

Isabell van Ackeren

Impulsreferat zur Informations- und  
Diskussionsveranstaltung

*„Bildung in Rheinland-Pfalz – Leistung,  
Integration und möglichst langes gemeinsames  
Lernen von Anfang an gehören zusammen“*

Kaiserslautern, 19. Mai 2009

# Gliederung

- (1) Schubkräfte der Debatte um neue Schulstrukturmodelle
- (2) Ausgewählte Empirische Befunde
- (3) Perspektiven

# Strukturdebatte im Kontext einer langen historischen Entwicklung in Deutschland

1800

1919/20

nach  
1945

1960/70er  
Jahre

1990er  
Jahre

2005

Institutionalisierung  
des staatlichen  
Schulsystems;  
,höheres‘ vs.  
,niederes‘  
Bildungswesen;  
Ständische Struktur

„Weimarer  
Schulkompromiss“:  
▪ gemeinsame  
Erziehung in den  
ersten 4 Jahren  
▪ danach weiterhin  
eher Steuerung durch  
Privileg der soziale  
Herkunft  
▪ unterschiedliches  
Prestige der  
Bildungsgänge  
und darin Lehrenden

Restauration des  
Weimarer Systems  
▪ Abgrenzung von der  
DDR-Einheitsschule  
▪ Begabungstheoretische Begründung wissenschaftspropädeutischer vs. volkstümlicher Bildung

Gesamtschule im  
Modellversuch  
▪ demokratische  
und ökonomische  
Begründung  
▪ Problem der  
,ergänzenden‘  
Schulform  
  
▪ parallel:  
Umstellung auf  
integrierte Systeme  
in vielen  
europäischen  
Ländern

Kombinierte  
Bildungsgänge in  
ostdeutschen  
Ländern

Breitere  
Strukturdebatte  
auch im  
Westen  
Deutschlands

- Geburtenrückgang
- Schülerzahlenrückgang
- Elterliche Abwendung von der Hauptschule
- Gefährdung anspruchsvoller und wohnortnaher Schulstandorte (strukturschwache Regionen)

**Demografie**

- Wissen als Produktionsfaktor (aktuelle Wirtschaftskrise)
- Stagnation der Abiturienten- und Akademikerquoten (unterdurchschnittlich im internationalen Vergleich)
- Unerkannte Begabungsreserven
- Veränderte Haltung der Wirtschaft

**Ökonomie**



**Demokratie**

- Initiativen für demokratisch verfasste Gesellschaft
- Schulen nicht aus Verantwortung entlassen
- keine Erziehung zu Ab- und Ausgrenzung
- innere Kommunikationsprozesse nicht früh unterbrechen

**Empirie**

- (inter)nationale Leistungsstudien
- viel (soziale) Selektion – wenig Leistung (auch nicht im Spitzenbereich)
- Blick auf erfolgreiche PISA-Staaten
- Blick auf Sachsen nach PISA 2006 (Zweigliedrigkeit)



# Neue Strukturmodelle

## Trends

- Integration von Hauptschulbildungsgängen in Realschulen
- Zusammenführung von Schulformen:
  - Zusammenführung von Teilsystemen
  - teils Optionsmodell (bottom-up, auf Antrag): vollständige Integration einschließlich der Gymnasien möglich

## Unterschiede

- Abschaffung der Gesamtschule (HB, HH, SH) oder Beibehaltung (z.B. RP)
- nicht-gymnasialer Bildungszweig abiturführend oder nicht (FHR/AHR) (Entkopplung von Bildungsgang und Abschlüssen)
- ‚Abschulungsverbot‘ für das Gymnasium
- Verlängerung der Grundschulzeit (HH)

# Ausgewählte empirische Befunde zur Wirkung der Schulstruktur

# Ausgangslage:

## Nach TIMSS, PISA, IGLU und Co.

- überdurchschnittliche Bildungsungleichheit bei zugleich nur durchschnittliche Leistungen in allen getesteten Kompetenzbereichen
- systematischer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung, auch nach Kontrolle der kognitiven Grundkompetenzen
  - ▶ Potenziale werden nicht optimal genutzt
- kumulativer Prozess im Verlauf des Bildungsparcours
- Verstärkung an Nahtstellen des Bildungssystems (insbesondere Übergang Primar-/Sekundarstufe)

# Hamburger LAU-Studie:

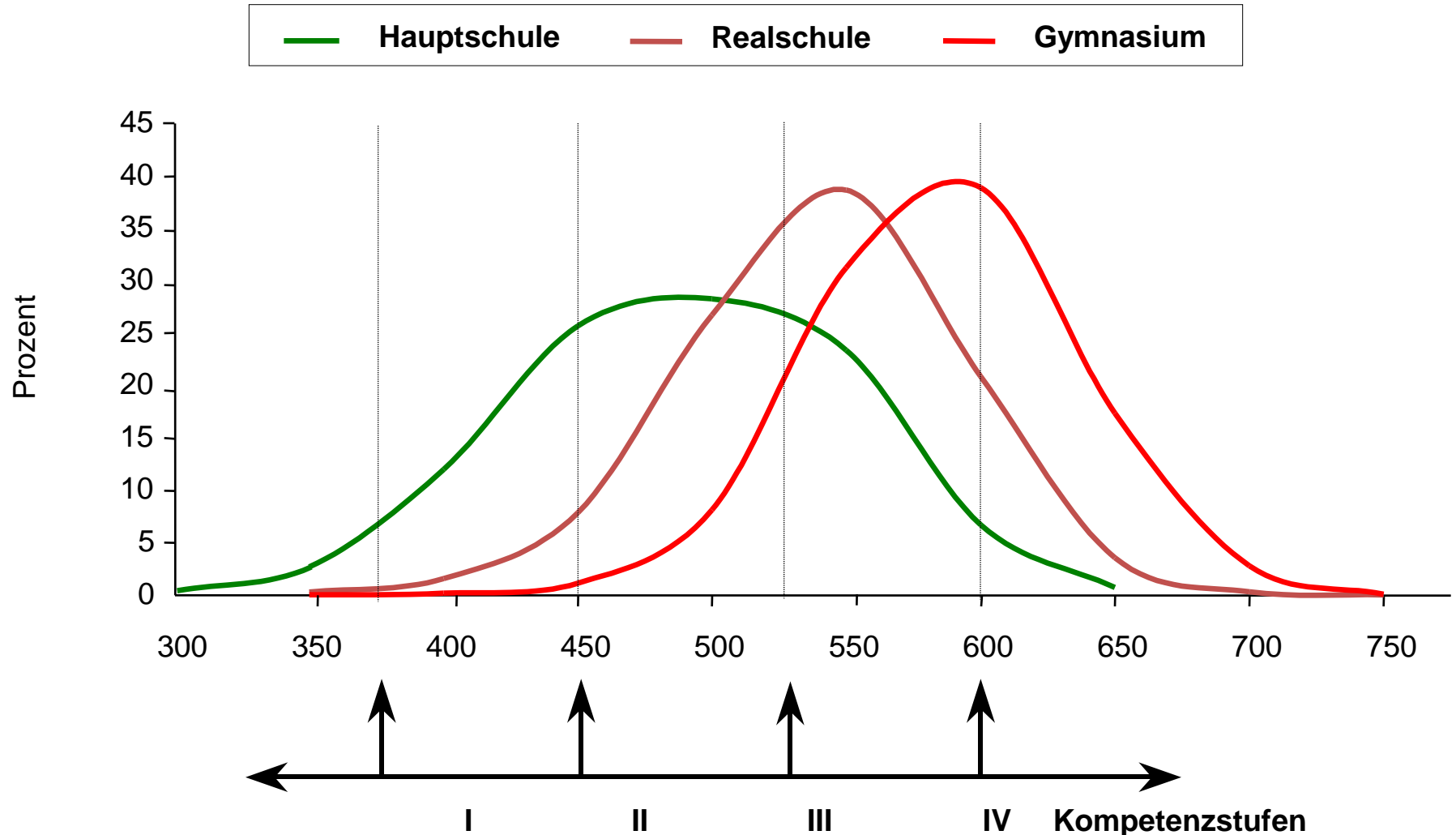
## Vergleich von Übergangsempfehlung und Testleistung

Gruppierung nach...	n	Anteil der Gymnasial- empfohlenen (in %)	Gruppen- spezifischer Standard („Kritischer Wert“)
Bildungsabschluss des Vaters			
• ohne Abschluss	401	15,7	97,5
• Haupt- / Volksschule	2.214	26,2	82,3
• Real- / Mittelschule	1.783	40,2	77,1
• Fachhochschulreife	499	51,3	76,3
• Abitur	2.113	69,8	65,0

- ▶ Schüler/innen, deren Eltern über ein Abitur verfügen, müssen weniger Schulleistungen erbringen, um mit einiger Wahrscheinlichkeit zum Gymnasium empfohlen zu werden, als Kinder von Eltern ohne Abschluss.



# Kompetenzstufenzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler, differenziert nach der Übergangsempfehlung (IGLU, Lesekompetenz)

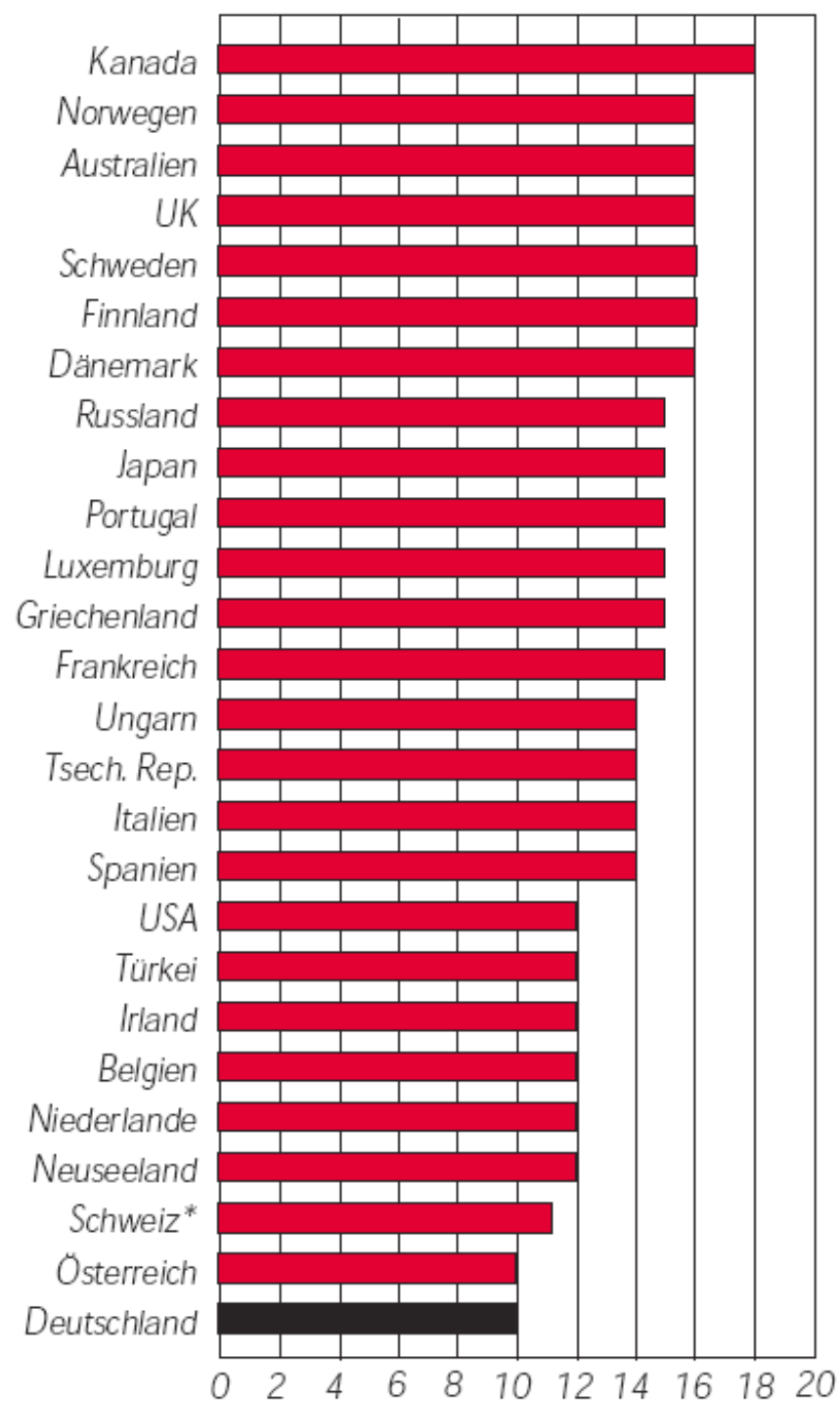


- ▶ Die Mittelwerte der Lesekompetenz der für die drei unterschiedlichen Sekundarstufentypen empfohlenen Schüler/innen unterscheiden sich zwar signifikant; es gibt jedoch beträchtliche Überlappungen.

# Erklärungsansätze

- Lehrkräfte antizipieren unterschiedliche Leistungschancen im Hinblick auf schichtspezifisch unterschiedliche familiale Unterstützungspotenziale
- Schule ist eine ‚Mittelschichtveranstaltung‘:
  - ▣ Attribute der sozialen Klassen werden untereinander erkannt (Sprache, Habitus, Kleidung, kulturelles Kapital...)
- Mechanismen werden nicht systembedingt, sondern individuell interpretiert, indem auf eine bestimmte Art der Begabung rekurriert wird:
  - ▣ Lehrkräfte interpretieren diese tendenziell eher als angeboren
  - ▣ das System wird bei dieser Bewertung nicht mitgedacht

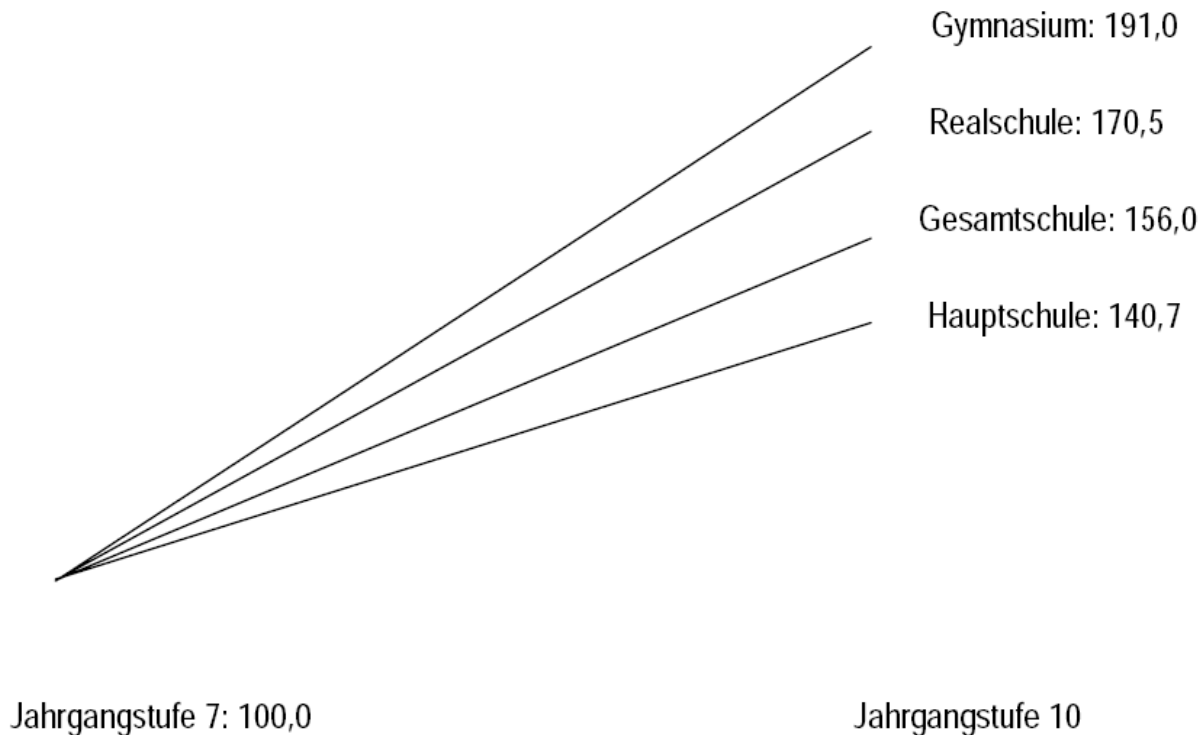
# Selektionsalter im internationalen Vergleich



# Mathematikleistungen, Ende der 10. Jahrgangsstufe nach Schulform

unter Kontrolle der Mathematikleistungen und kognitiven Grundfähigkeiten am Anfang der 7. Jahrgangsstufe und der Sozialschichtzugehörigkeit (NRW)

nach: Deutsches PISA-Konsortium 2003, S. 287



- Verschärfung der differenziellen Eingangselektivität durch differenzielle Fördereffekte innerhalb der Schulen (Schereneffekte; Matthäus-Prinzip)
- Unterschiedliche Bildungsaspirationen; unterschiedliche leistungsmäßige und soziale Zusammensetzung der Schülerschaft; unterschiedliche Unterrichtsstile und Ausbildung der Lehrkräfte

# ELEMENT-Studie Berlin – Zur Wirkung längerer gemeinsamen Lernens

- Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis (Jahrgang 4 bis 6)
- Vergleich der 6jährigen Grundschulen mit den grundständigen Gymnasien (ab Klasse 5)
- Befunde:
  - *„Die Befunde sprechen gegen die Annahme, dass mit dem frühen Übergang auf ein grundständiges Gymnasium eine generelle Förderung besonders leistungsfähiger Schüler erreicht wird“ (Baumert 2009)*
  - Leistungsschere zwischen Grundschulern und Gymnasiasten geht nicht auseinander; vor allem aufgrund guter Förderung der Leistungsschwachen
  - Leistungsvorsprung relativiert sich bei fairem Leistungsvergleich
    - Berücksichtigung der Startvorteile: Bildungsabschluss der Eltern, kognitive Grundfähigkeit, Motivation
    - Leistungsvorsprung allein aufgrund der Leistungsfähigkeit der Schüler/innen
  - Der Grundschule gelingt es, die Leistungen schwacher Schüler/innen anzuheben, ohne die Leistungsstarken zu vernachlässigen

# Lernen in leistungsheterogenen Gruppen

(Empirische Integrationsforschung; zusammenfassend Preuss-Lausitz 2002)

- Leistungsstarke Schüler/innen:
  - ▣ gleiche kognitive Lernerträge wie in ‚homogenen‘ Gruppen
  - ▣ bessere überfachliche Kompetenzen, z.B. bei Lerntechniken
  - ▣ Anforderung, Wissen zu erklären und dadurch zu festigen
  - ▣ Voraussetzung: Unterricht lässt Vielfalt der Sozialformen und Differenzierung der Anspruchsniveaus zu (innere Schulreform)
  
- Leistungsschwache Schüler/innen:
  - ▣ höhere kognitive und überfachliche Lernerträge
  - ▣ Höhere Motivation
  - ▣ hoher Anregungsgehalt
  
- ▶ Qualitätsfalle (Klemm 2007): Wenn die „soziale und leistungsmäßige Homogenisierung die Schwächeren nicht befördert und die Heterogenisierung die Starken nicht schwächt, dann wird die nach Klasse 4 praktizierte Separierung zur Bremse für Qualitätssteigerungen.“

# Problemlösekompetenz – Kognitive Potenziale werden zu wenig genutzt

- Problemlösekompetenz meint die überfachliche Fähigkeit, kognitive Prozesse zu nutzen, um sich mit solchen realen, fächerübergreifenden Problemstellungen auseinanderzusetzen und sie zu lösen, bei denen der Lösungsweg nicht unmittelbar erkennbar ist (OECD 2003)

	<b>MW Problem- lösen</b>	<b>MW Mathematik</b>	<b>Differenz (Lesen, NW)</b>
<b>Deutschland</b>	<b>513</b>	<b>503</b>	<b>10 (22,11)</b>

# Zwischenfazit

- In anderen Ländern werden in leistungsheterogenen Lerngruppen eine breit fundierte Leistungsfähigkeit und Spitzenleistungen zugleich erzielt.
- Im internationalen Vergleich haben wir – dies gilt mehr für den Sekundarbereich – Nachholbedarf im Umgang mit Differenz (auch unter Einbeziehung der Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf).
- Über die ungleich verteilten individuellen Chancen hinaus müssen die gesellschaftlichen Konsequenzen mit bedacht werden:
  - Deutschland erzielt mit der frühen Auslese einen Anteil der Studienberechtigten am Altersjahrgang, der mit unter 40% dramatisch unterhalb der entsprechenden Quoten anderer Länder liegt.
  - Im Durchschnitt aller OECD-Länder erreichen deutlich über 50% eine Studienberechtigung, in Finnland sind es sogar über 80%.
- ▶ Makroökonomisch ineffizientes System



# PERSPEKTIVEN



# Zweigliedrigkeit oder eine Schule für alle? – Internationale und nationale Erfahrungen

## Erfahrungen aus Österreich (Gruber 2009)

- Unzuverlässige Auslese;  
Überlappung der Kompetenzkurven
- Enge Kopplung von sozialer Herkunft  
und Bildungserfolg; soziale  
Segregation
- Hoher Anteil Risikoschüler im nicht-  
gymnasialen Schultyp
- Kaum Durchlässigkeit
- Diskussion zur Abschaffung der  
Zweigliedrigkeit

## Erfahrungen aus Sachsen (Preuss-Lausitz 2006)

- Hoher Anteil Sonderschul-  
überweisungen
- große Risikogruppe
- Durchlässigkeit eher nach unten
- Hoher Anteil der Schüler/innen ohne  
Hauptschulabschluss

Im Diskurs formulierte Sorgen:

- Wird das Gymnasium zu einer exklusiven Schule ausgestaltet?
- Reproduzieren sich die Probleme des gegliederten Systems? (insbesondere dann, wenn das Gymnasium allein abiturführend ist)
- Rehierarchisierung von Bildungsabschlüssen?

# Probleme der Realisierung einer gemeinsamen Schule für alle

- Das Gymnasium und der damit verbundene Anspruch der Sicherung und Weitergabe von Bildungsprivilegien sind historisch tief verwurzelt im deutschen Bildungssystem.
  - ▣ realistische und politisch durchsetzbare Fortentwicklung des Schulsystems?
  - ▣ Anschlussfähigkeit von Traditionen für Reformmaßnahmen?
- Es werden Lehrer/innen benötigt, die für diese Schulform ausgebildet sind und sich professionell als verantwortlich für den Lernerfolg aller Schüler/innen definieren.
  - ▣ Strukturreformen bedürfen auch der inneren Reform
- Das deutsche Schulsystem ist von Kompromissen geprägt; abwartende Haltung hinsichtlich eingeleiteter Reformen

# Überlegungen zum Schluss...

- Innerer und äußerer Schulreform verknüpfen
  - ▣ Strukturmaßnahmen sind kein pädagogischer Selbstläufer
  - ▣ Zunahme der Leistungsvariabilität stellt eine große pädagogische Herausforderung dar
- Lehreraus- und -fortbildung stärken
  - ▣ keine Differenzierungen in den Köpfen produzieren
  - ▣ eingefahrene Vorstellungen und eingeschliffene Handlungsroutinen überwinden
  - ▣ Stärkung der Professionalität von Lehrkräften; Ethos der Verantwortung
- Pädagogische Stützsysteme etablieren
  - ▣ Förderung der Kompetenz im produktiven Umgang mit Heterogenität
- Ziel der Qualitätsentwicklung:
  - ▣ Sicherung eines möglichst hohen Niveaus an Grundkompetenzen
  - ▣ Sicherung und Entwicklung sozialer Kohäsion
  - ▣ Individuelle Förderung vielfältiger Begabungsprofile
  - ▣ Flexible Gestaltung von Bildungsbiografien

isabell.van-ackeren@uni-due.de