsamer Schule sollten genutzt werden, um ...

a) ... allen zu ermöglichen, diejenigen Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die für basale soziale (politische, ökonomische, kulturelle) Inklusion und Selbstbestimmung nötig sind, sowie ...

b) ... allen Gelegenheit zu geben, ein höheres Niveau in relevanten Fähigkeiten und Kenntnissen zu erreichen – ein Niveau, das ihnen Zugang zu weiterführenden schulischen Angeboten (Berufsmatura/Fachhochschule oder Gymnasiale Matura/Universität) verschafft.

Damit ist eine „Schwellentheorie“ der Bildungsgerechtigkeit formuliert, die zwei Schwellen umfasst und auf die schweizerischen Verhältnisse zugeschnitten ist. Das Berufsbildungssystem wird als integraler Bestandteil eines gerechten Bildungssystems anerkannt. Das schweizerische System zeichnet sich dadurch aus, dass für viele Heranwachsende zahlreiche Optionen bestehen, unter denen eine echte Wahl besteht.

Anderson, E. (2007) Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics* 117(4), S. 595–622.

Angelone, D, Keller F und Moser U (2013) *Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*, Zürich: Institut für Bildungsevaluation Zürich.

Behrendt, Hauke (2017) Was ist soziale Teilhabe? Plädoyer für einen dreidimensionalen Inklusionsbegriff. In Misselhorn, C. und Behrendt, H. (Hrsg.), *Arbeit, Gerechtigkeit und Inklusion. Wege zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 50–76.

Boudon R. (1974) *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.

Brighouse H. und Swift, A. (2008) Putting Educational Equality in its Place. *Education Finance and Policy* 3(4): S. 444–466.

Schoenenberger, Michael (2018) Besser machen, was gut ist. *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 130 (8. Juni 2018), S. 14.