

# Nach PISA: Argumente für ein Integriertes Schulsystem?



PRO

Dr. Klaus Klentz ist Professor für Pädagogik an der Universität GH Essen. Adresse: Universität GH Essen, 45117 Essen

Die Ergebnisse der PISA-Studie haben dazu geführt, dass über eine gemeinsame Schule für alle – auch über die Jahre in der Grundschule hinaus – wieder debattiert wird. Diese »Wiederbelebung« eines totgesagten Themas ergibt sich daraus, dass die PISA-Studie den fundamentalen gesellschaftlichen Gründen für eine die Schulpflichtzeit andauernde gemeinsame Unterrichtung aller Heranwachsenden gesicherte empirische Befunde an die Seite stellt. Vier dieser Befunde sind besonders tragend:

1. *Das Lernen in heterogenen Lerngruppen erweist sich als erfolgreich.*

In Schulsystemen, die ihre Schüler länger als in Deutschland gemeinsam lernen lassen, werden Leistungen erreicht, von denen das deutsche Schulsystem nur träumen kann. Außerhalb von Deutschland wechseln nur noch in Österreich und in zwei Schweizer Kantonen die Kinder mit dem zehnten Lebensjahr in unterschiedlich anspruchsvolle Bildungswege. Die überwältigende Mehrheit der Schulsysteme des Auslandes schafft es, ihre Schüler auf ein – im Vergleich zu Deutschland – höheres Kompetenzniveau zu bringen: insgesamt und gleichermaßen bei Lernschwächeren und Lernstärkeren. PISA belegt, dass das schwächste Viertel ebenso wie das stärkste Viertel in Deutschland unterhalb des Leistungsniveaus der jeweiligen Vergleichsteilgruppen liegt. International gesehen wird starke Heterogenität der Lerngruppen nicht mit Leistungseinbußen »bezahlt«.

2. *Das gegliederte Schulsystem sortiert nicht leistungsgerecht.*

Die großen Leistungsstudien der neunziger Jahre belegen allesamt: Beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen und auch dann beim Wechsel zwischen den unterschiedlich anspruchsvollen Bildungsgängen des gegliederten Systems gelingt es bis zum Ende der Pflichtschulzeit nicht, auch nur annähernd Leistungshomogenität herzustellen. Zwar findet sich bei den je Schulform erreichten durchschnittlichen Leistungswerten erwartungsgemäß eine Hierarchie, die vom Gymnasium über die Realschule bis zur Hauptschule reicht. Betrachtet man aber die getestete Kompetenz einzelner Schüler und Schülerinnen in diesen Schultypen, so finden sich bemerkenswerte Überlappungen. In der TIMSS-Mittelstufenstudie z. B. heißt es: »Gut 40 Prozent der Realschüler erreichen den Kernbereich gymnasialer Mathematikleistung und 25 Prozent liegen sogar in der oberen Leistungshälfte der Gymnasien.« Von einer »leistungsgerechten« Verteilung der Schüler auf Schultypen entlang ihrer individuellen Leistungsfähigkeit kann also keine Rede sein.

3. *Schulen können die »Vererbung« sozialer Lagen abschwächen.*

In allen Staaten findet sich ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulisch erreichten Kompetenzen. Dieser hinlänglich bekannte, gut erklärte und vielfach hart belegte Befund wurde durch die PISA-Studie noch »getoppt«. PISA zeigt, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung in keinem der 31 untersuchten Länder enger als in Deutschland ist. Es gibt also Arrangements, in denen Schulen deutlich weniger als in Deutschland zur »Vererbung« sozialer Lagen beitragen. Sucht man nach Erklärungen für den in Deutschland so engen Zusammenhang zwischen Schicht und Schulerfolg, so kommt man an der strukturellen Verfasstheit des deutschen Schulsystems nicht vorbei. Die Hamburger LAU-Studie zeigt, dass das Kind eines Vaters oh-

ne Schulabschluss für den Erhalt einer Gymnasialempfehlung bessere Leistungen erbringen muss als das Kind eines Vaters mit Abitur. Dies führt dann – im Verein mit anderen Kräften wie z. B. den Schwellenängsten vor den Toren der höheren Schulen in bildungsferneren Schichten – dazu, dass Schulen nicht nur nicht leistungsgerecht auslesen, sondern dass sie bei ihrer ungerechten Auslese schichtspezifisch begünstigen bzw. benachteiligen. So verwundert es auch nicht, dass sich im deutschen PISA-Bericht der unmissverständliche und durch keinerlei Ideologie-Vorhaltungen verbiegbar Satz findet: »Ein unerwünschter Nebeneffekt der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge ist die soziale Segregation von Schülerinnen und Schülern.«

4. *Schulen des gegliederten Systems blockieren die Potentialentfaltung.*

Im gegliederten Schulsystem lernen Schüler in Lernmilieus, die unterschiedlich fördern. Das anregungsärmere Entwicklungsmilieu in Hauptschulen bremst, das anregungsreichere in mittleren und höheren Schulen befördert. Zu den die Leistungspotentiale von Schülerinnen und Schülern bildungsgangspezifisch bremsenden bzw. befördernden Effekten schreiben die deutschen PISA-Autoren – mit Blick auf den Mathematikunterricht: »Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und identischem sozioökonomischen Status ist die Leistung eines Gymnasiasten um 49 Punkte höher als die Leistung eines Hauptschülers.« Dieser Unterschied ist etwas größer als der zwischen den Durchschnittswerten von Finnland (536) und Deutschland (490).

Wenn es aber als empirisch gesichert gelten kann, dass die zergliedernde deutsche Schule sozial stärker als die integrierten Systeme überall in der Welt ausliest, dass es ihr nicht gelingt, leistungsgerecht zu »sortieren«, dass es Potentiale vergeudet und dabei geringere Leistungen erbringt, dann stellt sich schon die Frage: Warum hängt Deutschland so unverzagt an diesem System?

DIE POLITIK SCHEUT NACH PISA EINE DISKUSSION ÜBER DIE SCHULSTRUKTUR IN DEUTSCHLAND. MANCHMAL HAT MAN DEN EINDRUCK EINES TABUBRUCHS, WENN DIE FRAGE NACH EINER SCHULE FÜR ALLE NOCH EINMAL GESTELLT WIRD.

PÄDAGOGIK HAT ZWEI EXPONIERTE BILDUNGSFORSCHER GEFRAGT, OB SIE MIT PISA ARGUMENTE FÜR EINE REFORM DER SCHULSTRUKTUR SEHEN. DIE KONTROVERSE IST VERBLÜFFEND, WEIL BEIDE SEITEN STARKE ARGUMENTE ANFÜHREN.

Um das vorab klar zu sagen: Ich bin kein prinzipieller Gesamtschulgegner! Einer grundsätzlichen Verteufelung der Gesamtschule, wie von entsprechenden Antagonisten vorgenommen, kann nicht das Wort geredet werden, zeigen doch zahlreiche Arbeiten, und nicht zuletzt TIMSS und PISA, dass auch in Gesamtschulsystemen Schüler hervorragende Leistungen erzielen.

Aus den Befunden lässt sich aber eben nicht eindeutig ableiten, dass Gesamtschulsysteme per se zu höheren Schülerleistungen führen. Österreich und die Niederlande haben gegliederte Systeme und schneiden in den rezenten internationalen Schulleistungsuntersuchungen im Ländervergleich gut ab; Italien und Polen haben Gesamtschulsysteme und liegen vergleichsweise deutlich unter dem internationalen Mittelwert. Oder nehmen wir ein Land hinzu, dass – was die Bevölkerungszahl angeht – um mehr als ein Drittel größer ist als Schweden, aber trotz gegliedertem System bei den getesteten Kompetenzen vergleichbar gute Schülerinnen und Schüler aufweist: Bayern. Nähmen wir in Bayern den besten Regierungsbezirk – man bedenke, dass in Deutschland einige Regierungsbezirke, was die Bevölkerungszahl angeht, fast so groß wie Finnland sind – würde man vermutlich auf durchschnittliche Schülerleistungen treffen, die international ebenfalls zur absoluten Spitzengruppe gehören würden. Also: Eine Behauptung, dass ein Gesamtschulsystem in Deutschland zu besseren Schülerleistungen führen würde, ist deshalb genauso haltbar oder genauso wenig haltbar wie die Aussage, dass Länder wie Schweden oder Finnland noch viel bessere Testleistungen aufweisen würden, wenn sie denn ein gegliedertes Schulsystem einführen würden.

Bei den radikalen Protagonisten und Gesamtschulgegnern, die immer noch oder schon wieder die Gesamtschule, je nachdem, entweder als Allheilmittel gegen schlechte Schülerleistungen propagieren oder sie als Anfang vom Ende

jeglicher fundierter Schulbildung heraufbeschwören, scheint hier eine Art modifizierter pawlowscher Reflex abzulaufen, der sie die Realität nur bedingt erkennen lässt. Dies gilt neben der Frage Gesamtschulsystem oder gegliedertes System ebenso für Fragen wie Ganztagschule oder Halbtagschule, zentrale oder dezentrale Verwaltung des Schulsystems etc. – entsprechende Positionen sind hochgradig ideologisch besetzt. Auch hier ließen sich jeweils Länder lokalisieren, die sowohl mit der einen als auch mit der anderen Ausrichtung sowohl über dem internationalen Mittelwert liegen als auch darunter. Nochmals: Das heißt nicht, dass man aus gesellschaftspolitischen Gründen nicht für eine bestimmte Schulstruktur sein kann oder soll – im Gegenteil! Nur eine solche Position muss man politisch begründen und nicht mit TIMSS oder PISA.

Die Ergebnisse von Bildungsprozessen resultieren aus dem Zusammenspiel eines komplexen Bedingungsgefüges. Eine monokausale Zuschreibung des Erfolges oder des Misserfolges eines Bildungssystems auf einen einzelnen Faktor wird der Sache und auch der Datenlage nicht gerecht. Nur durch das optimale Zusammenspiel verschiedener sehr unterschiedlicher Faktoren entsteht eine Grundharmonie, die für den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler förderlich ist. Internationale Schulleistungsvergleiche und auch innerdeutsche, wenn sich denn bitte auch die Bundesländer untereinander vergleichen, bringen eine erhebliche Systemvarianz mit in die jeweiligen Untersuchungen, die bei der Untersuchung eines Systems allein nicht zu beobachten sind. Genau deswegen sind sie ja sinnvoll und notwendig. Wenn die internationalen Vergleichsuntersuchungen und der Vergleich der Bundesländer untereinander eines deutlich gezeigt haben, dann dass der deutsche Streit um die Schulstruktur obsolet ist. Diese bildungspolitisch begründete Debatte, die in Deutschland seit Jahrzehnten verhindert hat, die eigentlichen Problemzonen zu lo-



kalisieren und effektiv zu verbessern sollte zu den Akten gelegt werden. Eine dieser relevanten Problemzonen ist in Deutschland der Unterricht. Dafür liefern die internationalen Schulleistungsuntersuchungen – insbesondere TIMSS – deutliche Hinweise. Dies zu akzeptieren fällt Vertretern eines pädagogischen Dogmatismus jeglicher Couleur schwer, aber sie werden es lernen müssen, wenn sie einen konstruktiven und realisierbaren Beitrag zur Verbesserung der Kompetenzen unserer Schülerschaft leisten wollen. Wie anfangs gesagt, ich bin kein prinzipieller Gegner von Gesamtschulsystemen. Aber ich bin sicher, selbst wenn wir diese Schulform flächendeckend in Deutschland einführt und im gleichen Stil wie bisher Unterricht betrieben, an den deutschen Schülerleistungen im internationalen Vergleich würde sich nichts ändern. Deswegen: Verschenden wir nicht noch länger unsere Energie mit nostalgischen Schulstrukturdebatten, sondern kümmern wir uns lieber um unser Kerngeschäft – die Verbesserung des Unterrichts, die Verbesserung der Lehreraus- und -fortbildung und vor allem um den Ausbau von qualifizierten Unterstützungssystemen für Schulen, die erwartungswidrig schlecht bei Leistungsvergleichen abschneiden, heißen diese nun Vergleichsarbeiten, Orientierungsarbeiten oder Schulleistungstests. In diesen Bereichen ist die Energie zu bündeln, hier ist Zeit zu investieren – nicht in die Fortsetzung einer fruchtlosen Debatte, die an wesentlichen Problemen unseres Bildungssystems vorbeigeht.