

ZITATE UND INFORMATIONEN ZUR STRUKTURFRAGE

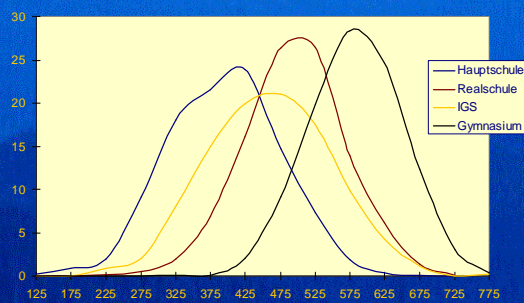
Zusammengestellt von Marianne Demmer, Oktober 2004

Das deutsche Schulwesen zielt auf leistungshomogene Lerngruppen...

- Rückstellung zu Schulbeginn
- Klassenwiederholung
- Sortieren in unterschiedlich anspruchsvolle Schulformen

35 % der 15-Jährigen haben eine verzögerte Schulkarriere

... allerdings mit nur mäßigem „Erfolg“ und großen Überschneidungen



PISA 2000: Leistungsverteilung Lesen 15-Jährige in Deutschland

Es kommt zu systemwidrigen kuriosen Effekten

“In Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz erreichen fast ein Drittel, in Bayern sogar über 40 % Realschüler Mathematikleistungen, die über dem unteren Leistungsquartil von Gymnasiasten liegen.” (S. 65)

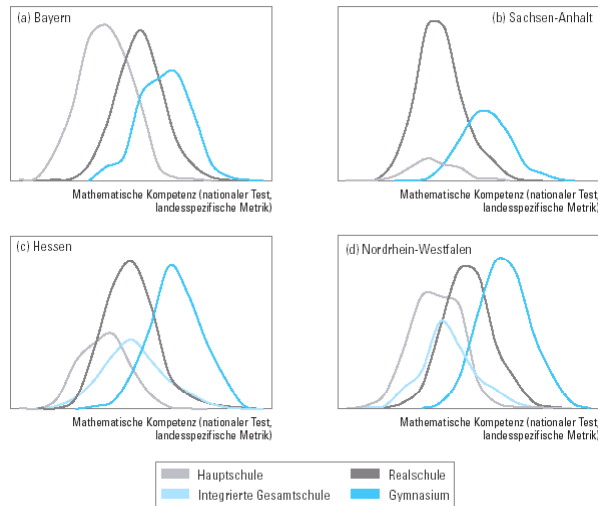
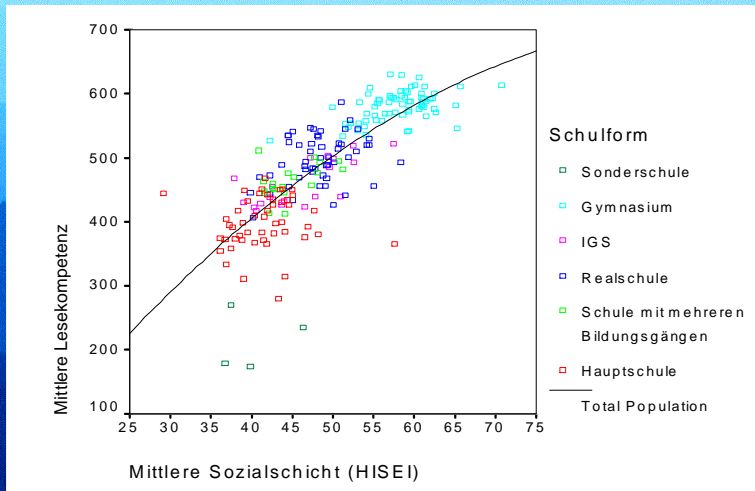


Abbildung 3 Leistungsverteilungen in unterschiedlichen Schulformen der Länder Bayern, Sachsen-Anhalt, Hessen und Nordrhein-Westfalen im nationalen Mathematiktest (innerhalb der Länder standardisierte Leistungswerte)

Quelle: PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin 2003, S.63

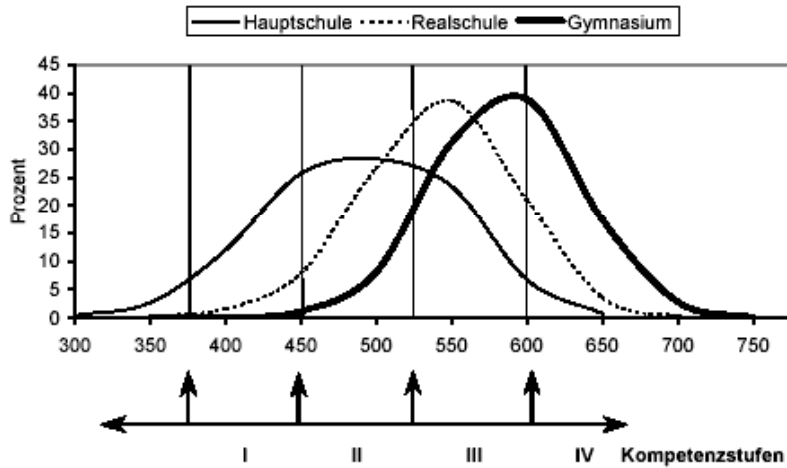
... auch die Schulformen überlappen



Quelle: PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin 2003, S.63

Die Zuweisungen zu den Schulformen folgen keinen einheitlichen Kriterien

Abbildung 14: Kompetenzstufenzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler, differenziert nach der Übergangsempfehlung



IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Sehnsucht nach Homogenität

Weltweit sehen Lehrerinnen und Lehrer in der Leistungsheterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler ihr größtes Beruferschwernis:

63 % in Japan

48 % in den USA

55 % in Deutschland

(Dreiländervergleich in TIMSS II)

Der deutsche Wert hat die Wissenschaft in Erstaunen versetzt. Die Homogenitätssehnsucht ist offenbar unabhängig von der tatsächlichen Heterogenität der Lerngruppe. In Japan und den USA sind die Lerngruppen unsortiert, in Deutschland nach Leistung sortiert.

● „Im internationalen Vergleich gibt es kaum leistungshomogenere Sekundarschulen als in Deutschland. Dies gilt im Übrigen auch - wenngleich abgeschwächt - für Integrierte Gesamtschulen. Vergegenwärtigt man sich diesen Sachverhalt, muss die in Deutschland häufig zu hörende Klage über die zu große Leistungsheterogenität in Sekundarschulen verblüffen.“ (PISA 2000)

Die Homogenitätssehnsucht der Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland wird permanent genährt, aber nicht befriedigt. Die Folge: Gleichschrittiger Unterricht, „falsche“ SchülerInnen.

“Das bedeutet, unserem Bildungssystem insgesamt gelingt erwartungsgemäß nicht die Form der Auslese, die Grundlage des dreigliedrigen Schulsystems ist: Kinder nach Leistung zu sortieren, so dass homogene Gruppen in den weiterführenden Schulen entstehen... Neben den im Einzelfall möglicherweise fatalen Folgen für die Schullaufbahn eines Kindes führt dies auch zu Problemen im Unterricht, weil die aufnehmenden Schulen mit einer Homogenität rechnen, die nicht gegeben ist, und deshalb vermutlich auch nicht der vorfindbaren Heterogenität angemessene Maßnahmen zur Differenzierung und Unterstützung anbieten. Stattdessen wird nachträglich versucht, ‚Fehler‘ bei der Sortierung zu korrigieren (Wiederholungen, Querversetzungen, Schrägversetzungen).“ (IGLU-Studie)



„Zugespitzt ließe sich formulieren, dass das Bemühen um eine leistungsorientierte Homogenisierung von Schulen um so bessere Fördereffekte hat, je weniger sie gelingt.“

Prof. Baumert beim KMK-Pressesgespräch am 06.03.2003

Zentrale Aussagen der IGLU-Studie zur Schulstruktur

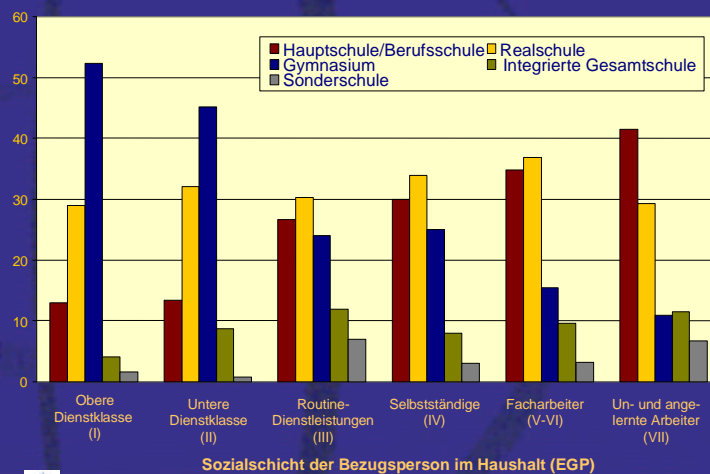
„Ein professioneller Umgang mit Heterogenität, eine gezielte Unterstützung und Förderung der Lesekompetenz auch in der Sekundarstufe I sind in einem differenzierten System aus diesen Gründen unbedingt notwendig. **Wenn diese nicht grundlegend optimiert wird, stellt sich das mehrgliedrige System selbst in Frage.** Dringend erforderlich scheinen ebenfalls einheitliche Bildungsstandards sowie eine Ausbildung von Lehrpersonen, die deren diagnostische Kompetenzen verbessert.“



„Am Ende der Grundschulzeit verfügen deutsche Schüler über ein hohes Leseniveau, die Leistungsunterschiede sind gering, und wir haben relativ wenig Probleme im unteren Leistungsbereich. Fünf Schuljahre später drehen sich die Verhältnisse um: schlechtes Gesamtergebnis, enormes Leistungsgefälle, riesige Probleme im unteren Bereich. Da läuft in Deutschland in den Klassen fünf bis neun irgendetwas schief.“

Prof. Bos in Die Zeit 16/2003

15-Jährige nach Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsgang
(in %)



„Problematisch wird die Differenzierung unter Leistungsgesichtspunkten dann, wenn sich in den Schulformen unterschiedliche Entwicklungsmilieus ausbilden, die zur suboptimalen Förderung führen. Es liegen mittlerweile jüngere Arbeiten vor, die dies für verschiedene Bundesländer nachweisen (...). Diese Gefahr ist insbesondere dann groß, wenn bei zurückgehendem relativem Schulbesuch Risikofaktoren in Schulen einer Schulform kumulieren. Dies ist (...) insbesondere in Ballungsgebieten der Fall, wenn in sozial schwachen Wohngebieten gleichzeitig hohe Zuwanderungsraten zu verzeichnen sind.“

(J. Baumert, C. Artelt: *Bildungsgang und Schulstruktur*. In: *PädF* 4/2003 S. 180)

„Fragen der Schulstruktur dürfen selbstverständlich nicht ignoriert werden, aber sie sind im Zusammenspiel von Organisationsentscheidungen und Optimierung der pädagogischen Prozesse, in der Dialektik von Entlastung durch Tradition und notwendiger Modernisierung und schließlich in der Spannung zwischen Zukunftsentwurf und politischer Durchsetzbarkeit zu erörtern.“

(J. Baumert, C. Artelt: *Bildungsgang und Schulstruktur*. In: *PädF* 4/2003. S. 188)

„Die Qualität schulischer Arbeit ist nach allen vorliegenden Befunden nicht primär abhängig von den grundlegenden Differenzen der Schulstruktur und damit von Systemoptionen, sondern wesentlich von den didaktischen und methodischen Orientierungen der Lehrkräfte, der Tradition einer Schulform und der darauf bezogenen Lehrerbildung sowie vor allem von der Arbeit in der Einzelschule und von der pädagogischen Kompetenz und dem professionellen Ethos ihrer Lehrkräfte. (...) Insgesamt belegen diese Studien eine erstaunliche Stabilität von didaktischen Grundmustern, die offensichtlich immer noch an unterschiedliche Traditionen der Lehrerbildung gebunden sind. Gleichzeitig sind diese Unterrichtsmuster in bemerkenswerter Weise invariant gegenüber unterschiedlichen Schülervoraussetzungen innerhalb einer Schulform“

(J. Baumert, C. Artelt: *Bildungsgang und Schulstruktur*. In: *PädF* 4/2003. S. 190)

„Bildungsgerechtigkeit

(...) Je früher Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Bildungsgänge verteilt werden, desto kürzer wird das Zeitfenster, das für schulische Interventionen zum Ausgleich herkunftsbedingter Leistungsunterschiede zur Verfügung steht, und desto stärker schlagen die sozialschichtabhängigen Lebenspläne, die Eltern für ihre Kinder entwerfen, auf die Übergangentscheidung durch. Auch später Übergangentscheidungen fallen nicht unabhängig von der sozialen Herkunft, aber deren Einfluss ist deutlich niedriger. Mit frühen Differenzierungsentscheidungen nehmen, wenn man nichts zusätzlich unternimmt, die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung zu. Je stärker sich die Schulformen als Entwicklungsumwelten unterscheiden und je weniger die Förderung im unteren Leistungsbereich gelingt, desto größer werden gleichzeitig die herkunftsbedingten Disparitäten des Kompetenzerwerbs. Baumert, Trautwein und Artelt (2003) haben zeigen können, dass die Schulleistungen der einzelnen Schulformen im Laufe der Sekundarschule I von Bundesland zu Bundesland in unterschiedlicher Weise auseinander driften. In Ländern, in denen die Gesamtschule als vierte Schulform eingerichtet ist, scheint dies besonders ausgeprägt zu sein.“

(J. Baumert, C. Artelt: Bildungsgang und Schulstruktur. In: PädF 4/2003. S. 190)

„Das systematische Fazit dieser Befunde heißt deshalb auch, dass Bildungsgänge und Schulstrukturen, individuelle Bildungskarrieren und schulformspezifische Sortierungsprozesse weniger deutlich zusammenhängen als vielfach unterstellt wird. Vordringlich ist deshalb (...) eine Gestaltung von individuellen Schullaufbahnen, die den Gedanken der Offenheit, Durchlässigkeit und zeitlichen Flexibilität individueller Bildungsverläufe genügt und Individualisierung sowie den pädagogisch bewussten Umgang mit Heterogenität und Differenz mit hohen Ansprüchen an die Qualitäts- und Standardsicherung zu verbinden sucht. Dazu gehört nicht zuletzt die Entwicklung eines professionellen Ethos der Verantwortung für jeden einzelnen Schüler.“

(J. Baumert, C. Artelt: Bildungsgang und Schulstruktur. In: PädF 4/2003. S. 190)

„Die Steuerungsmedien für solchen qualitativen Wandel, der nicht auf die Struktur der Organisation, sondern auf die Qualität des Lehrens und Lernens setzt, sind auch deutlich erkennbar: Das Zugeständnis höherer Selbstständigkeit an die Einzelschule verbindet sich mit schulformübergreifenden Formen der Formulierung und Durchsetzung von Bildungsstandards und der Qualitätssicherung. Im Rahmen dieses Modernisierungsprozesses lässt sich dann auch unbefangener über den Aufschub und die Reduktion äußerer Differenzierungsmaßnahmen reden.“

(J. Baumert, C. Artelt: Bildungsgang und Schulstruktur. In: PädF 4/2003. S. 191)

Entsorgungsmentalität

„Das deutsche Bildungswesen ist ein *hochgradig selektives Bildungssystem*, das allerdings auch den Vorzug aufweist, durch die klare Vorgabe von Bildungsgängen ein herausragendes Instrument der Lebensplanung zu sein. Damit sind zwei Gefahren verbunden: Einmal verführt intern die Strukturierung von mehr oder weniger anspruchsvollen Bildungsgängen dazu, die Homogenisierung der Lerngruppen nach Leistungsfähigkeiten zu betonen und die anspruchsvollen Bildungsgänge von weniger geeigneten Schülerinnen und Schülern zu ‚reinigen‘. Es entsteht eine gewisse *Entsorgungsmentalität*, die zu einem Abschieben in andere Schulformen und zu einem gehäuften Sitzenbleiben führt.“

(Helmut Fend: Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? In: Schümer u.a. Hrsg.: Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. VS-Verlag Wiesbaden 2004, S. 15 ff)

Doppelte Benachteiligung oder Privilegierung – durch Herkunft und Schulorganisation

„Demnach unterscheiden sich die Schulen des gegliederten deutschen Schulsystems nicht nur im kognitiven Niveau und der aufs Engste damit verbundenen sozialen Zusammensetzung ihrer Schülerpopulationen, sondern auch in den Anteilen derjenigen, die durch das Schulsystem als „schlechte Schüler“ definiert worden sind. Wie Kenner der Hauptschule immer wieder betonen ... gibt es hier verhältnismäßig viele Schüler, die das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit im Verlauf von oft langjährigen Misserfolgskarrieren verloren haben. Sie entwickeln negative Selbstwertgefühle, die sich in Schulverdrossenheit und Unterrichtsstörungen äußern. Damit erhebt sich die Frage, ob die frühe Verteilung der Heranwachsenden auf institutionell getrennte Bildungsgänge ihren Zweck erfüllt und dazu beiträgt, alle Schüler optimal, das heißt ihren individuellen Voraussetzungen entsprechend, zu fördern, oder ob es unter bestimmten Bedingungen dazu kommt, dass dieser Zweck verfehlt wird und dass Schüler, die bereits aufgrund ihrer sozialen Herkunft benachteiligt sind, durch die Schulorganisation ein weiteres Mal benachteiligt werden. ... Das heißt, in Schulsystemen mit einem hohen Maß an sozialer Segregation können Schüler aufgrund ihrer sozialen Herkunft doppelt benachteiligt oder auch doppelt privilegiert sein.“

(Gundes Schümer: Zur doppelten Benachteiligung von Schülern. In: Schümer u.a. Hrsg.: Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. VS-Verlag Wiesbaden 2004, S. 73 ff)