



**Gewerkschaft  
Erziehung und Wissenschaft**



**Joachim Lohmann:**

## **Gemeinsam Lernen – kein Einwand stichhaltig.**

Die Ungleichheit der Bildungschancen ist in Deutschland so groß wie in kaum einem anderen Staat. Gleichzeitig ist der Leistungsstand der 15-Jährigen mittelmäßig. Das haben die PISA-Veröffentlichungen seit 2000 mehr als deutlich gemacht. PISA hat die Diskussion um eine Reform der Schulstruktur - also um eine gemeinsame Schule für alle – neu entfacht.

Joachim Lohmann entkräftet eine Vielzahl von Einwänden gegen eine umfassende Schulstrukturereform mit den OECD-Daten selbst: Die Art des Schulsystems übt entscheidenden Einfluss aus auf die Chancengleichheit und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler.

Februar 2013

[www.ggg-bund.de](http://www.ggg-bund.de) \*\*\* [www.gew.de](http://www.gew.de)

# Gemeinsam lernen – kein Einwand stichhaltig<sup>1</sup>

Joachim Lohmann

## Inhalt

Zusammenfassung .....	2
12 Einwände gegen eine Strukturreform:.....	3
(1) Die ungleichen Bildungschancen beruhen auf genetischen bzw. ethnischen Unterschieden .....	3
(2) Nicht die Schule, die Sozialstruktur sei bestimmend.....	4
(3) Auf den Elementarbereich komme es an.....	5
(4) Die Ressourcen seien verantwortlich.....	7
(5) Die Ganztagschule schaffe Chancengleichheit .....	7
(6) Die autonome Schule sei auf eine Strukturreform nicht angewiesen .....	9
(7) Verhaltensprobleme seien unabhängig von den Schulstrukturen .....	9
(8) Auf die Schule, auf die Lehrer komme es an.....	11
(9) Innere statt äußerer Schulreform .....	15
(10) Sozial privilegierte Schulen gäbe es bei jeder Schulstruktur .....	17
(11) Soziale Umschichtung erhöhe nicht die Chancengleichheit .....	23
(12) Chancengleichheit gehe zu Lasten der Leistung .....	24
Resümee.....	28
Literatur .....	30

---

<sup>1</sup> Für die kritische Durchsicht danke ich besonders Christa Lohmann sowie Georg Schau. Den Artikel hat die GGG – Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens - unter [http://www.ggg-bund.de/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=221&Itemid=124](http://www.ggg-bund.de/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=221&Itemid=124) ins Internet eingestellt.

## Zusammenfassung

*Die Reform der Schulstruktur war das am heftigsten umstrittene innenpolitische Thema der 70er Jahre. Seit den 80er Jahren versuchte die Politik, das Thema mit immer neuen Einwänden und Alternativstrategien zu verdrängen.*

*Doch keine der Einwände trägt, und keine Alternative ersetzt die Strukturreform – weder bei dem Ziel der Chancengleichheit noch bei dem der Leistungssteigerung. Für die OECD-Unterschiede bei der Chancengleichheit ist die Schulstruktur entscheidend. In einer gemeinsamen Schule für alle*

- *wirkt sich durchschnittlich die Schulautonomie intensiver aus,*
- *die Schüler verhalten sich positiver,*
- *die Lehrer-Schüler-Beziehung gedeiht besser,*
- *die Lehrkräfte sind schülerorientierter und*
- *das Sitzenbleiben und die Abschlungen passieren seltener.*

*Auch die Ganztagschule entfaltet sich in einer vertikalen Schulstruktur nur geringfügig. Bei der gemeinsamen Schule für alle wirkt weniger die soziale Zusammensetzung, sondern die Struktur und der Geist der Schülerzuwendung und des Förderns. Diese Faktoren schlagen so stark durch, dass der Beitrag des Kindergartens in bildungspolitisch führenden Staaten irrelevant wird. Die gemeinsame Schule für alle ist nicht nur maßgebend für mehr Chancengleichheit, auch die Leistung aller gewinnt. Diese hängt jedoch noch stärker von dem Geist eines Schulsystems ab, alle Jugendlichen zur Hochschulreife befähigen zu wollen. Je mehr Jugendliche diesen Abschluss schaffen, umso höher ist die Durchschnittsleistung und umso weniger Schüler/innen sind im untersten und umso mehr im Obersten Leistungsbereich. Dieser Geist des Schulsystems korreliert sehr eng mit einer gemeinsamen Schule für alle.*

*Mithin bleibt die Reform der Schulstruktur der entscheidende Faktor, um die Chancengleichheit zu erhöhen und die Leistung bei allen zu steigern. Die in manchen Bundesländern eingeführte gleichwertige Zweigliedrigkeit sollte konsequent weiterentwickelt werden.*

Die Ungleichheit der Bildungschancen ist in Deutschland so groß wie in kaum einem anderen Staat. Gleichzeitig ist auch der Leistungsstand der 15-Jährigen mittelmäßig. Das haben die PISA-Veröffentlichungen seit 2000 mehr als deutlich gemacht.

PISA hat die Diskussion um eine Reform der Schulstruktur -also um eine gemeinsame Schule für alle – neu entfacht. Die politische Spitze in Bund wie Ländern war sich seit Ende der 80er Jahre einig: sie wollte das Ende der Strukturdebatte. CDU und FDP wollten die Bildungsprivilegien nicht infrage stellen, und SPD und Grüne fürchteten den gesellschaftlich-politischen Widerstand. Immer neue Einwände gegen eine Strukturreform wurden erhoben. Daran änderten zunächst auch die PISA-Daten nichts. Die Kultusminister waren sich einig, eine Strukturdebatte zu vermeiden. Sie rangen sich stattdessen zu Alternativen durch. Angestoßen durch neue lagerübergreifende politische Koalitionen kam es dann in einigen Ländern zu ersten Schritten einer Strukturreform: die Zweigliedrigkeit von Gymnasium und Gemeinschaftsschule/Oberschule, die wie das Gymnasium zur Hochschulreife führt. Diese Reform ist in der politischen Rechten einerseits umstritten, und andererseits erwartet sie, damit die Strukturdebatte zu beenden.

Doch die Chancengleichheit, die andere Staaten erreicht haben, verlangt eine umfassende Strukturreform – eine gemeinsame, inklusive Schule für alle. Die Vielzahl der Einwände gegen eine solche Reform tragen nicht. Das lässt sich mit den PISA-Ergebnissen belegen, denn diese stellen ein bisher unbekanntes Maß an empirischen Daten zur Verfügung, die noch immer unzureichend ausgewertet wurden.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Die folgenden Daten basieren – sofern nicht auf andere Quellen verwiesen wird – auf PISA 2009, Bände I bis V, OECD 2010. Die Leistungsvergleiche basieren auf der Lesekompetenz, die am aussagekräftigsten ist und von der OECD am differenziertesten ausgewertet wurde.

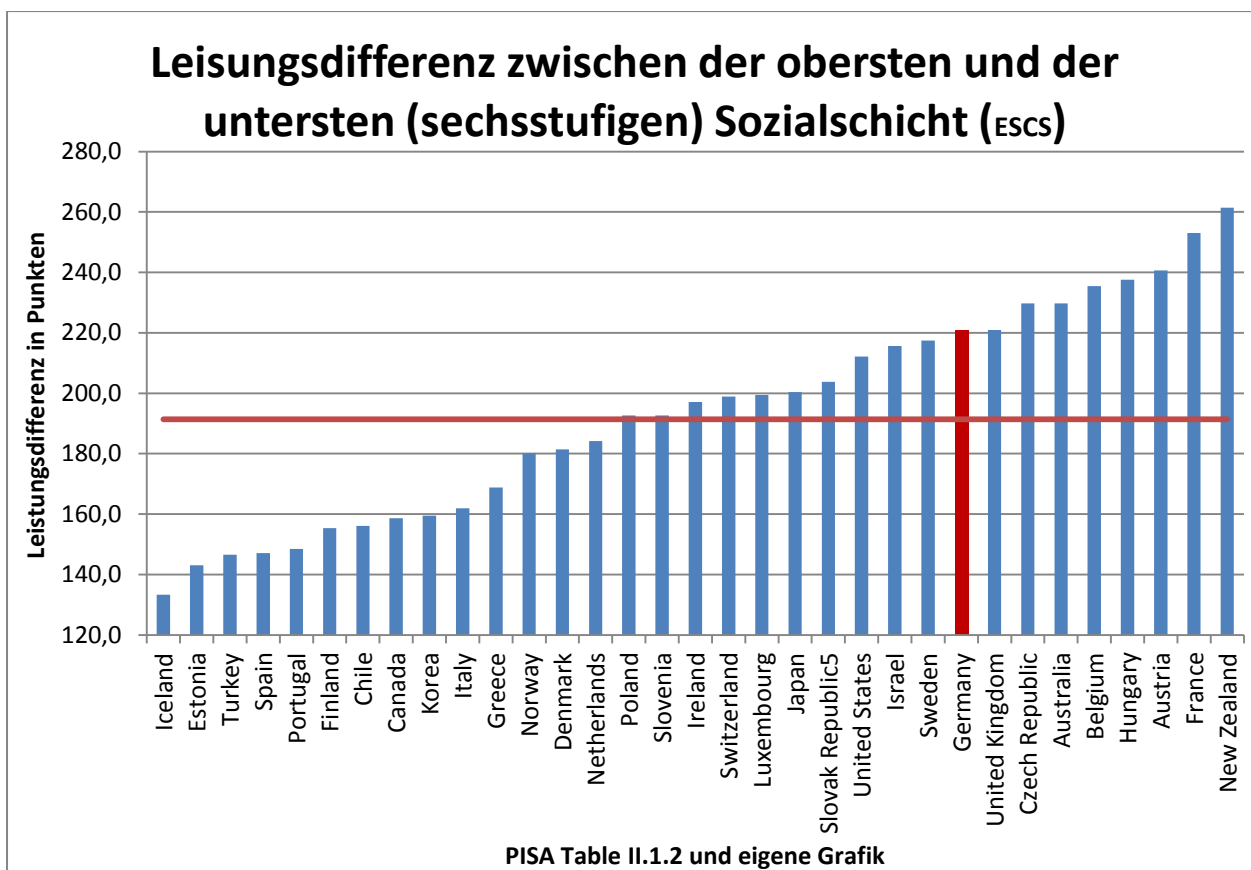
## 12 Einwände gegen eine Strukturreform:

### (1) Die ungleichen Bildungschancen beruhen auf genetischen bzw. ethnischen Unterschieden

Der Leistungsabstand von der obersten – der sechsten – Sozialschicht<sup>3</sup> zur untersten beträgt innerhalb der OECD fast 200 Punkte, das entspricht nahezu fünf Schulleistungsjahren unter den 15-Jährigen. Die untere Schicht hat

durchschnittlich nicht einmal den Leistungsstand der 13-Jährigen, die oberste dagegen übertrifft den Durchschnitt der 17-Jährigen. Es gibt Staaten, da differieren die sozialen Leistungsunterschiede beinahe um sieben, in Deutschland um 5 ½ Schuljahre. Damit gehört Deutschland zu dem Viertel an Staaten, in dem die soziale Benachteiligung am krassesten ist. Kein Staat hat die sozialen Diskrepanzen aufheben können, aber manche haben sie deutlich abgeschwächt. In Island zum Beispiel ist der Abstand nur gut halb so hoch wie in Deutschland (Grafik 1).

Grafik 1<sup>4</sup>

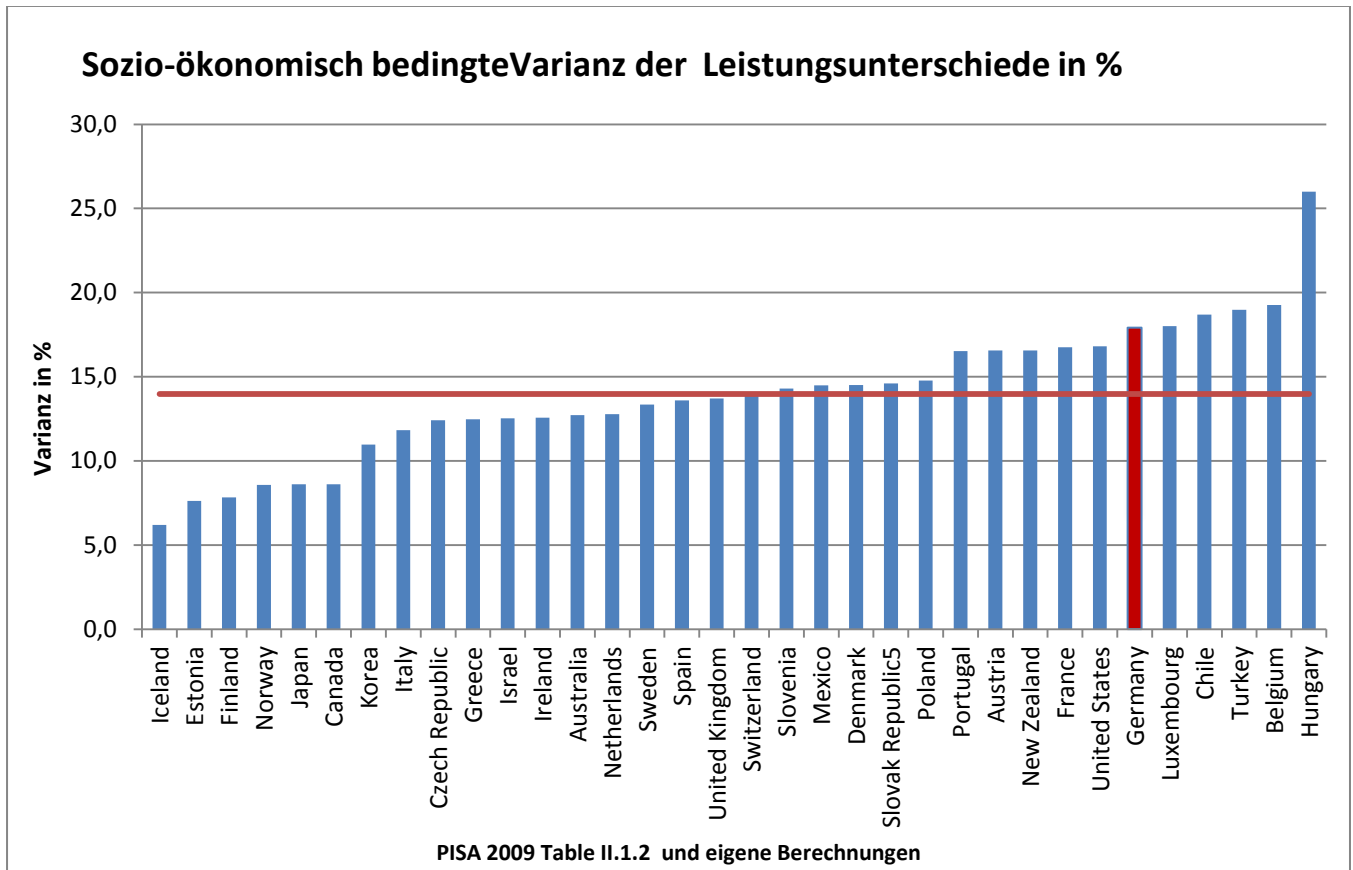


OECD-weit gibt es eine enge Korrelation zwischen der Leistung und der Schichtzugehörigkeit. Sie beträgt fast 40 %. Fast 16 % der Leistungsdifferenzen innerhalb der OECD lassen sich nur darauf zurückführen, zu welcher Schicht ein Jugendlicher gehört. Es gibt Länder, in denen die soziale Zugehörigkeit mit 5 % wenig Einfluss hat, es gibt andere Staaten, in denen sie 25 % erklärt. In Deutschland wirkt sich die soziale Schichtung besonders stark aus. Nur in 5 Staaten ist deren Einfluss größer (Grafik 2).

<sup>3</sup> Der soziale Status wird bei PISA nach dem Economic, Social and Cultural Status (ESCS) ermittelt. In ihn gegen die berufliche Stellung und die Bildungsdauer beider Eltern und ihr kultureller Status ein.

<sup>4</sup> Abweichende Farben oder größere Zeichen innerhalb einer Grafik bedeuten stets die Werte für Deutschland.

Grafik 2



Theoretisch könnten die Schichtunterschiede genetisch oder soziokulturell bedingt sein. Doch genetisch lassen sich die nationalen Unterschiede innerhalb der OECD nicht begründen. Dann wären die Arbeiterkinder in Deutschland nicht nur vergleichsweise dümmer, sondern die genetischen Anlagen schlugen in Deutschland besonders drastisch durch. Aber dann müsste nicht nur die Arbeiterjugend in Deutschland, sondern auch die aus Großbritannien, Tschechien, Australien, Belgien, Ungarn, Österreich, Frankreich und Neuseeland innergesellschaftlich dümmer sein als innerhalb der anderer OECD-Staaten; denn auch deren Differenzen liegen über dem OECD-Durchschnitt. Umgekehrt müsste die Arbeiterjugend nicht nur in Island, Estland und Finnland, sondern auch in der Türkei, Spanien, Portugal und Chile innergesellschaftlich deutlich klüger sein als z.B. in Deutschland. Diese sozialen Leistungsunterschiede auf die Genetik zurückzuführen, ist absurd; es gibt keine Belege für solch eine Unterstellung.

Die Ursachen für die sozialen Unterschiede müssen vielmehr im Sozio-Kulturellen gesucht werden, das heißt: die sozialen Unterschiede sind politisch beeinflussbar.

## (2) Nicht die Schule, die Sozialstruktur sei bestimmend

Wieso kann sich die Schichtzugehörigkeit so unterschiedlich auswirken? Wenn dafür nicht das Schulwesen verantwortlich sein sollte, können es nur abweichende Sozialstrukturen sein.

Materielle Gründe scheiden aus. So hat Deutschland kein Übergewicht an unteren Sozialschichten, vielmehr liegt die Sozialstruktur im oberen Drittel der OECD-Staaten (PISA Tab. II.1.1). Auch an den Einkommensunterschieden liegt es nicht, sie haben zwar in Deutschland sehr stark zugenommen, liegen aber im OECD-Durchschnitt.

Ebenfalls kann nicht die Soziokultur im engeren Sinn verantwortlich sein, denn im Vergleich zu vielen Staaten ist das Ausbildungsniveau der unteren Sozialschichten relativ hoch. Auch die sozialen Spannungen sind gering, das Verhältnis der Sozialpartner ist gut und die Arbeitnehmer haben betrieblichen Einfluss über eine vorbildliche Mitbestimmung. Der beachtliche soziale Friede zeigt sich an den geringen Streiktagen.

Äußere Sozialfaktoren können es also nicht sein, welche die soziale Bildungsbenachteiligung in Deutschland bewirken: verantwortlich kann dann nur das Bildungs- und Erziehungswesen sein.

### (3) Auf den Elementarbereich komme es an

Ein zentraler Ansatzpunkt, um die Leistungen zu steigern und die Chancenungleichheit zu verringern, wird im Elementarbereich gesehen. Das Motto lautet: auf die frühkindliche Erziehung komme es an. In den letzten Jahren haben Wissenschaft, Gesellschaft und Politik die Bedeutung der Kindergärten und Krippen massiv betont. Mit ihnen könnten die Schulleistungen gesteigert und die sozialen Diskriminierungen abgebaut werden.

Auch die KMK hat stark auf den quantitativen und qualitativen Ausbau des Elementarbereiches gesetzt. Er gehörte zu den sieben Maßnahmen, die sie infolge von PISA-Schocks 2002 beschloss. Er sollte vor allem die Sprachbildung fördern und die sozialen und ethnischen Benachteiligungen ausgleichen.

Die langfristige Wirkung des Kindergartenbesuches ist beachtlich, auch wenn man die soziale Zusammensetzung berücksichtigt. Das belegen die PISA-Daten von 2009. OECD-weit haben die 15-Jährigen, die bis zu einem Jahr den Kindergärten besuchten, einen durchschnittlichen Lesevorteil von 6 Monaten; wer mehr als ein Jahr im Kindergärten war, ist den Gleichaltrigen durchschnittlichen um 10 Monate voraus.

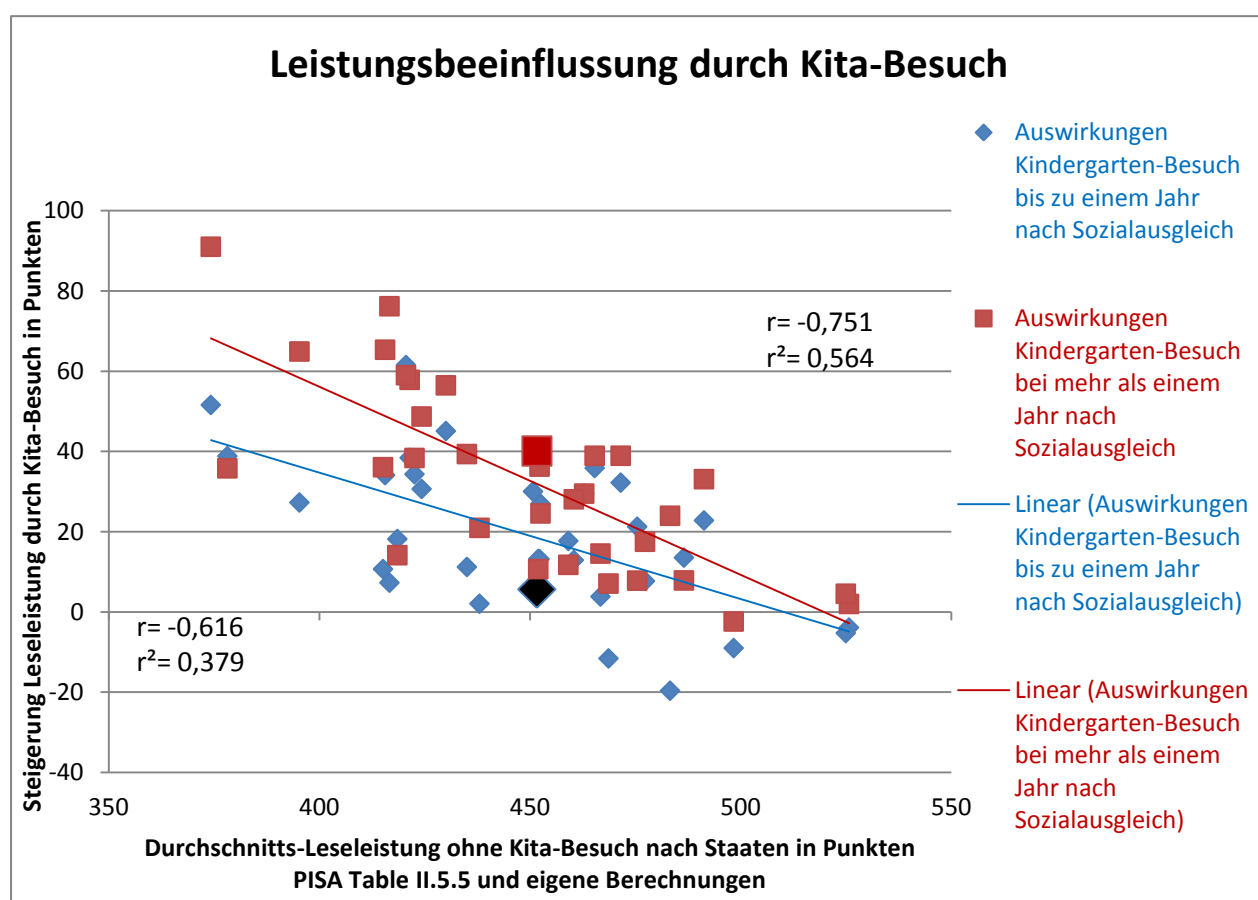
Die Wirkung des Kindergartens weicht in Deutschland stark vom OECD-Durchschnitt ab. Wer höchstens ein Jahr im Kindergarten war, dessen Leistung als 15-Jähriger verbessert sich mit 1 1/2 Monaten nur minimal. Wer einen Kindergarten in Deutschland länger besucht, dessen Leseleistung steigt stärker an als im OECD-Durchschnitt. Er hat einen Leistungsvorsprung von 12 Monaten.<sup>5</sup>

Tabelle 3

<b>Wirkung des Kindergarten-Besuchs auf die Leseleistung der 15 Jährigen gegenüber Gleichaltrigen ohne Kindergarten-Besuch</b>		
	<b>Kindergarten-Besuch</b>	
	bis zu einem Jahr	mehr als ein Jahr
<b>durchschnittlicher Leistungsvorsprung in der OECD in Monaten</b>	6	10
<b>Leistungsvorsprung in Deutschland in Monaten</b>	1,5	12
PISA 2009 II.5.5.		

Es gibt einen irritierenden Zusammenhang zwischen der Wirkung des Kindergartens und dem Leistungsstand der 15-Jährigen: Je niedriger dieser ist, desto stärker wirkt der Kindergarten, je höher, desto weniger erreicht der Kindergarten; der Leistungsvorsprung geht im Extremfall völlig verloren. Fast 60 % der Wirkung eines längeren Kindergarten-Besuchs ist umgekehrt proportional zum durchschnittlichen Leistungsstand der 15-Jährigen. Ein hohes Leistungsvermögen eines Schulsystems kann fehlende Kindergartenerziehung vollständig kompensieren. Was Hänchen nicht lernt, lernt dort Hans zusätzlich (Grafik 4).

<sup>5</sup> Dieser Ergebnisse bestätigen das Kindergartenkonzept für die Drei- und Vierjährigen, die kognitive Förderung der Fünfjährigen scheint fraglich zu sein.

Grafik 4<sup>6</sup>

In Deutschland ist der Kindergarten von existentieller Bedeutung. Wer keinen Kindergarten besucht, gehört in Deutschland doppelt so häufig zum schwächsten Leistungsviertel. Dies liegt auch daran, dass sozial schwächere Familien ihre Kinder seltener in den Kindergarten schicken. Der Sozialstatus der Kinder, die keinen Kindergarten besuchen, liegt um gut 20 % unter dem Durchschnitt und der Status derjenigen, die einen Kindergarten höchstens ein Jahr aufsuchen, um 10 % niedriger. Dagegen liegt der Status derjenigen Kinder mit mehrjährigem Besuch um fast 30 % über dem Durchschnitt (PISA 2009, Table II.5.5).

Der Kita-Besuch führt nicht – wie behauptet – zu mehr Chancengleichheit, vielmehr profitieren alle Kinder unabhängig von ihrer Schichtzugehörigkeit. Die Freiwilligkeit allerdings verstärkt die sozialen Unterschiede. Das von der Bundesregierung geplante Betreuungsgeld wird zusätzlich sozial schwächere Familien anreizen, ihre Kinder zuhause zu betreuen; die Gefahr ist erheblich, dass damit die soziale Ungleichheit in Deutschland noch stärker zunimmt. Stattdessen wäre es richtig, eine mehrjährige Kindergarten-Pflicht einzuführen. Doch viele Juristen halten dafür eine Grundgesetzänderung für erforderlich - die ist in weiter Ferne, wie die Diskussionen um das Betreuungsgeld zeigen.

Trotz dieser Erfolge darf die Wirkung eines weiteren Ausbaus des Elementarbereichs nicht überschätzt werden. Die 15-Jährigen hatten 2009 in Deutschland schon zu 85 % eine Kita besucht. Der Anteil ist inzwischen weiter gestiegen, ein mehrjähriger obligatorischer Kindergarten würde die Leistung höchstens um zwei Monate steigern. Der Abstand Deutschlands zur Leistungsspitze beträgt jedoch nicht zwei Monate, sondern fast zwei Jahre. Dafür ist nicht der fehlende Ausbau des Elementarbereichs verantwortlich, sondern die mangelnde Leistung der Schule. Die Hoffnung der Politik ist gescheitert: der Ausbau des Kindergartens beendet nicht das

<sup>6</sup> In dieser und den folgenden Grafiken:  $r$  = Korrelation,  $r^2$  = Varianz

Thema Strukturreform. Nicht vorrangig der Kindergarten, sondern die Schule entscheidet über die Leistung und über die Chancengleichheit.

#### **(4) Die Ressourcen seien verantwortlich**

Ein weiterer Ansatzpunkt, die Schulleistung zu verbessern und mehr Chancengleichheit zu verwirklichen, ist die Forderung nach mehr personellen und sächlichen Ressourcen. Wegen des nationalen Rückstandes könne die Schule nicht genügend fördern.

Tatsächlich sind die Schulen innerhalb der OECD sehr unterschiedlich ausgestattet. Die Differenzen bleiben auch dann erheblich, wenn man die öffentlichen Schulausgaben auf die jeweilige Kaufkraft des Staates bezieht. Der niedrigste Wert in der Primar- und Sekundarstufe I und II liegt 2009 30 % unter, der höchste um gut 30 % über dem Durchschnitt. Deutschland ist um 15 % unterdurchschnittlich ausgestattet (OECD 1, Tab. B4.1).

Auch die Lehrer-Schüler-Relationen in der Sekundarstufe I differieren beachtlich. Der beste Wert lag 2010 um fast 50 % unter dem OECD-Durchschnitt von 13,8 Schülern je Lehrer, der schlechteste Wert um 120 % darüber. Deutschland weicht inzwischen nur um 4 % negativ vom Durchschnitt ab (OECD 1, Tab. D2.2).

Der Anteil der Investitionen und der Sachausgaben an den Bildungsausgaben für den Sekundarbereich unterscheidet sich eher noch stärker. In Deutschland liegt der Anteil der Investitionen etwas über, der für den laufenden Sachaufwand etwas unter dem Durchschnitt der OECD-Staaten (OECD 1, Tab. B6.2).

Die absoluten Aufwendungen je Schüler beeinflussen jedoch nur in einkommensschwachen Staaten die Lernleistungen, nicht jedoch in reichen Ländern (OECD 2). Trotz der großen Unterschiede in Relation zum Sozialprodukt wirken sich die Ressourcen auf die Schulleistungen nicht aus. Sie sind nicht einmal auf dem Niveau von 10 % signifikant. Auch einzelne Faktoren wie zusätzliche Unterrichtsangebote, Förderunterricht oder außerunterrichtliche Aktivitäten verbessern die Lernleistungen nicht (Tab. IV.2.1). Nur die Lehrergehälter haben einen signifikanten Einfluss auf die Schulleistungen ( $\leq 5\%$  in Tab. IV.2.1). Allerdings schlägt dieser Faktor in Deutschland nicht durch. Deutschland hat zwar nach Korea zusammen mit Mexiko – bezogen auf das Bruttoinlandprodukt - die höchsten Lehrergehälter, gehört aber bei den Schülerleistungen nur zum Mittelfeld (Tab. IV.3.21a).

Die unterschiedlichen Ressourcen verringern nicht das Leistungsgefälle, aber das Sozialgefälle ein wenig. 6 % der Sozialunterschiede gehen auf unterschiedliche Ressourcen zurück. Stärkeres Gewicht haben die Schul- und Personalstrukturen. Kleine Schulen wirken sich mit gut 15 % positiv auf die sozial Schwächeren aus, ebenso der Anteil von Vollzeitlehrkräften mit 10 %. Förderlich ist auch die finanzielle und curriculare Autonomie. Nicht die Ressourcen selbst, sondern ihr Einsatz kann das soziale Leistungsgefälle verringern. Gerade sozial Schwächere brauchen wenige und stetige Bezugspersonen.

#### **(5) Die Ganztagschule schaffe Chancengleichheit**

Eine weitere Alternative zur umfassenden Strukturreform sah die Politik im Ausbau der Ganztagschule. Der PISA-Schock ermöglichte, dass sich dazu Bund und Länder 2002 nach langem Widerstand aufrafften. Mit den erweiterten Bildungs- und Fördermöglichkeiten sollten die Ganztagschulen dazu beitragen, insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen zu fördern.

Fast alle OECD-Staaten haben die Ganztagschule; die Halbtagschule ist eine Sonderentwicklung in Deutschland und den europäischen Staaten, die um 1900 stark vom deutschen Schulwesen beeinflusst wurden. Das Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB) der Bundesregierung von 2003 führte zu einem quantitativen Durchbruch der ganztägigen Bildung in Deutschland. Rund jede zweite allgemeinbildende Schule



ist inzwischen eine Ganztagschule, vor allem aber in der Form der offenen Ganztagschule. Trotz des ausgelaufenen Investitionsprogrammes des Bundes setzt sich die Ganztagschule weiter durch.

Da die Ganztagschule fast generell innerhalb der OECD verbreitet ist, kann über deren Wirkung international nicht allzu viel gesagt werden. PISA hat nur wenige Aspekte untersuchen können. Dazu zählen Extracurricular Activities und spezielle außerunterrichtliche Programme.

Manche Staaten bieten Extracurricular Activities gar nicht an, in anderen sind sie obligatorisch. An diesen nehmen im OECD-Durchschnitt sozial schwache Jugendliche deutlich seltener, dagegen sozial privilegierte extrem häufiger teil. Trotz der krassen Unterschiede wirken sich die Extracurricular Activities nicht signifikant auf die Schulleistung aus (Table IV.3.19).

Um die Wirkung der Ganztagschule in Deutschland einzuschätzen, hat die Bundesregierung eine „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) finanziert. Die Ergebnisse sind ernüchternd. Wird eine neu errichtete Ganztagschule nur um das Mittagessen und um außerunterrichtliche Aktivitäten ergänzt, ist ihr Erfolg gering: Schüler/innen, die das Ganztagsangebot annehmen, verbessern ihr soziales Verhalten ein wenig und wiederholen seltener eine Klasse. Doch eine „dauerhafte Teilnahme alleine zeigt keine Wirkungen auf die Lernmotivation, Schulfreude, soziale Verantwortungsübernahme und Notenentwicklung“. Eine Ganztagesteilnahme wirkt nur dann stärker, wenn sie motivierende, partizipierende und aktivierende Angebote macht und sie ein gutes Schulklima besitzt. Unter diesen Voraussetzungen verbessern sich individuell die Schulnoten, die Schulfreude und die Motivation und sozial das Verhalten und die Verantwortungsübernahme (Fischer/Brümmer).

Diese nur bedingt positiven Wirkungen zeigen sich jedoch nicht an jeder Schulform. Durchschnittlich führt das Ganztagsangebot an Realschulen und Gymnasien zu höheren Sitzenbleiberquoten als normalerweise an diesen Schulen. Anders sieht es hingegen bei ganztägigen Hauptschulen und bei Schulen mit mehreren Bildungsgängen aus. Bei ihnen ist das Sitzenbleiben etwas, an ganztägigen Gesamtschulen deutlich seltener als an Halbtagschulen. Die ganztägige Teilnahme am Gymnasium hat weitere negative Effekte: die Ganztags-Gymnasiasten fühlen sich deutlich weniger wohl als normalerweise. Zudem ist ihr Verhalten sozial problematischer, Gewalt und Absentismus kommen häufiger vor. Positiv ist demgegenüber, dass sie häufiger soziale Verantwortung übernehmen (Fischer u.a., S. 256 ff.).

Die pädagogischen Erfolge der Ganztagschule sind also im bestehenden Schulrahmen begrenzt und unterscheiden sich durchschnittlich je nach der Schulform. Auch die von der KMK erhofften „Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“ werden für sozial Benachteiligte im Vergleich zu ihren Mitschülern nicht erreicht. Durch den Ganztagsunterricht profitieren die sozial Bessergestellten beim Sitzenbleiben. Bei der Notenentwicklung gibt es keine sozialen Unterschiede. Etwas besser sieht es bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus: durch die Ganztagesteilnahme entwickeln sich ihre Noten besser, sie müssen jedoch weiterhin genauso häufig eine Klasse wiederholen wie an einer Halbtagschule.

Auch die soziale innerschulische Integration verbessert sich durch die Ganztagschule nicht: Sozial benachteiligte Jugendliche sind im Vergleich zu den Mitschülern nicht stärker auf Lernziele orientiert und fühlen sich in der Schule nicht wohler; auch das problematische Verhalten, die Gewaltbereitschaft oder die Übernahme sozialer Verantwortung verbessern sich nicht (Fischer u.a., S. 203f, 223, 243, 262 f.).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Ganztagschulen allein wenig bringen. Selbst ein besseres Schulklima und eine stärkere Schülerorientierung führen nicht zu stärkerer Chancengleichheit. Inzwischen haben mehrere Kultusminister Konsequenzen aus den StEG-Untersuchungen gezogen und Qualitätsrahmen für die Ganztagschulen entwickelt. Es bleibt zu hoffen, dass sie sich positiv auswirken.

Die individuelle Klimaveränderung fällt den Hauptschulen, den Schulen mit mehreren Bildungsgängen und vor allem den Gesamtschulen leichter, dagegen scheitert sie überwiegend am Gymnasium. Dort steht sie im Konflikt

mit dem Geist der Selektivität, der das Gymnasium – sowie die Realschule - weithin noch prägt. Das umfassende Ziel einer individuellen und sozialen Förderung wird innerhalb des bestehenden Schulwesens nicht erreicht. Die Hoffnung konservativer Bildungspolitiker, dass die Ganztagschule als Strukturergänzung eine Strukturreform erübrigen würde, erfüllt sich nicht.

## **(6) Die autonome Schule sei auf eine Strukturreform nicht angewiesen**

Ein weiterer Ansatzpunkt, die Wirkung von Schule zu steigern, ist eine größere finanzielle und didaktische Autonomie.

Die finanzielle Autonomie von Schule differiert extrem zwischen den Staaten. Sie schwankt zwischen fast minus 80 % in Griechenland und der Türkei und mehr als plus 100 % in den Niederlanden und Tschechien. Deutschland liegt mit minus 50 % an fünftschwächster Stelle. Der Leistungsanstieg vom untersten zum obersten Quartil der Finanzautonomie beträgt in der OECD gut ein Schulleistungsjahr.

Die curriculare Autonomie unterscheidet sich noch stärker zwischen den Staaten. Gegenüber dem Durchschnitt schwankt sie zwischen minus 100 % und gut 100 % plus. Deutschland liegt an 12.niedrigster Stelle mit minus 25%. Der Leistungsanstieg vom untersten zum obersten Quartil der curricularen Autonomie beträgt knapp vier Monate.

In Deutschland ist der Leistungsanstieg zwischen den Quartilen bei der finanziellen wie bei der curricularen Autonomie nicht signifikant. Grund ist, dass den höheren Schulformen durchschnittlich weniger finanzielle wie curriculare Autonomie eingeräumt wird als den niederen Schulformen. Demzufolge haben Schulen mit geringer Autonomie relativ hohe Leistungen, Schulen mit hoher Autonomie dagegen relativ geringe Leistungen.

Autonomie ist nicht an eine Schulstruktur gebunden, doch ihre Wirkung wird von den Strukturen beeinflusst. Die Leistung durch finanzielle Autonomie steigt umso mehr, je später selektiert wird (Korrelation 15 %). Die curriculare Autonomie hängt zu gut 20 % vom Zeitpunkt der Selektion ab (IV.3.5; IV.3.6 und IV.3.2a).

Wieso ist die finanzielle und didaktische Autonomie bei vertikalen Schulsystemen durchschnittlich schwächer? Die Übergangs- wie auch die innerschulische Auslese einschließlich des Sitzenbleibens sind negative Eingriffe in die freie Entfaltung eines jungen Menschen. Sie können nur auf Grund eines Gesetzes geschehen und sind durch Verwaltung wie Justiz überprüfbar. Schulsysteme, die auf diese Eingriffe angewiesen sind, brauchen eine Absicherung durch die Verwaltung und akzeptieren daher leichter deren sonstigen Einfluss.

## **(7) Verhaltensprobleme seien unabhängig von den Schulstrukturen**

Nicht selten verteidigt sich die Schule bei Vorhaltungen mit dem Hinweis auf das schwierige Verhalten ihrer Schüler/innen. PISA hat auch das schülerbedingte Klima untersucht. Es hatte unter den untersuchten Faktoren zum Schulklima den stärksten Leistungseinfluss. Dabei bewerteten die Schulleitungen, wie stark die Schüler/innen schwänzen, Alkohol und Drogen konsumieren, ihre Mitschüler/innen einschüchtern und wie respektlos sie gegenüber den Lehrkräften sind.

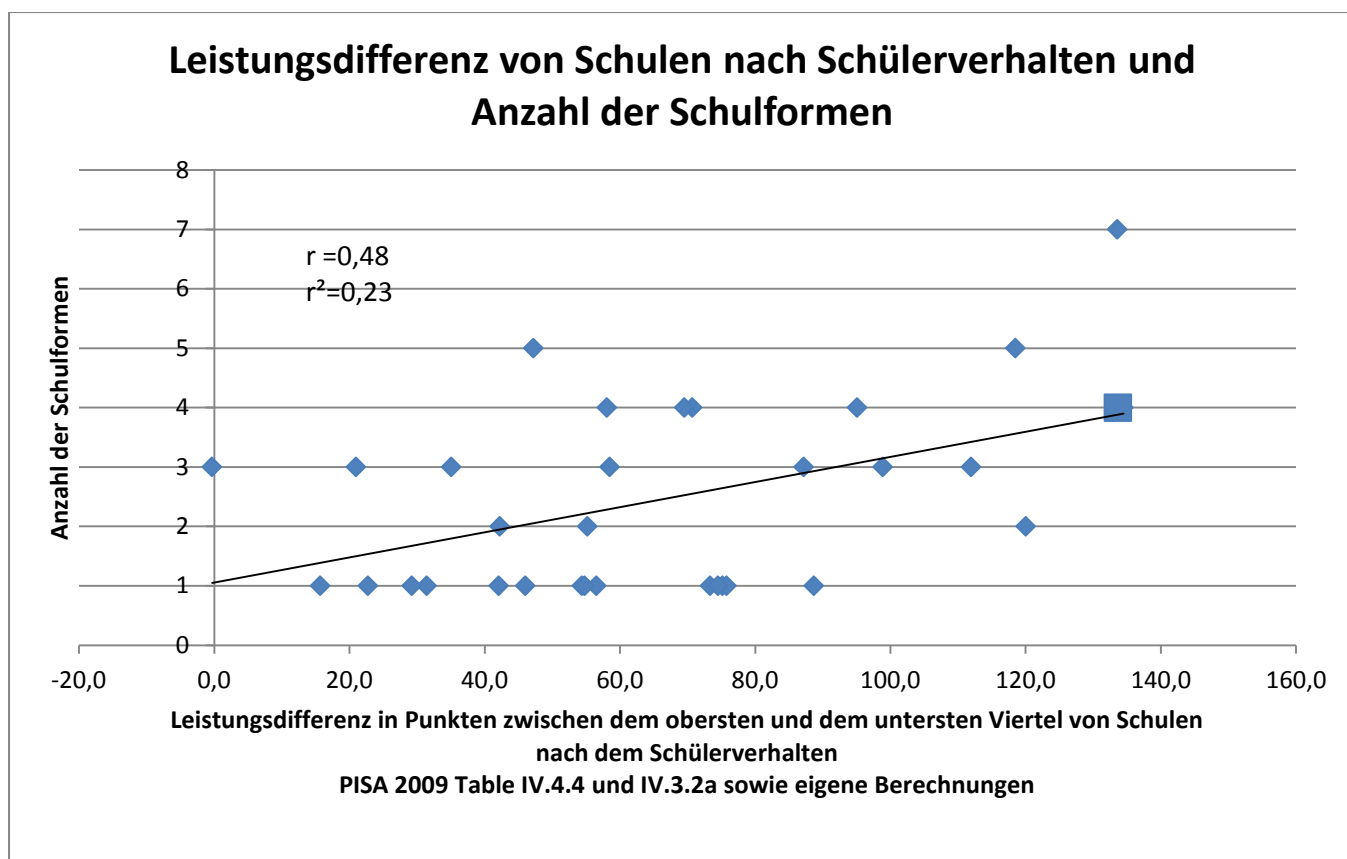
Das Schülerverhalten belastet die Leistungsentwicklung erheblich. Jugendliche in dem Viertel von Schulen, in denen das Schülerverhalten am negativsten ist, gehören um zwei Drittel wahrscheinlicher auch zum untersten Leistungsviertel. In Deutschland liegt die Wahrscheinlichkeit sogar um das eineinhalbfache höher, das ist der fünfthöchste Wert. Der Leistungsunterschied vom obersten zum untersten Viertel der nach Schülerverhalten gruppierten Schulen beträgt mehr als eineinhalb Schuljahre. In Deutschland macht der Unterschied mehr als drei Schuljahre aus, die größte Differenz unter allen 33 OECD-Staaten.

Ist das Schülerverhalten für Schule und Lehrkräfte Schicksal? Ist Deutschlands Jugend aggressiver als anderswo? Es spricht nichts für eine solche Generalisierung. Das Gegenteil ist der Fall: Nach Meinung der Schulleiter liegt

Deutschland beim Schülerverhalten am Rande des oberen Drittels. Die extremen Auswirkungen der Verhaltensstörungen müssen an der Schulstruktur liegen. Je früher der Übergang und je mehr Schulformen existieren, desto negativer bewerten die Schulleiter innerhalb der OECD das Schülerverhalten. Dies gilt durchschnittlich sowohl für die nach dem Schülerverhalten besten wie für die schwächsten Schulen. Das Schülerverhalten korreliert mit der Anzahl der Schulformen mit minus 10 % und mit dem Selektionsalter mit gut 20 %.<sup>7</sup>

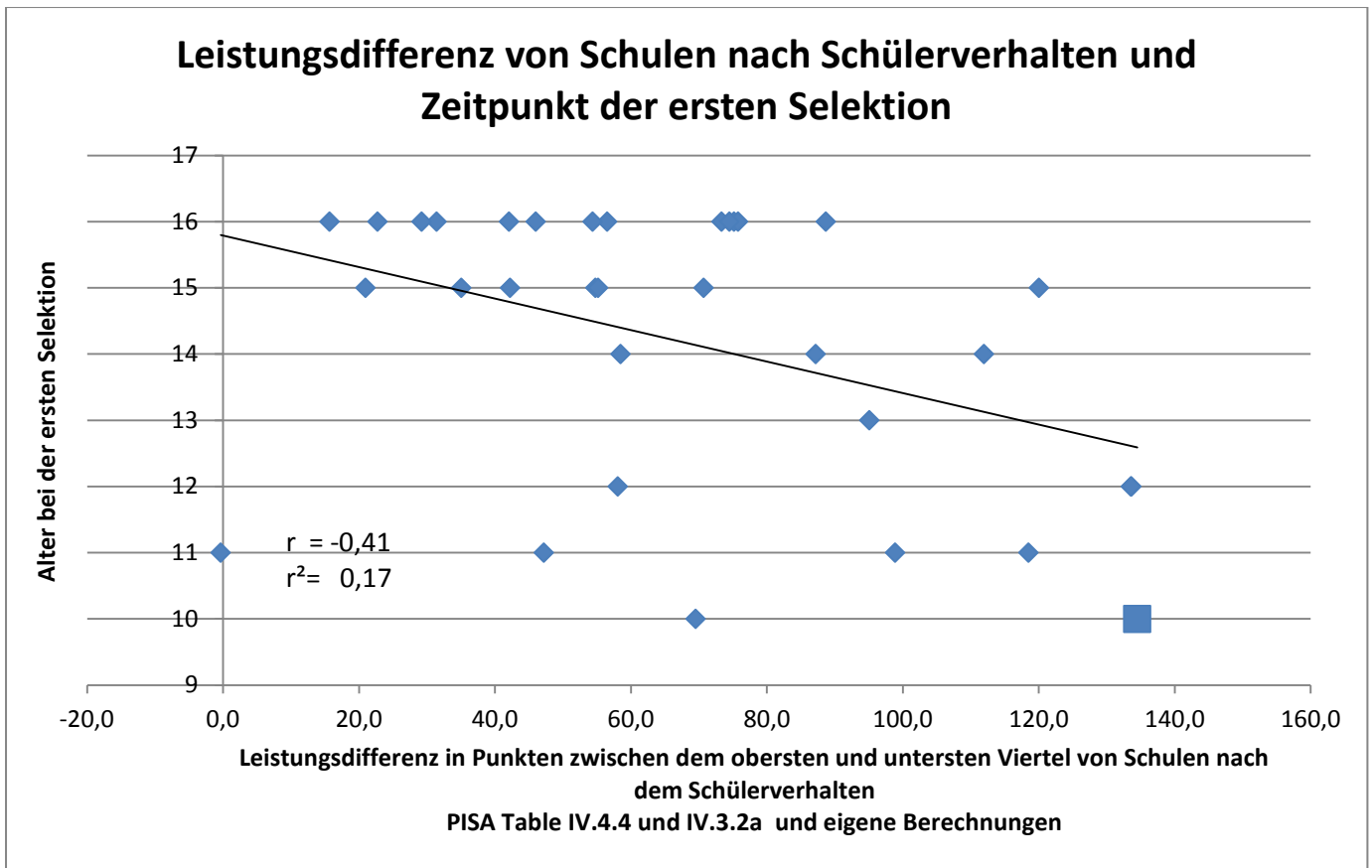
Schulen mit starken Verhaltensauffälligkeiten beeinträchtigen die Leistung erheblich. Die Differenz zwischen dem untersten und dem obersten Viertel der Schulen korreliert zu fast 50 % mit der Anzahl der Schulformen (Grafik 5) und zu 40 % negativ mit dem Selektionsalter (Grafik 6).

Grafik 5



Grafik 6

<sup>7</sup> Negativ weichen vor allem die beiden untersten Viertel der nach Verhalten sortierten Schulen im Selektionssystem gegenüber einem Horizontalsystem ab.



Rund 20 % der durch Schülerverhalten geprägten Leistungsunterschiede lässt sich auf die Schulstruktur zurückführen. Ebenso hängt die Wahrscheinlichkeit, zum untersten Leistungsviertel bei einer Schule mit Verhaltensschwierigkeiten zu gehören, zu knapp 20 % von der Anzahl der Schulformen und von dem Selektionsalter ab. Mit anderen Worten: Die Schulstruktur selbst ist für abweichendes Schülerverhalten mitverantwortlich. Ihr Anteil ist beachtlich. Womit lässt sich das erklären?

Im selektiven Schulsystem können die höheren Schulen verhaltensauffällige Schüler/innen zunächst abschulen bzw. mit dieser Strafe drohen. So konzentrieren sich Verhaltensauffällige eher in den niederen Schulen und sie verstärken sich dort gegenseitig. Dies wird gesteigert dadurch, dass diese Schulen wegen geringeren Ansehens, milderer Abschlüsse und Berechtigungen nur geringe Perspektiven aufzeigen können. Ihnen fehlen viele Anreize zur Motivation von Jugendlichen.

### **(8) Auf die Schule, auf die Lehrer komme es an**

Gegen die Bedeutung der Schulstruktur wird eingewendet: nicht auf die Struktur, sondern auf die Schule, auf die Lehrer komme es an (Dräger; Felten).

PISA hat beim Schulklima vier Faktoren untersucht: die Lehrer-Schüler-Beziehungen, das Disziplinklima, das lehrerbedingte Klima und die Lehrerstimulierung.

Jeder einzelne Faktor beeinflusst das Schulklima weniger als das Schülerverhalten, zusammen allerdings wirken sie sich ganz beträchtlich aus (Tabelle 7).

Tabelle 7

<b>Leistungseinfluss des Schulklimas<sup>2</sup></b>			
		<b>Wenn eine Schule zum Quartil mit dem schlechtesten Klima zählt, gehört ein Jugendlicher um folgende %-Sätze wahrscheinlicher auch zum untersten Leistungsquartil</b>	<b>Leistungsverbesserung bei der Zugehörigkeit zu einer Schule des obersten statt des untersten Quartils beim Schulklima</b>
<b>Schulklima aus der Sicht von</b>	<b>Aspekte des Schulklimas</b>	<b>%</b>	<b>in Monaten</b>
<b>Schulleiter</b>	<b>schülerbedingtes Klima</b>	66	23
<b>Schüler</b>	<b>Disziplinklima</b>	42	14
<b>Schüler</b>	<b>Lehrer-Schüler-Beziehung</b>	44	12
<b>Schulleiter</b>	<b>lehrerbedingtes Klima</b>	26	10
<b>Schüler</b>	<b>Lehrer-Stimulierung</b>	23	6

<sup>2</sup> Table IV.4.1 bis Table IV.4.5

Den größten Einfluss auf die Schulleistung hat aus der Sicht der Jugendlichen das Disziplinklima: die Klasse hört nicht zu, es ist laut und unordentlich, es verstreicht lange Zeit, bis es ruhig wird, und man kann erst spät und schlecht arbeiten. Es ist 40 % wahrscheinlicher, dass die Jugendlichen, die das Disziplinklima ihrer Schulen am schlechtesten bewerten, selbst zum untersten Leistungsquartil gehören. Der Leistungsabstand zu dem Viertel der Jugendlichen in einer disziplinierten Schule liegt bei gut einem Schuljahr.

Fast gleich große Bedeutung haben die Lehrer-Schüler-Beziehungen: die Jugendlichen kommen mit ihren Lehrern gut aus, sie fühlen sich wohl und sie werden vom Lehrer angehört und fair behandelt. Besucht ein Jugendlicher das Viertel von Schulen, bei dem er die Lehrer-Schüler-Beziehungen besonders schlecht bewertet, ist es 40 % wahrscheinlicher, dass er zum untersten Leistungsquartil zählt. Der Unterschied der Leistungen zum obersten Quartil bei den Beziehungen zwischen den Lehrern und Schülern beträgt knapp ein Schulleistungsjahr.

Eine geringere Bedeutung für die Leistung hat das von der Schulleitung eingeschätzte lehrerbedingte Klima: diese bewerteten die Lehrkräfte nach geringen Erwartungen, unzureichender Motivierung, schlechter Beziehung, zu striktem Vorgehen und mangelndem Eingehen auf die Bedürfnisse der Jugendlichen sowie deren Abwesenheit und deren Widersetzen ihnen gegenüber. Jugendliche, die in diesem am schlechtesten bewerteten Viertel von Schulen unterrichtet wurden, gehören um gut ein Viertel wahrscheinlicher auch zum niedrigsten Viertel bei den Schulleistungen. Bei dem Viertel von Schulen mit einer optimalen Lehrereinstellung sind die Leistungen um neun Monate besser.

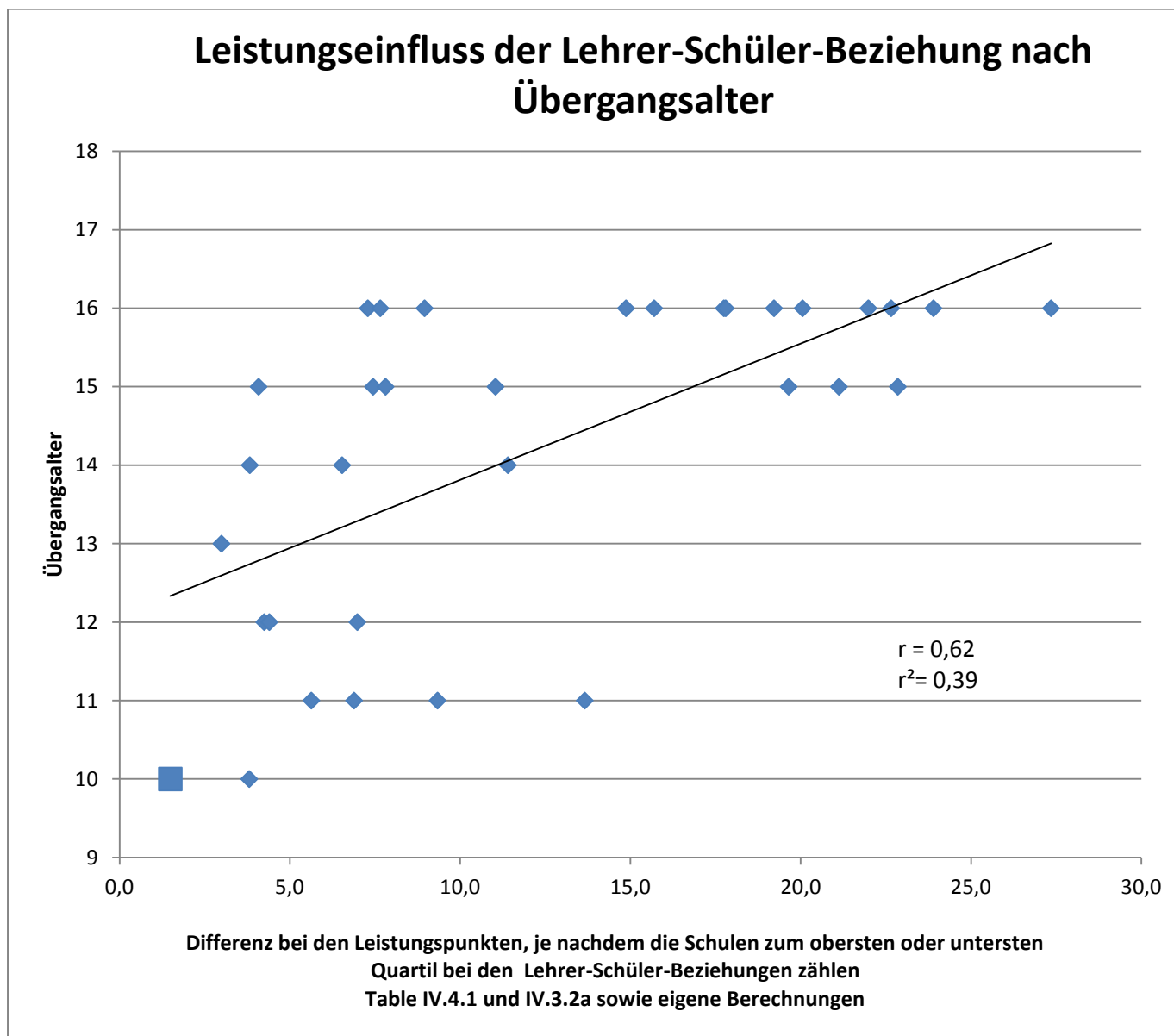
Die von den Jugendlichen bewertete Stimulierung durch Lehrkräfte wirkt sich relativ gering aus. Lehrereinstellung und Klima rangieren deutlich vor der Lehrermotivation. Die Stimulierungsunterschiede zwischen dem obersten und dem untersten Quartil bewirken nur einen Leistungsunterschied von fast sechs Monaten.

In keinem Staat hat die Lehrer-Schüler-Beziehung durchschnittlich so geringen Einfluss wie in Deutschland. Schüler/innen in Schulen des untersten Quartils der Lehrer-Schüler-Beziehungen gehören nur 10 % häufiger zum schlechtesten Leistungsquartil. Im OECD-Durchschnitt ist es dagegen um 40 %, bei bildungspolitisch führenden Staaten um 100 % wahrscheinlicher. Der Anstieg in Deutschland ist so geringfügig, dass er als einziger Wert nicht einmal signifikant ist. Bei den anderen Faktoren sieht es nicht viel besser aus. Nur in zwei Staaten wirkt das

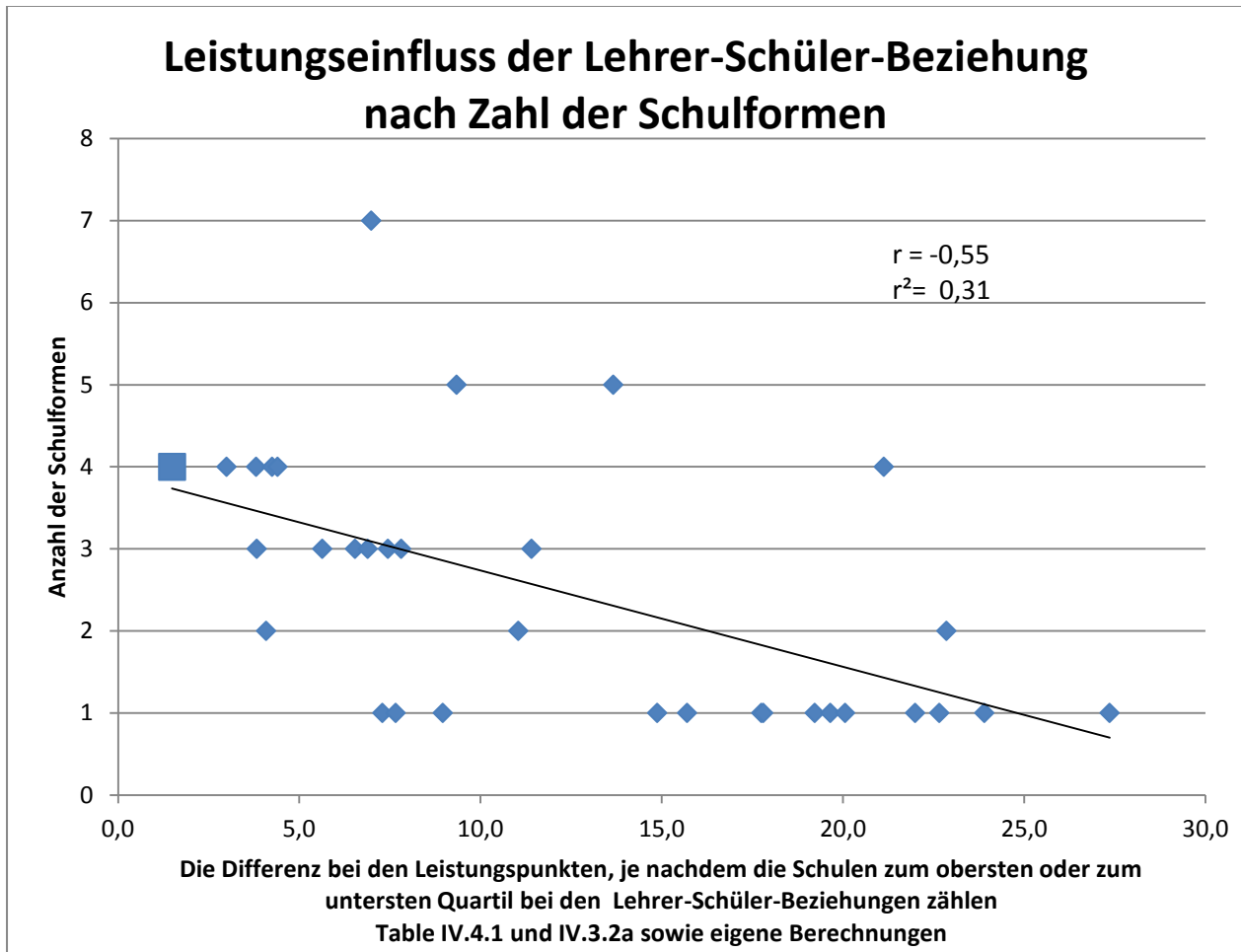
Disziplin Klima noch schwächer als bei uns. Die Bedeutung der Stimulierung durch die Lehrkräfte liegt im unteren und die des lehrerbedingten Klimas knapp über dem unteren Drittel der OECD-Staaten.

Interessanterweise wird das Schulklima erheblich von der Schulstruktur mitbestimmt. Gute Lehrer-Schüler-Beziehungen wirken sich umso weniger aus, je mehr Schulformen existieren und je früher die Selektion eintritt. Die Korrelation mit der Anzahl von Schulformen beträgt 55 % und die zum Übertrittsalter gut 60 %. Fast 40 % der Leistungsstreuung der Staaten infolge der Lehrer-Schüler-Beziehung erklären sich mit dem Selektionsalter (Grafik 8) und 30 % mit der Anzahl der Schulformen (Grafik 9).

Grafik 8



Grafik 9



Die Korrelation der anderen Faktoren - des Diszipliniklimas, des lehrerbedingten Klimas und der Lehrermotivierung - mit der Anzahl der Schulformen und dem Übertrittsalter ist deutlich geringer, sie schwankt zwischen gut 10 % und knapp 30 %, aber die Richtung des Einflusses ist bei allen Faktoren des Schulklimas gleich: je mehr Schulformen, desto geringer wirkt sich besseres Schulklima auf die Schulleistung aus und je später der Übertritt, desto mehr. Zwar wird das Schulklima nicht allein von der Schulstruktur bestimmt, aber es wird von ihr beachtlich beeinflusst.

Wie ist zu erklären, dass die Schulstruktur solch starken Einfluss auf das schulische Klima hat, und weshalb wirkt sich gutes Schulklima in der vertikalen Schulstruktur so wenig aus? Es gibt nur eine überzeugende Erklärung: Gute Lehrer-Schüler-Beziehungen sind im Selektionssystem ungleich auf die Schulformen verteilt und sie kommen seltener zum Tragen. Sie finden sich häufiger in niederen und seltener in den höheren Schulformen. In diesen sind die Lehrkräfte stärker sach- und weniger schülerorientiert, sie setzen häufiger eine positive Einstellung ihrer Schüler/innen zum Lernen voraus und sie können notfalls ein erträgliches Klima durch Auslese herstellen. In den niederen Schulformen ist das Klima trotz häufigerer Verhaltensauffälligkeiten und erschwerter Motivation vergleichsweise besser. So ist einerseits im vertikalen Schulsystem der Leistungsstand niedriger, weil das Schulklima schwächer ausgeprägt ist, und andererseits ist der Leistungsstand in Deutschland zwischen Schulen mit gutem oder schlechtem Klima durchschnittlich gleich, weil in höheren Schulen eher ein schlechteres, in niederen Schulen eher ein besseres Schulklima herrscht. Mithin beeinträchtigt der Geist des Vertikalsystems das Schulklima und belastet Schule und Lehrkräfte. Mit anderen Worten: Gute Schulen und gute Lehrkräfte sind keine Alternative zur Strukturreform, viel mehr schafft diese eine bessere Voraussetzung für gute Schulen und gute Lehrkräfte.

## (9) Innere statt äußerer Schulreform

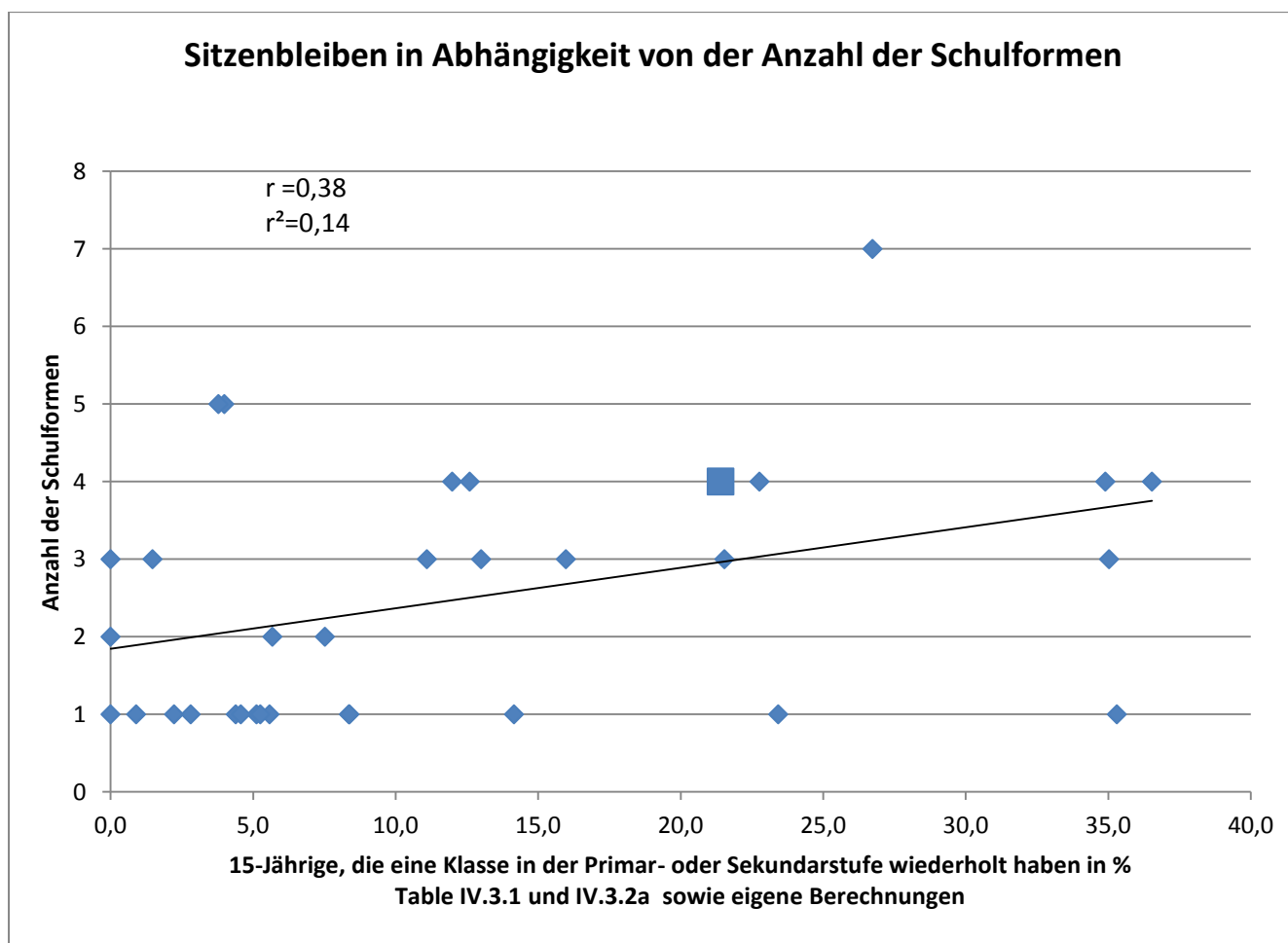
Ein weiterer Einwand gegen die Bedeutung der äußeren Schulstruktur weist darauf hin, dass Selektion nicht auf das Vertikalsystem beschränkt sei. Es gäbe auch eine innerschulische Auslese und die fände in jedem Schulsystem statt.

PISA hat auch die innerschulische Selektion untersucht: das Sitzenbleiben und die Abschulung - den Verweis eines Schülers auf eine andere Schule.

Beide Maßnahmen kommen in fast allen Staaten vor, sie sind tatsächlich nicht an eine bestimmte Schulstruktur gebunden. OECD-weit sind 13 % aller 15-Jährigen in der Primar- oder Sekundarstufe sitzengeblieben. Die Unterschiede zwischen den Staaten sind gewaltig. In Frankreich sind es fast 40 %. Deutschlands Quote liegt im oberen Drittel. Aber es gibt auch Staaten, die auf eine Klassenwiederholung verzichten - so Japan, Korea und Norwegen.

Die Staatsunterschiede gehen zum beachtlichen Teil auf die äußere Schulstruktur zurück. Je später die Schüler getrennt werden, desto seltener müssen sie eine Klasse wiederholen. Vor allem aber hängt das Sitzenbleiben von der Anzahl der Schulformen ab. Je mehr parallele Schulformen bestehen, desto häufiger kommt die Klassenwiederholung vor. Sie korreliert mit der Anzahl der Schulformen zu fast 40 %, in der Grundschule sogar zu über 40 % (Grafik 10).

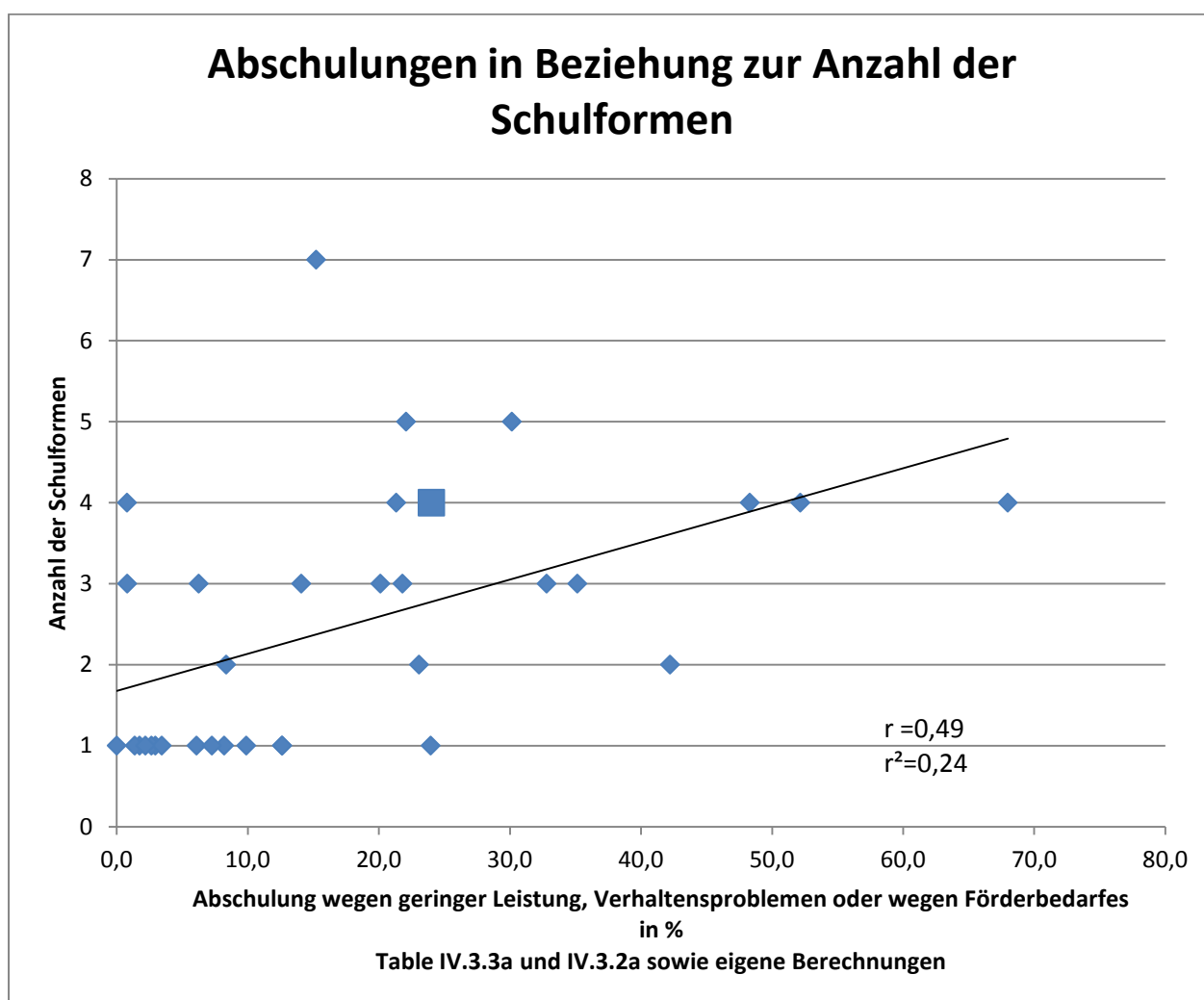
Grafik 10



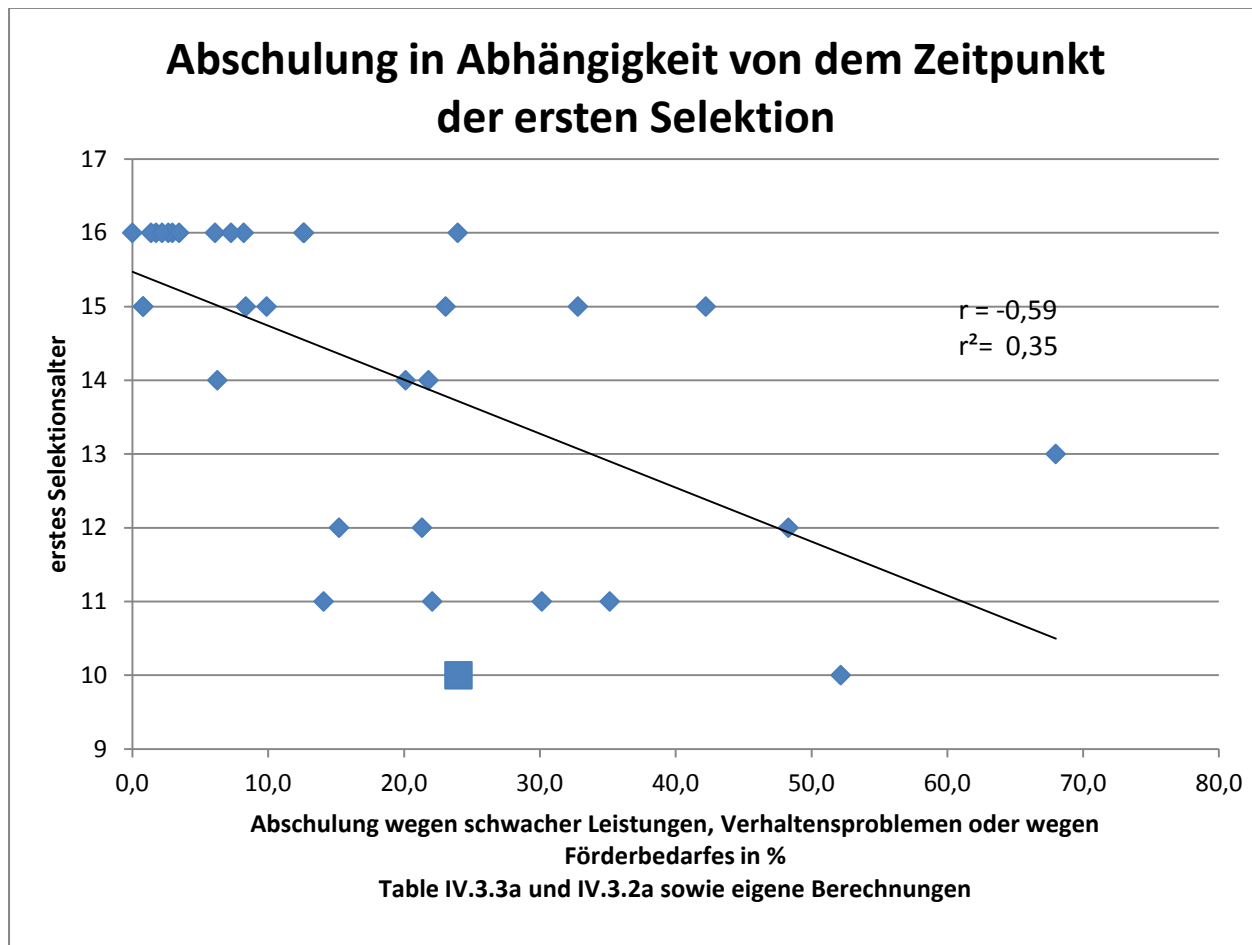


Die Abschulung von Jugendlichen wegen schwacher Leistungen, wegen Verhaltensproblemen oder wegen eines Förderbedarfes existiert in den meisten Staaten. Sie ist nicht an das Vertikalsystem gebunden. Auch in einem Horizontalsystem gibt es Schulen, die selektieren. Die Differenzen zwischen den Staaten sind allerdings gravierend. Es gibt Staaten, die auf diese Maßnahme verzichten, in anderen Staaten ist das Klassenwiederholen nach Angaben der Schulleitung sehr wahrscheinlich, so in Luxemburg mit fast 70 %. Die Unterschiede sind dennoch nicht zufällig, sondern hängen äußerst eng mit der äußeren Selektionsstruktur zusammen. Je mehr Schulformen existieren und je früher der Übergang ist, desto enger ist der Zusammenhang. Er beträgt mit der Anzahl der Schulform fast 50 % und mit dem Übergangsalter beinahe 60 %. Ein Viertel der Staatenunterschiede ist allein mit der Anzahl verschiedener Schulformen (Grafik 11). und mehr als ein Drittel einzig mit dem Selektionsalter (Grafik 12) begründet. Beide Faktoren zusammen erklären die Hälfte der enormen Differenzen unter den Staaten.

Grafik 11



Grafik 12



Ein selektives Schulsystem ist mithin nicht identisch mit einem Vertikalsystem, doch die gegenseitige Abhängigkeit ist erheblich.

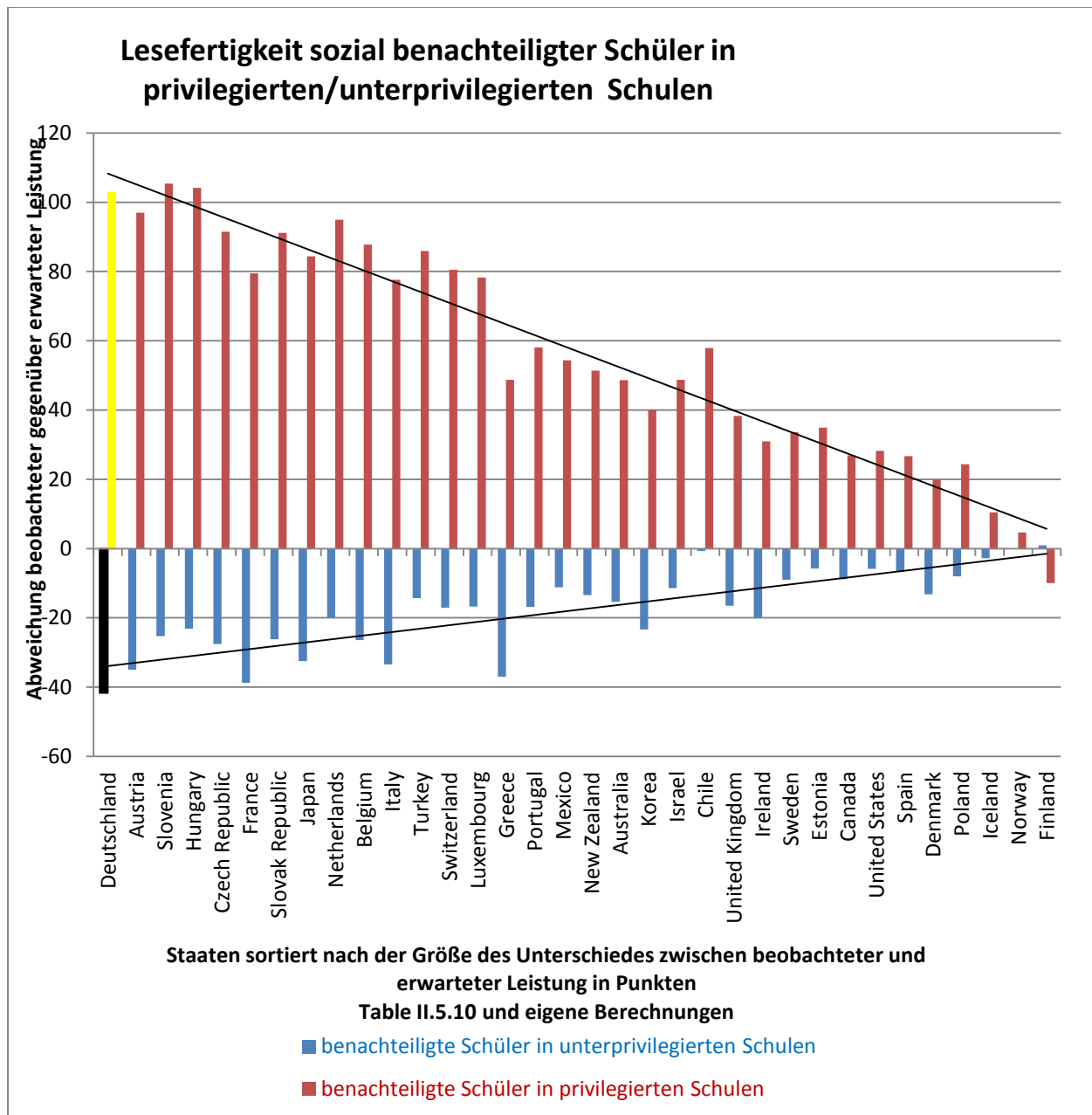
### (10) Sozial privilegierte Schulen gäbe es bei jeder Schulstruktur

Ein weiterer Einwand weist auf sozial privilegierte Schulen auch im Horizontalsystem hin. Ist ein sozial selektives Schulsystem nicht unabhängig von der Schulstruktur?

PISA hat das Schulwesen nach seiner sozialen Selektivität überprüft. Es unterscheidet zwischen sozial privilegierten und unterprivilegierten Schulen. Dafür hat PISA die Schulen nach ihrer sozialen Selektivität in Quartile eingeteilt; so sind im untersten Viertel die Schulen, deren Schüler/innen durchschnittlich den geringsten sozialen Status haben, und im obersten Viertel die Schulen mit Jugendlichen des höchsten sozialen Status.

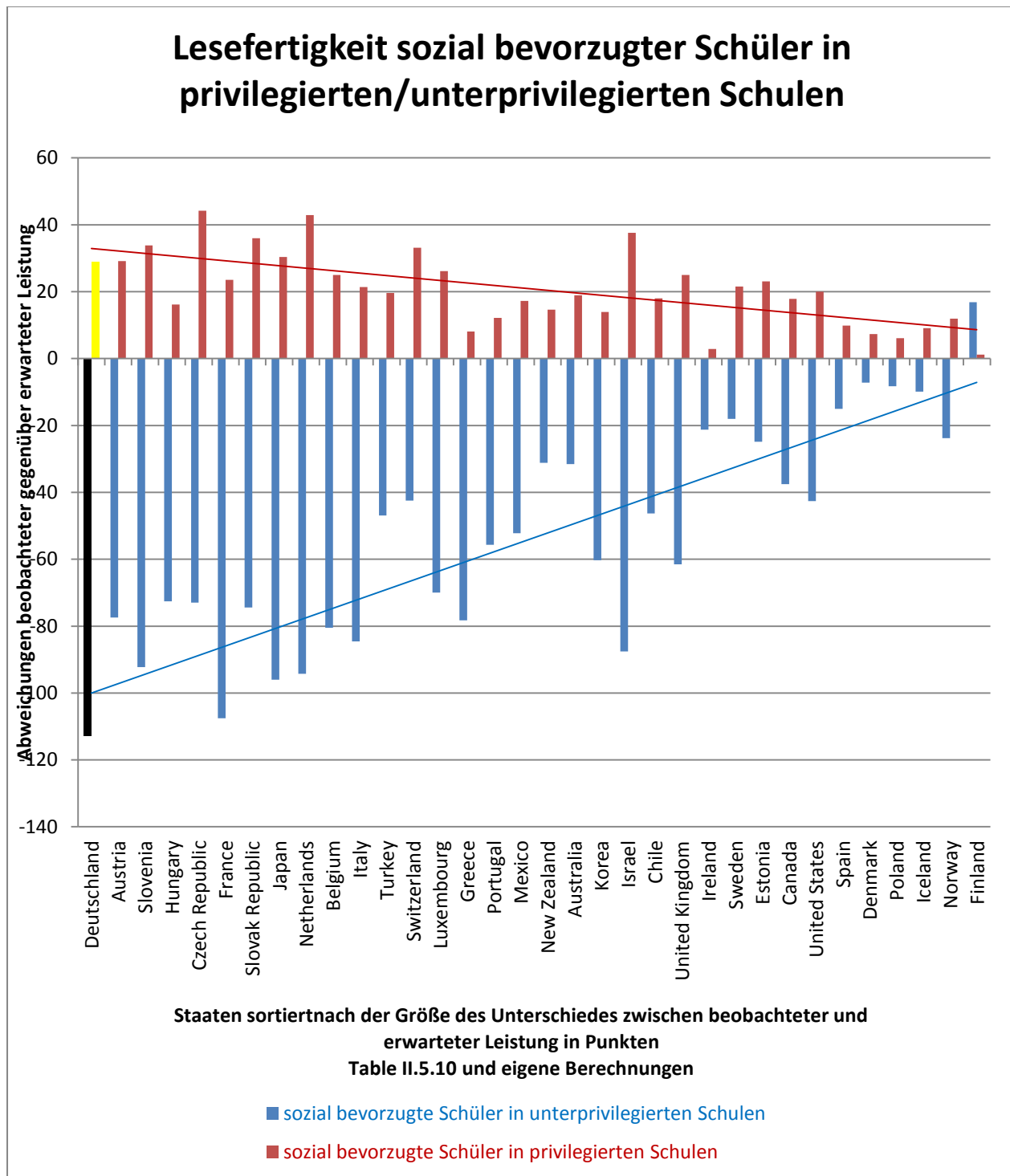
Eine solche soziale Selektion gibt es in allen Staaten. Das gilt unabhängig von der Schulstruktur. PISA hat sodann die Leistungen von Jugendlichen des gleichen sozialen Status verglichen, je nachdem, ob sie in sozial privilegierten oder sozial unterprivilegierten Schulen unterrichtet wurden. Die Leistungsunterschiede sind erschreckend (Grafik 13).

Grafik 13



Die Leistungen von sozial gleichgestellten Jugendlichen weichen erheblich ab - je nachdem, ob sie in einer sozial privilegierten oder unterprivilegierten Schule unterrichtet werden. Der Abstand bei den 15-Jährigen beträgt im Durchschnitt fast zwei Schulleistungsjahre. Das gilt für sozial benachteiligte wie sozial bevorzugte Jugendliche gleichermaßen (Grafik 14). Kein anderer Faktor bewirkt auch nur annähernd eine solche soziale Ungleichheit wie die soziale Zusammensetzung einer Schule. Verglichen damit bewirkt ein mehrjähriger Kindergartenbesuch einen Vorsprung von nur knapp einem Schulleistungsjahr.

Grafik 14

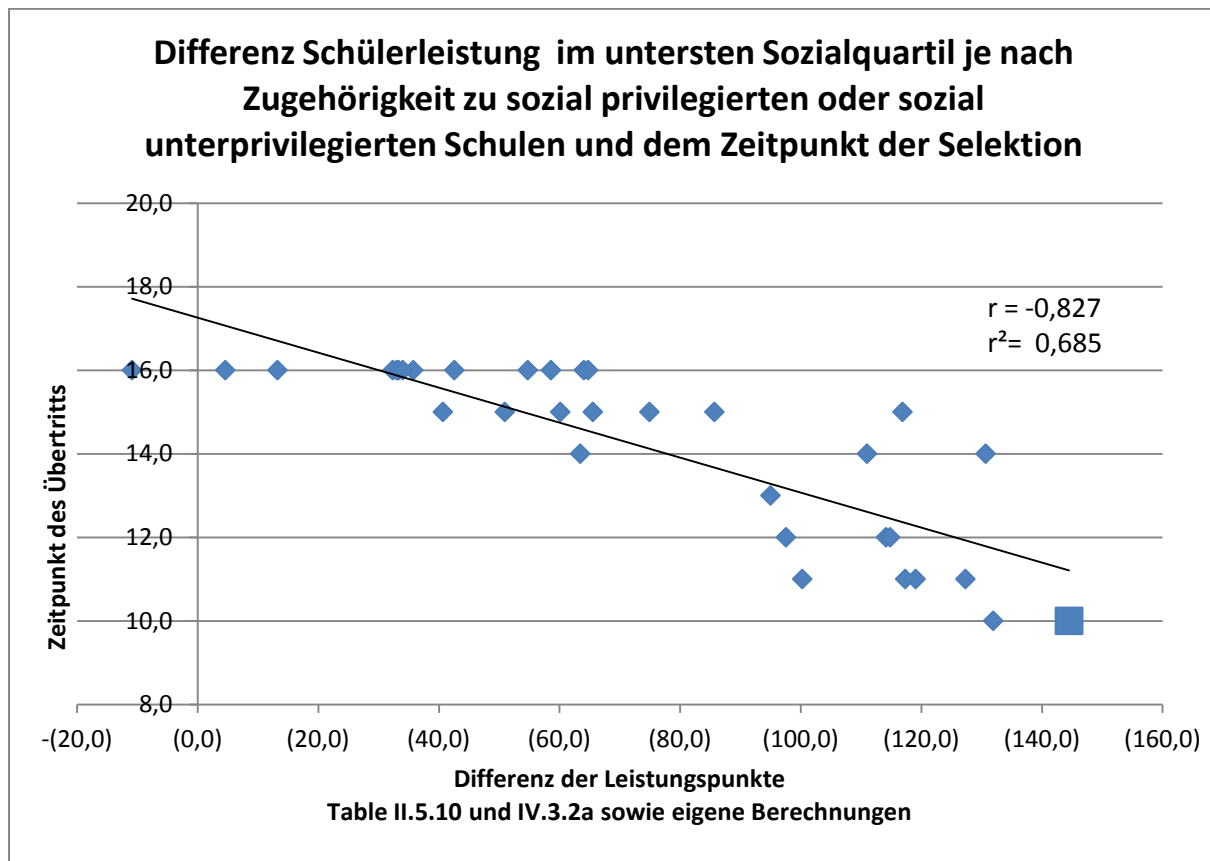


Die Frage stellt sich, wieso es zu solch großen Unterschieden zwischen den Staaten kommt? Es gibt Staaten, bei denen sich die soziale Selektion zwischen Schulen nicht auswirkt und bei anderen ganz extrem. In Deutschland gewinnt ein sozial bevorzugter Jugendlicher in einer sozial privilegierten Schule ein  $\frac{3}{4}$  Schuljahr, in einer sozial benachteiligten Schule verliert er dagegen fast drei Schuljahre, in Finnland, Island, Polen und Dänemark gibt es so gut wie keine Unterschiede. Wieso sind die Differenzen in Deutschland am schärfsten? Es

liegt kaum daran, wie stark die jeweilige Sozialschicht überrepräsentiert ist. Diese Differenz erklärt höchstens 5 %. Die sozialen Unterschiede müssen also wiederum am Schulwesen liegen.

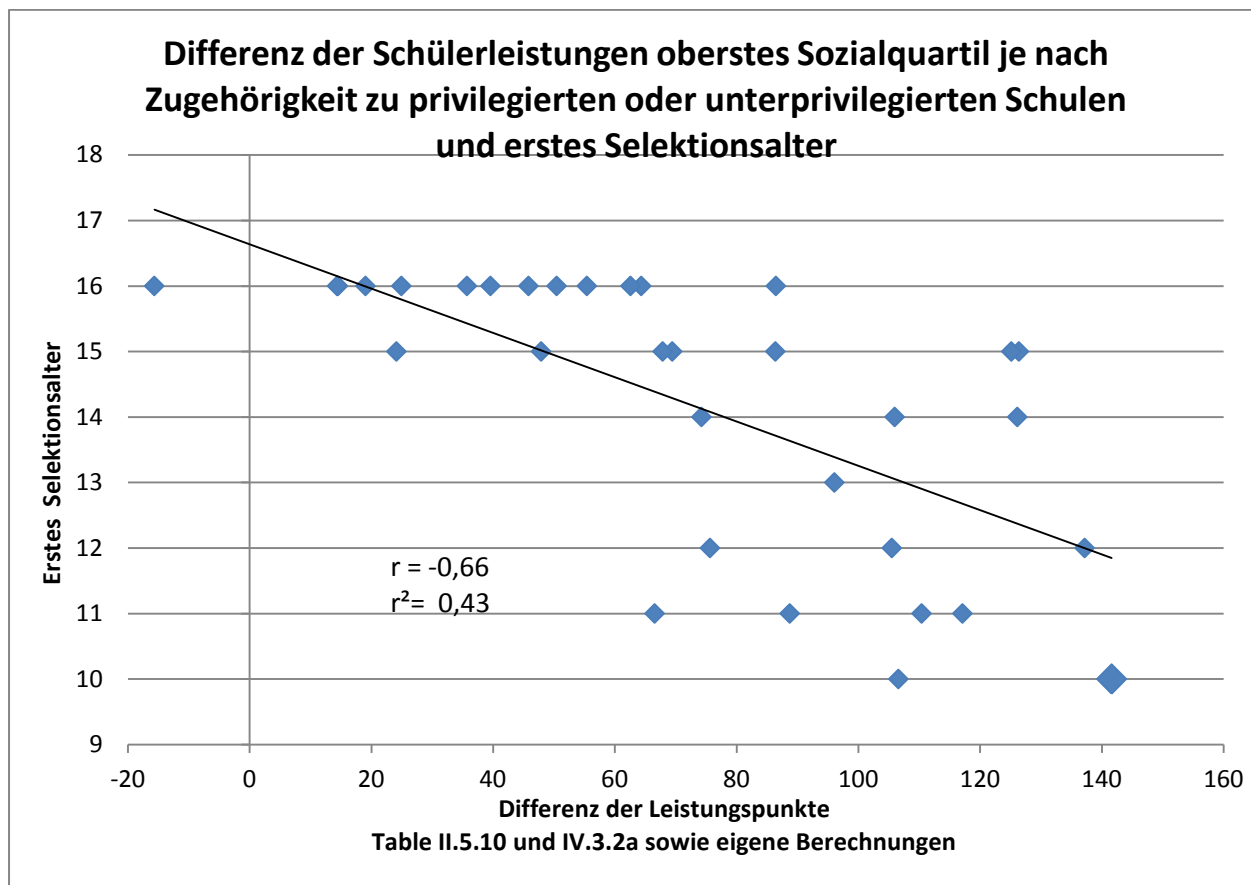
Das folgende Diagramm vergleicht die Leistungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern in sozial benachteiligten Schulen mit dem Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen (Grafik 15).

Grafik 15



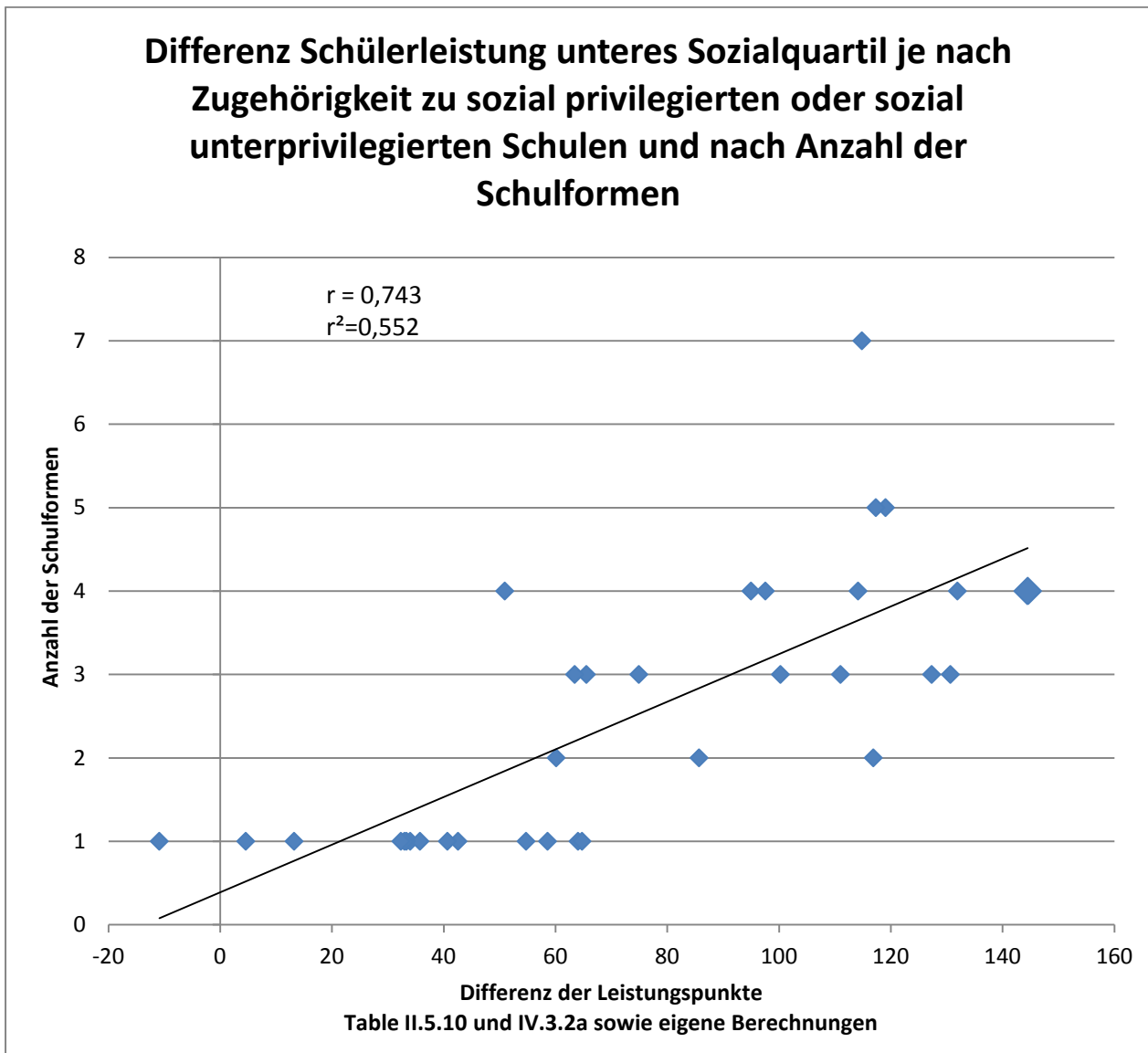
Der Zeitpunkt des Übergangs in den vertikalen Schulaufbau bestimmt maßgeblich den Umfang der Diskriminierung in den benachteiligten Schulen. Fast 70 % des Leistungsabfalls von Schülern in sozial benachteiligten Schulen geht allein auf den Zeitpunkt der Trennung in verschiedene Schulformen zurück. Das gilt nicht nur für die benachteiligten, sondern auch für die sozial bevorzugten Schüler/innen (Grafik 16):

Grafik 16



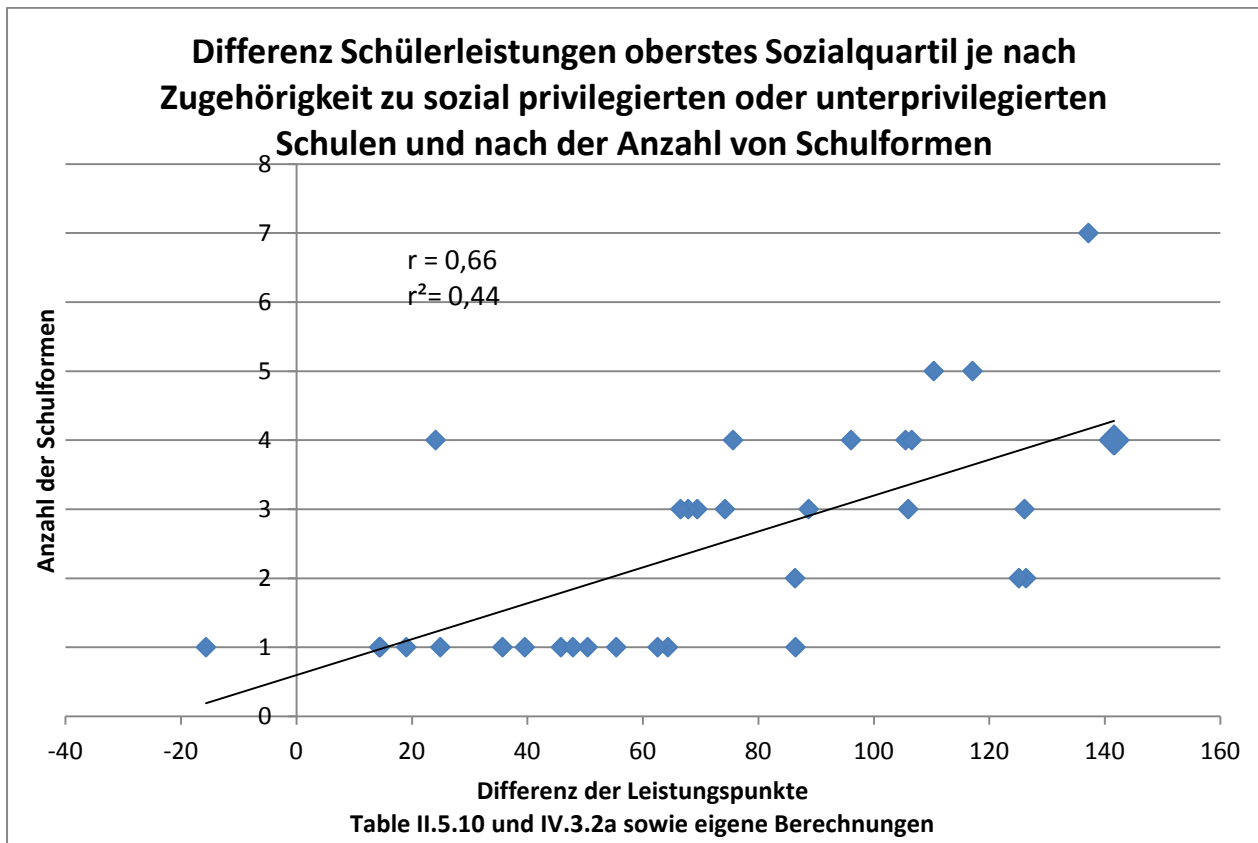
Nicht nur der Zeitpunkt des Übergangs in verschiedene Schulformen, sondern auch deren Anzahl beeinträchtigt die Leistung in den sozial benachteiligten Schulen – und das ebenfalls zu fast 60 % (Grafik 17).

Grafik 17



Das Sozialmilieu der Schule wirkt sich auch für sozial privilegierte Schüler/innen umso stärker aus, je mehr Schulformen neben einander bestehen, allerdings ist sein Einfluss auf privilegierte Schüler/innen mit gut 40 % geringer (Grafik 18):

Grafik 18



Der Zeitpunkt der ersten Selektion und die Anzahl der Schulformen bestimmen, wie stark die Leistung von Jugendlichen der gleichen Sozialschicht voneinander abweicht, je nachdem, ob diese eine privilegierte oder unterprivilegierte Schule besuchen. Bei den bevorzugten Jugendlichen erklärt der Beginn und der Umfang der Selektion fast 60 % der Leistungsdifferenz zwischen den Schulen, bei den benachteiligten sogar fast 90 %. Die Leistungsdiskriminierung durch die schulische Sozialstruktur ist damit fast ausschließlich ein Problem des vertikalen Schulaufbaus. Sozial selektive Schulsysteme sind damit – bei wenigen Ausnahmen – vertikale Schulsysteme und sozial fördernde Schulsysteme fast ausschließlich horizontale Schulsysteme. Ein fließender Übergang von sozial fördernden zu sozial selektiven Schulsystemen besteht kaum, vielmehr gibt es einen Bruch zwischen der Horizontal- und der Vertikalstruktur. Wer sozial fördern will, kommt um eine Strukturreform nicht herum.

Deutschland diskriminiert deshalb sozial so extrem, weil es – zusammen mit Österreich – mit zehn Jahren am frühesten unter allen OECD-Staaten selektiert und weil es nur drei Staaten gibt, die in der Sekundarstufe I mehr Schulformen anbieten als Deutschland.

### **(11) Soziale Umschichtung erhöhe nicht die Chancengleichheit**

Nun könnte man einwenden, das soziale Leistungsgefälle im Vertikalsystem liege nur an der Sozialstruktur der Schulformen. Nur dort gäbe es eine so einseitige soziale Zusammensetzung von Schülerinnen und



Schülern. In einem Horizontalsystem würde mit einer sozial homogeneren Schülerschaft nur die Leistung nivelliert, aber nichts gewonnen.

Doch einerseits sind Schulformen im Vertikalsystem keinesfalls sozial homogen und andererseits gibt es auch das Horizontalsystem eine soziale Heterogenität. Im Vertikalsystem bestehen in der gleichen Schulform große soziale Unterschiede zwischen Stadt und Land und zwischen den Stadtteilen. Auch im Horizontalsystem weicht die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft je nach der Siedlungsstruktur erheblich ab. So kann die schulische Sozialstruktur in manchen Suburbs von Staaten mit einem Horizontalsystem – wie in Frankreich, Großbritannien oder den USA - einseitiger sein als in Deutschland. Zusätzlich kann das Recht auf freie Schulwahl zu deutlicher sozialer Selektion führen - wie in England, Japan und in den USA. Die soziale Einseitigkeit der Schülerschaft fällt deshalb nicht so extrem zwischen den Schulsystemen aus. Die hohe Korrelation zwischen der Sozial- und der Schulstruktur ist damit kaum zu erklären. Dies gilt erst recht, weil es mehrere Staaten mit Horizontalsystem gibt, in denen sozial privilegierte bzw. unterprivilegierte Schulen kaum oder sogar keinen Einfluss auf das Leistungsniveau haben (Grafik 13 u. 14). Erst recht gibt es Staaten wie in Deutschland, in denen die Zugehörigkeit zu einer Sozialschicht die Leistung stark beeinflusst, es gibt andere Staaten, in denen sie fast keinen Einfluss ausübt (Grafik 2).

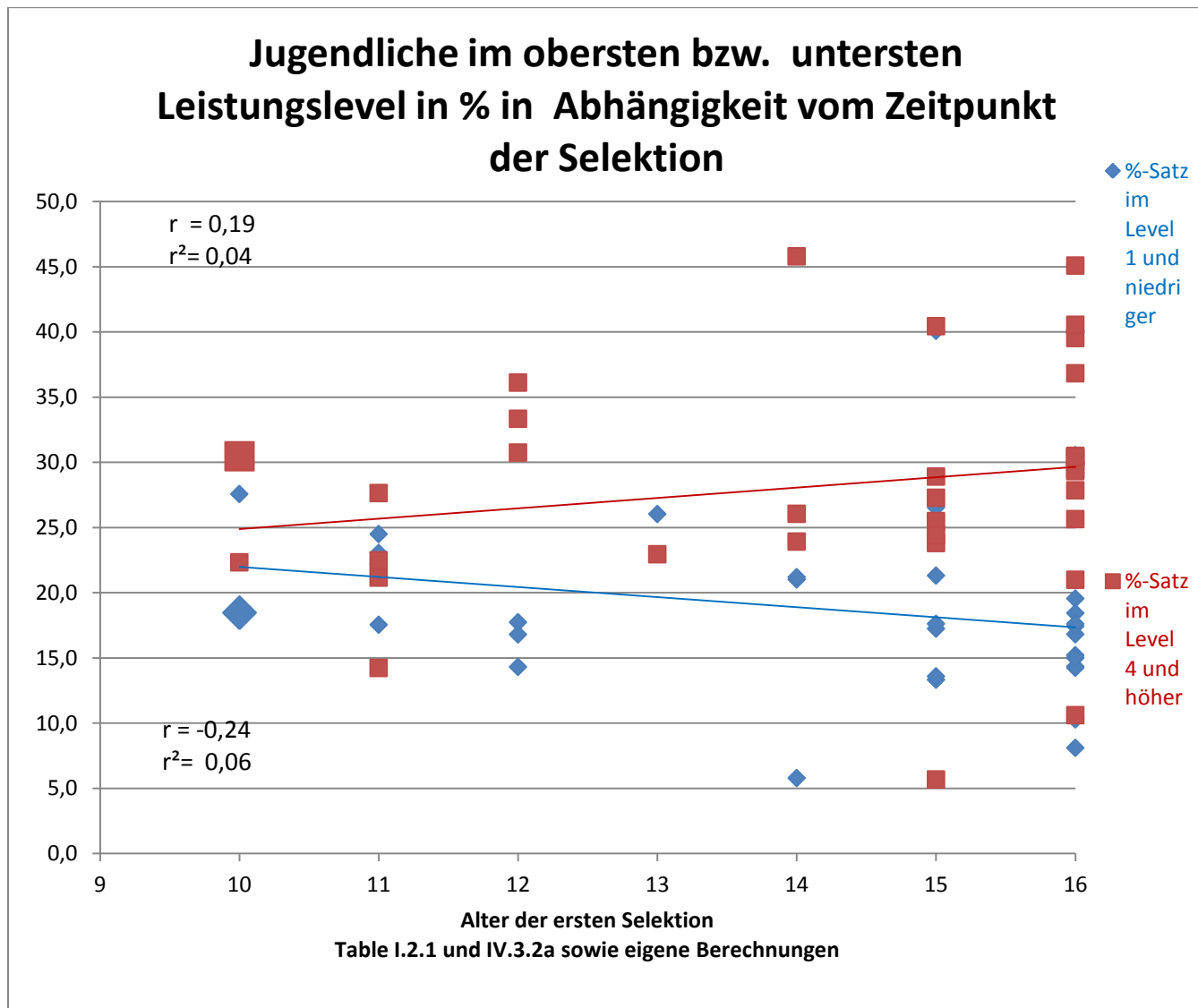
Es ist erst in zweiter Linie die schulische Sozialstruktur, in erster Linie ist es die Schulstruktur selbst, die zu dem Leistungsgefälle führt. Das Problem sind vor allem die niederen Schulen, die durch Absteiger belastet sind, geringes Ansehen genießen, zu minderwertigeren Abschlüssen und Berechtigungen führen und den Abgängern geringe Berufs- und Lebenschancen bieten. Alles zusammen beeinträchtigt die Motivation der Eltern, der Jugendlichen wie auch der Lehrkräfte. Wenn demgegenüber Staaten mit einem Horizontalsystem auf gleichwertige Schulen drängen, auf schulische Auslese verzichten und gutes, schülerorientiertes Schulklima schaffen, dann relativiert sich die Bedeutung schulischer Sozialstruktur.

## **(12) Chancengleichheit gehe zu Lasten der Leistung**

Bei mehr Chancengleichheit wird vor allem bezweifelt, ob sie nicht zu Lasten der Leistung gehe. Muss nicht in einer gemeinsamen Schule für alle die durchschnittliche Leistung, vor allem aber die der Leistungsstärkeren sinken, und können die Schwächsten mithalten?

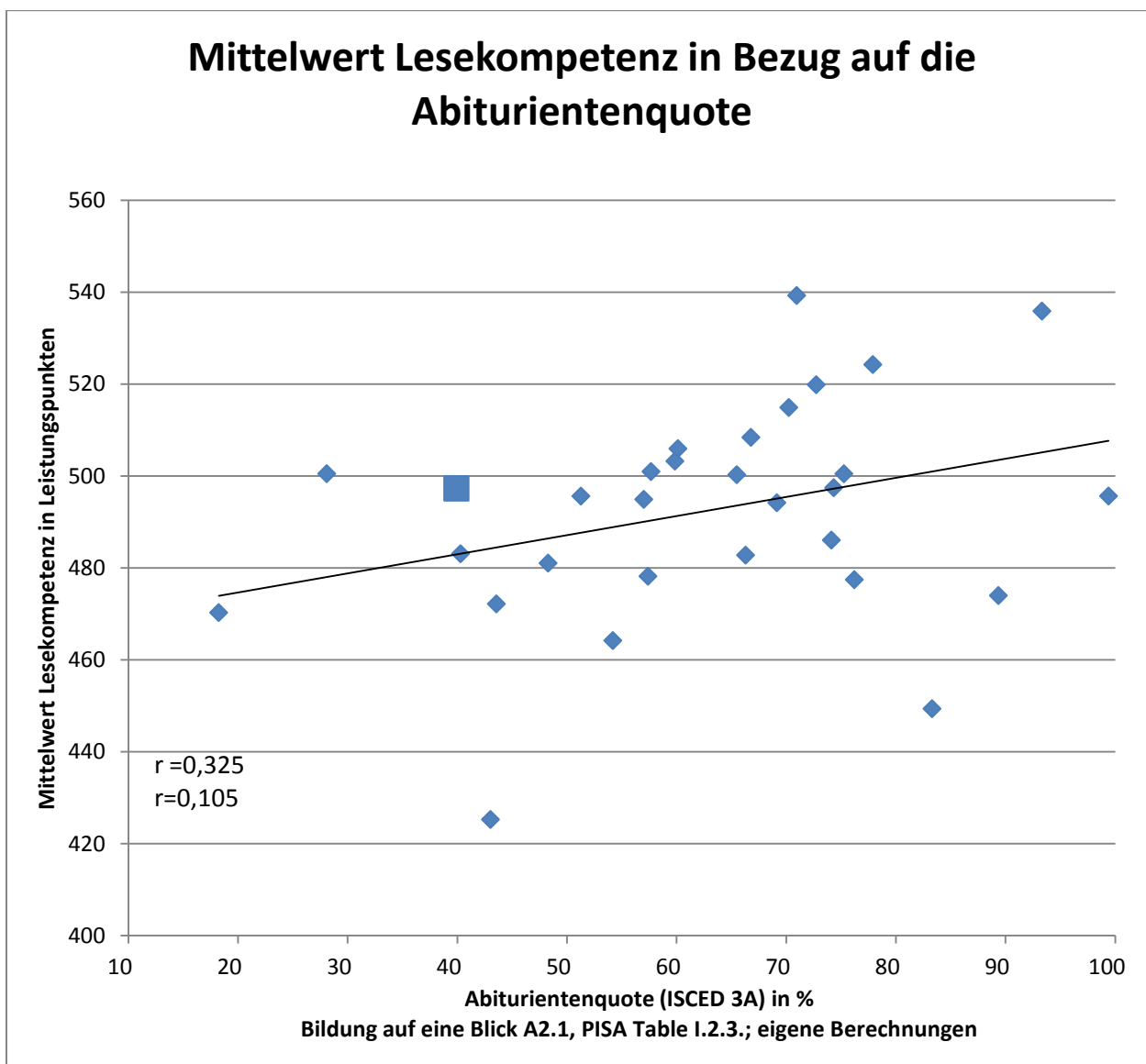
Eine gemeinsame Schule führt nicht zu schwächeren Leistungen. Das Gegenteil ist der Fall: Vergleicht man die Leistung der 15-Jährigen mit der Schulstruktur, dann gibt es einen positiven, wenn auch nicht sehr starken Zusammenhang: Je weniger Schulformen es gibt und je später die Selektion eintritt, desto höher ist die Durchschnittsleistung. Mit steigendem Alter der Auslese sinkt der Anteil der Risikoschüler und der der Leistungsspitze steigt. Mehr Gemeinsamkeit in der Sekundarstufe I kommt der Leistung aller zugute, die Korrelation beträgt jeweils rund 20 % (Grafik 19).

Grafik 19



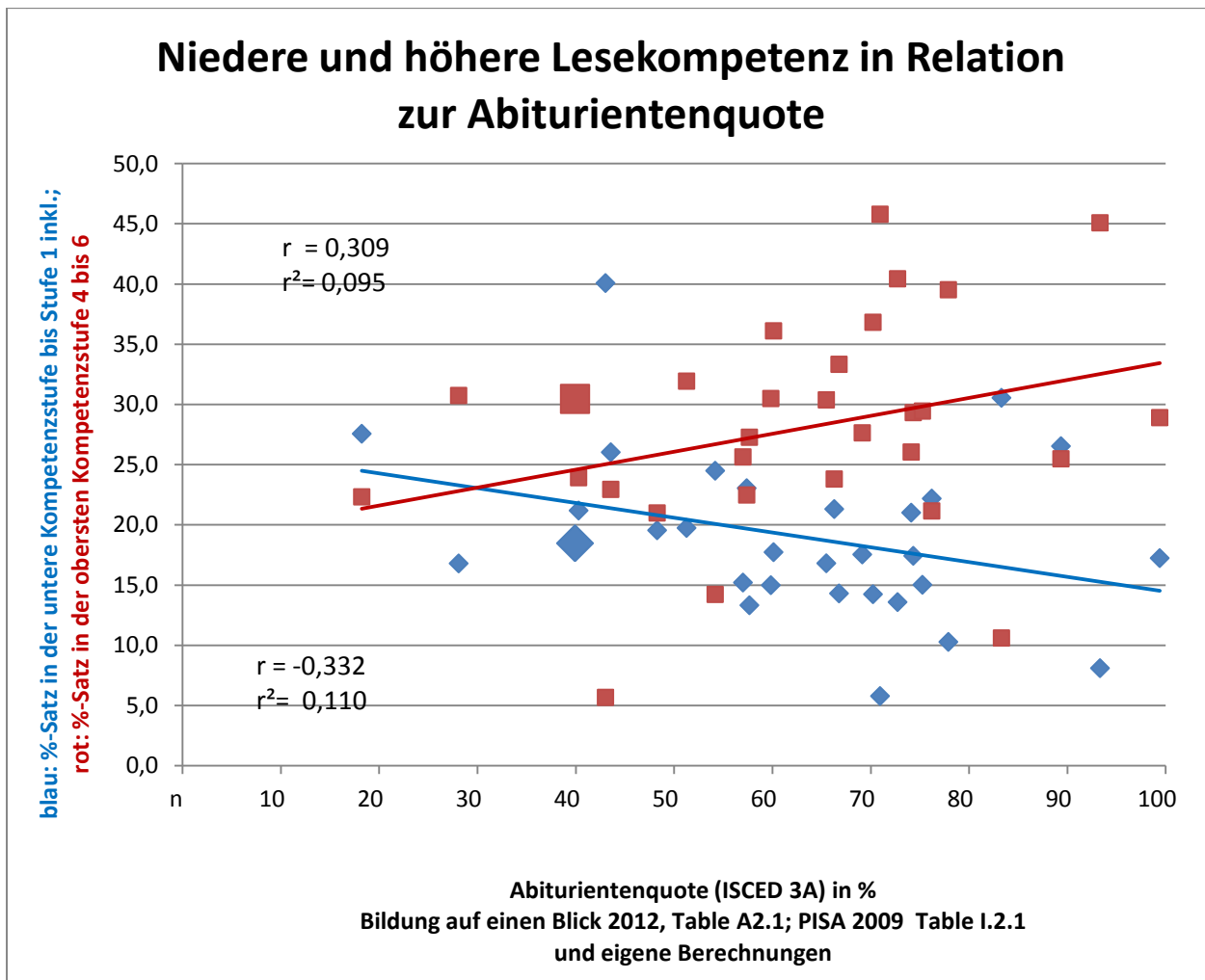
Ein anderer Zusammenhang schlägt stärker durch: der Zusammenhang zwischen der Leistung und der Abiturientenquote. Diese differiert zwischen den Staaten extrem. Sie liegt bei knapp 20 % in Österreich und fast 100 % Finnland und Irland. Die Beziehung zwischen Abitur und Leistung zeigt sich schon bei den durchschnittlich erreichten Punkten. Ein Schulsystem erreicht bei den 15-Jährigen umso höhere Durchschnittsleistungen, je mehr Jugendliche es zum Abitur führt: Die Trendlinie verzeichnet einen Unterschied von rund einem Schulleistungsjahr. Gut 10 Prozent der Differenzen zwischen den Staaten ist mit der abweichenden Abiturientenquote erklärbar (Grafik 20).

Grafik 20



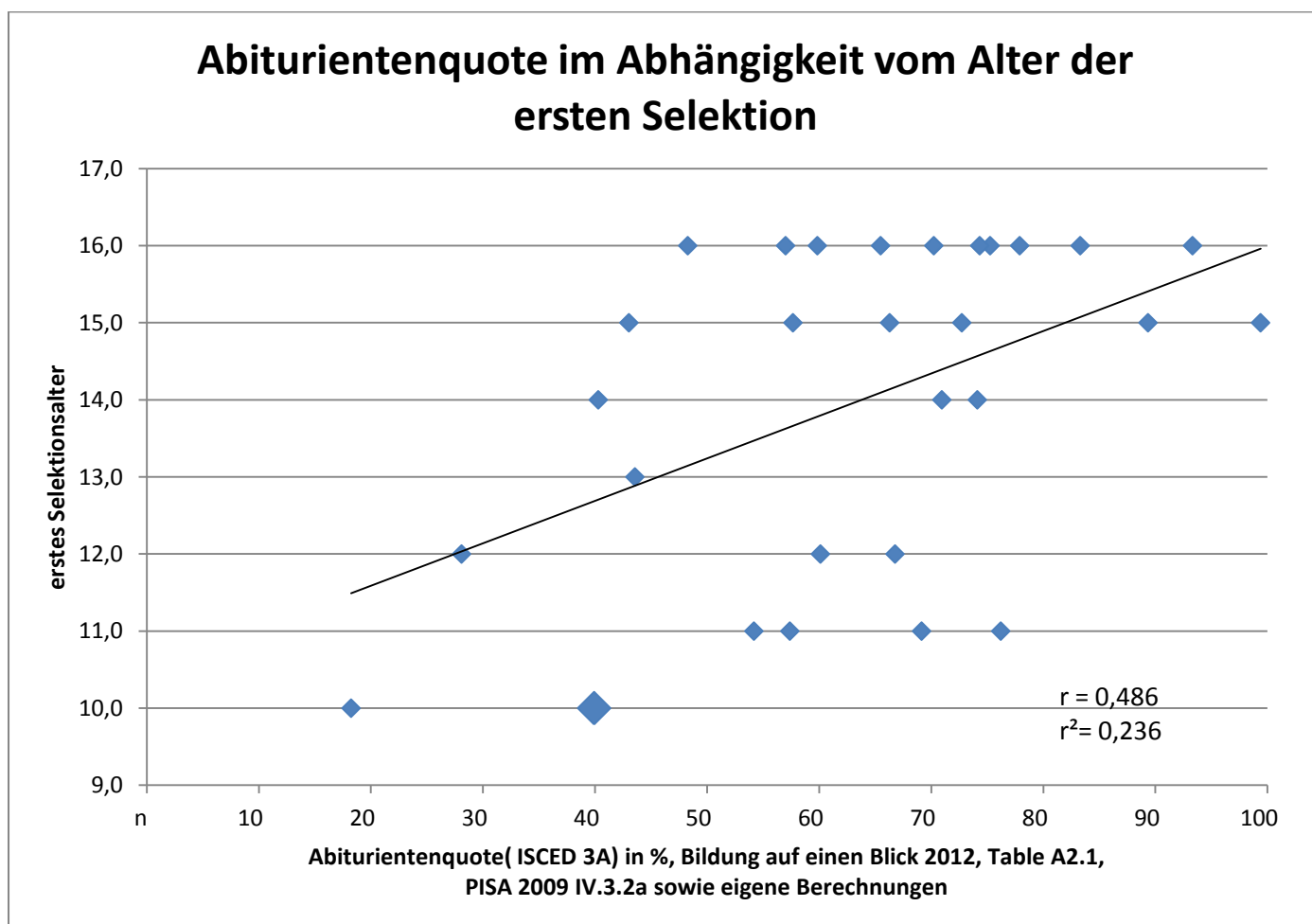
Nicht nur der Durchschnitt profitiert von einer hohen Abiturientenquote: So nimmt der Anteil der Risikoschüler/innen mit zunehmender Hochschulreifequote deutlich ab. Trendmäßig geht der Anteil um gut 10 %-Punkte zurück. Gut 10 Prozent der Unterschiede sind darauf zurückzuführen. Ebenso profitiert die Leistungsspitze von einer hohen Abiturientenquote. Der Anteil der oberen Leistungsgruppen steigt um 10 %-Punkte, und fast 10 Prozent der Differenzen zwischen den Staaten geht auf die verschiedene Quote der Hochschulreife zurück (Grafik 21).

Grafik 21



Mit anderen Worten: Die 15-Jährigen werden stärker als durch die Struktur der Sekundarstufe I durch die Perspektive motiviert: Welche schulische, berufliche und gesellschaftliche Zukunft eröffnet ihnen die Schule. Ein Schulsystem, das alle bzw. fast alle Jugendlichen für studierfähig hält und sie auch zur Hochschulreife führen will, hat ein entsprechendes Schulklima und eine entsprechende Schulstruktur. Es versucht, den Jugendlichen nicht ihre Schwächen zu dokumentieren, sondern ihre Stärken zu fördern; Jugendliche müssen am Ende der Sekundarstufe I nicht von der Schule abgehen, sondern sie werden motiviert, in der Sekundarstufe II in allgemein- oder berufsbezogenen Bildungsgängen das Abitur zu erwerben. Diese Schülerorientierung motiviert zur Leistung. Ein solches Schulklima ist vorrangig in einer horizontal gegliederten Sekundarstufe I zu finden. Je weniger Schulformen in der Sekundarstufe I angeboten und vor allem je später das Übergangsalter ist, desto mehr Jugendliche machen das Abitur. So korreliert die Hochschulreife-Quote mit fast 30 % negativ mit der Anzahl der Schulformen und sehr stark positiv mit fast 50 % mit dem Alter der ersten Selektion (Grafik 22). Sie wird durch die gemeinsame Schule gestützt, die auf äußere Differenzierung weitgehend verzichtet. Bildungspolitisch führende Staaten haben inzwischen das Horizontalkonzept der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II übertragen und eine gemeinsame Oberstufe geschaffen.

Grafik 22



## Resümee

Die vorgelegte tiefer gehende Auswertung von PISA und StEG führt selbst für den Autor zu überraschend klaren und eindeutigen Ergebnissen: kein Einwand gegen die gemeinsame Schule für alle erweist sich als stichhaltig, und es gibt

für sie keine Alternative. Die soziale und ethnische Ungleichheit ist kein Schicksal. Sie kann verringert werden, und es ist nicht die Sozial-, sondern die Schulstruktur, die vor allem mehr Gleichheit verhindert:

Der mehrjährige Kindergartenbesuch verbessert die schulischen Leistungen. Doch sie bleiben in einem selektiven Schulsystem deutlich hinter denen in einem horizontalen Schulsystem zurück, selbst wenn der Schüler dort nicht den Elementarbereich besucht hat.

Die Ganztagschule verfehlt innerhalb des selektiven Schulsystems ihre Wirkung bei Realschule und Gymnasium. Sie ist nur bei Schulen mit mehreren Bildungsgängen und vor allem bei Gemeinschaftsschulen erfolgreich. Für diese ist sie eine wichtige Ergänzung einer Strukturreform.

Eine autonome Schule ist förderlich, doch auch sie entfaltet sich in einem integrativen Schulsystem besser.

Selbst das Schulklima hängt in erstaunlichem Masse von der Schulstruktur ab. In einem selektiven Schulsystem wird aggressives Schülerverhalten verstärkt und belastet die Lehrer-Schüler-Beziehungen erheblich. Auch die Disziplin, das lehrerbedingte Schulklima sowie die Schüler-Motivation durch die Lehrkräfte werden durch eine selektive Schulstruktur beeinträchtigt.

Jugendliche in sozial unterprivilegierten Schulen zu unterrichten, die zu minderwertigen Abschlüssen und kaum zu Berechtigungen führen, ist unverantwortlich, ja unmenschlich: in Deutschland ist ein solcher 15-Jähriger Schüler gegenüber einem Jugendlichen der gleichen Sozialschicht, der eine sozial privilegierte Schule besucht, um dreieinhalb Leistungsjahre zurück. Die Hälfte dieses Rückstandes geht auf die selektive Schulstruktur zurück.

Der Generalsekretär der OECD hebt auf Grund der PISA-Daten die überragende Bedeutung der Schulstruktur heraus:

„In den erfolgreichsten Bildungssystemen ist es den politischen und sozialen Entscheidungsträgern gelungen, die Bürger zu überzeugen, Bildung in ihren Entscheidungen mehr Wert beizumessen als anderen Zielen. Es reicht jedoch nicht aus, der Bildung einen hohen Stellenwert einzuräumen, wenn die Lehrkräfte, Eltern und Bürger eines Landes noch der Ansicht sind, dass nur ein Teil der Kinder Weltklassenniveau erreichen kann bzw. muss. Dieser Bericht zeigt ganz deutlich, dass Bildungssysteme, die auf der Überzeugung aufbauen, dass die Schülerinnen und Schüler für unterschiedliche berufliche Laufbahnen ‚vorherbestimmt‘ sind und folglich unterschiedliche Schultypen mit unterschiedlich hohen Anforderungen besuchen sollten, in der Regel große soziale Disparitäten aufweisen. Im Gegensatz dazu tragen die am besten abschneidenden Bildungssysteme der Diversität der Fähigkeiten und Interessen sowie des sozialen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler Rechnung, indem sie individualisierte Lernansätze anbieten.“ (José **Ángel Gurría**, OECD –Generalsekretär (PISA 2009 I, S. 6)).

Zukunftsorientierte Bildungspolitik zeigt sich daran, Wege zur gemeinsamen Schule für alle in der Sekundarstufe I wie in der Sekundarstufe II zu gehen. Mit der gleichwertigen Zweigliedrigkeit haben einige Bundesländer einen wichtigen Schritt eingeleitet. Jetzt geht es als nächstes darum, die Gemeinschaftsschule als Pionier für ein inklusives

Schulsystems des individuellen und sozialen Lernens weiterzuentwickeln, alle Status- und Standesunterschiede zwischen Gymnasium und der Gemeinschaftsschule aufzuheben und das Gymnasium zu humanisieren.

## Literatur

Dräger, J. Nicht auf die Schulstruktur - auf die Lehrer kommt es an, WAZ 23.3.12.

Felten, M. Auf die Lehrer kommt es an!, Gütersloh 2010.

Fischer, N. u.a., Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen (StEG), Beltz, Weinheim 2011.

Fischer, N. u. Brümmer, F., Ganztagschule in Deutschland: Wirkungen und Qualität, Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) 2005 -2010, (DIPF), Folienvortrag Didacta Stuttgart 2011.

OECD 1(Hrsg.), Bildung auf einen Blick 2012, OECD, 2012.

OECD 2, PISA 2009, Vol. I – IV, OECD 2010.

OECD 3, PISA in Focus, Does Money buy strong performance in PISA? 2012/ 02.