

Was uns PISA nicht lehrt...

Stellungnahme des Arbeitskreises Gesamtschule e.V.
zur Diskussion über die Ergebnisse der PISA-Studie 2000:

Die Ergebnisse der PISA-Studie fordern Konsequenzen, aber nicht

ein Mehr an integrativem Unterricht über die vierjährige Grundschule hinaus.

Wie schon 1997 bei Bekanntwerden der „Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschafts-Studie“ (TIMSS) werden auch jetzt wieder die integrativen Unterrichtsformen von Gesamtschulen - eben leistungsgemischte Lerngruppen - als Voraussetzungen für besseren Unterricht empfohlen, diesmal mit Hinweis auf die Gesamtschulen in Finnland und Schweden. Es engagieren sich neben anderen Gesamtschulbefürwortern vor allem DIE GRÜNEN und die GEW.

Dabei haben doch Professor Baumert und Professor Lehmann bereits 1997 in ihrem Buch zur TIMSS II überzeugend dargelegt: Der Erfolg von Schulen hängt nicht so sehr ab von den im Lande üblichen Schulformen, sondern vor allem von der „die Schule tragenden Kultur“. Damit sind fünf „Faktoren“ gemeint, nämlich „die generelle Wertschätzung schulischen Lernens“, „die Unterstützung durch das Elternhaus“ und „die Bereitschaft zur Anstrengung“. Hinzu komme „die Gestaltung des Fachunterrichtes“ und (wie in Japan oder England) eine zentrale „Abschlußprüfung“ am Ende der Sekundarstufe I, „die regulierend auf das Lernverhalten in der Sekundarstufe I zurückwirkt“ (Leske + Budrich, Opladen 1997, S. 19, S. 89, S. 218).

Daraus ergeben sich für internationale Vergleiche folgende Unterscheidungen:

* In Ländern, in denen die genannten fünf Faktoren stark entwickelt sind, können sie in den Gesamtschulen die Nachteile von heterogenen, leistungsgemischten Lerngruppen, nämlich die großen Unterschiede in Leistungsvermögen und Lerntempo, in etwa ausgleichen. So zum Beispiel in den Einheitsschulen von Finnland und Schweden oder von Japan.

* In Ländern, in denen diese Faktoren nur schwach entwickelt oder sogar verächtlich gemacht worden sind (wie etwa in Deutschland), werden in den Gesamtschulen die Nachteile von leistungsgemischten Lerngruppen nicht ausgeglichen, sondern sogar verstärkt. Und die Vorteile der homogeneren Lerngruppen eines gegliederten Schulwesens kommen nicht zur vollen Wirkung.

* In Ländern aber, in denen ein gegliedertes Schulwesen durch diese Faktoren in seiner Wirkung unterstützt wird, kommt es zu überragenden Ergebnissen: Bei der TIMSS II rangierte Österreich in Mathematik um ein Schuljahr vor Deutschland (539:509). Und die deutschsprachige Schweiz (590) rangierte an der Spitze aller nicht-asiatischen Teilnehmerstaaten, gleich hinter Korea (607) und Japan (605). Sie lag sogar im Durchschnitt all ihrer drei Schulformen gut ein halbes Schuljahr über

dem Durchschnitt der deutschen Gymnasien (590:573). Beide Länder haben wie Deutschland ein dreigliedriges Schulwesen, aber mit strengen Übergangsregelungen (und entsprechend weniger Sitzenbleibern bzw. Rückläufern!). Singapur mit seinem viergliedrigen Schulwesen war sogar um mehr als ein Schuljahr (643:607) besser als Japan! (Alle Angaben aus TIMSS II 1997, Tabelle C2, S.90) Bei den Naturwissenschaften gab es ein ähnliches Bild. Diese Befunde wurden bei der Veröffentlichung der TIMSS II nicht mit dem nötigen Eifer hervorgehoben. Auch in der PISA-Studie rangieren Österreich und die Schweiz wiederum weit vor Deutschland. Singapur hatte nicht teilgenommen.

Beim NRW-Gesamtschultag der GEW am 15.03.02 trug ihr ehemaliger Vorsitzender Dr. Dieter Wunder zum Entsetzen mancher Anwesenden die These vor, ...„dass die Gesamtschule im Prinzip durch PISA gestärkt ist, aber die deutsche Gesamtschule nicht.“ Dem zweiten Teil dieses Satzes stimmen wir ohne Vorbehalt zu, den ersten Teil stellen wir aus den genannten Gründen in Frage.

„Für japanische Lehrer stellt sich das Problem unterschiedlicher Schülervoraussetzungen im nichtdifferenzierten Unterricht besonders drängend.“ (TIMSS II 1997, S. 210) Was wäre, wenn zum Beispiel in Japan oder Schweden die Gegenprobe gemacht werden könnte, wenn diese Länder also bei ihrer hohen Schulkultur und ihrem günstigen Lern-Klima neben Gesamtschulen auch ein gegliedertes Schulwesen hätten? In Deutschland, zur Zeit allerdings erst in NRW, ist eine solche Gegenprobe jetzt schon möglich, weil hier ein repräsentativer, aussagekräftiger Vergleich zwischen gegliedertem Schulwesen und integrativem Schulwesen durchgeführt werden kann. Denn in NRW gibt es in ausreichend großer Zahl beide Organisationsformen von Unterricht innerhalb der kulturellen und ministeriellen Rahmenbedingungen ein und desselben Bundeslandes. Viele der hier möglichen Vergleiche sind auf andere Bundesländer übertragbar und bestätigen unsere auch aus der Praxis begründete These: Die Ergebnisse der PISA-Studie fordern Konsequenzen, aber nicht ein Mehr an integrativem Unterricht.

1. Argument: Der niedrigere Fördereffekt deutscher Gesamtschulen

Die alarmierende PISA-Studie ist lediglich eine Moment-Aufnahme. Sie beschreibt den Leistungsstand am Tage der Befragung. Im Gegensatz dazu ist das 1991 am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) Berlin mit etwa 9000 Schülern gestartete Forschungsprojekt BIJU („Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“) die bisher einzige sowohl Schulformen wie auch Bundesländer übergreifende Langzeit-Studie in Deutschland. Beteiligt waren Nordrhein-Westfalen, Berlin, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern.

PISA und BIJU enthalten Angaben zum familiären Hintergrund der Schüler und insofern zu der dort möglichen Unterstützung schulischen Lernens. Wie für die BIJU-Studie gibt es auch im Rahmen der PISA-Studie Informationen über die Begabung der Schüler, benannt als „kognitive Grundfähigkeit“, gemessen „mit verbalen und figuralen Subtests“ (PISA 2000, Leske+Budrich, S.128). Diese Daten wurden lediglich im Hinblick auf die erreichten Kompetenzen ausgewertet (S.131 und S. 185) und nicht wie in der BIJU-Studie für generelle Schulform-Vergleiche (vgl. „Pädagogik“, 6/98. S.17). Nur im Rahmen der BIJU-Studie sind bisher Aussagen darüber gemacht

worden, wie unterschiedlich sich Schüler, welche „die gleichen intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen“ haben, an den verschiedenen Schulformen entwickeln.

Veröffentlicht wurden allerdings erst BIJU-Befunde aus NRW. Eine von uns erstellte Auswertung ergab: In NRW haben Realschüler und Gymnasiasten gegenüber gleich begabten und aus ähnlichen Verhältnissen stammenden Gesamtschülern am Ende des 10. Jahrgangs in Englisch, Mathematik, Physik und Biologie „einen Wissensvorsprung“ von mehr als zwei Schuljahren. Diese Leistungsunterschiede bleiben bis zum Abitur nahezu unverändert bestehen (Unsere Auswertung wurde auf Anfrage eines Journalisten vom MPIB bestätigt. Vergleichsuntersuchungen zu den Nebenfächern gibt es nicht!) Das MPIB spricht in diesen Zusammenhängen von „Schulformen als unterschiedlichen Entwicklungsmilieus“ („Pädagogik“, 6/98, S.16).

Die Friedensschule Münster arbeitet unter optimalen Bedingungen: Sie ist die einzige Gesamtschule am Ort. Sie hat als eine von wenigen NRW-Gesamtschulen einen Anmelde-Überhang bei gymnasial empfohlenen Schülern. Sie schließt mit ihren Schülern einen kündbaren Schulvertrag ab. Und sie bildet schon im 8. Jahrgang abschlussorientiert neue Klassen. Von Gesamtschul-Befürwortern wird sie immer genannt als das Beispiel einer Gesamtschule, die mit den Schulen des gegliederten Schulwesens durchaus konkurrieren könne.

Die BIJU-Studie ergab („Wege zur Hochschulreife“, S.411); dass die Friedensschule Münster beim Vergleich der 12. Jahrgänge zum Beispiel in Mathematik eine der beiden besten von den 12 beteiligten Gesamtschulen ist. Dennoch rangiert sie immer noch etwa ein Schuljahr unter dem Mittelwert der beteiligten 19 Gymnasien.

Weil also Gesamtschulen in Deutschland selbst unter optimalen Bedingungen keine optimalen Ergebnisse erzielen, kann niemand mehr sagen, bei flächendeckender Einführung der integrierten Gesamtschule hätte sie sich als die überlegene Schulform erwiesen .

Zwischenbilanz:

Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler werden an deutschen Gesamtschulen nicht ihren Möglichkeiten entsprechend gefordert und gefördert. Eine Vernachlässigung leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler kann sich Deutschland als Industrie-Nation jedoch nicht erlauben.

Ausführlichere, allgemeinverständliche Darstellungen von BIJU-Befunden liegen für NRW noch nicht vor. Über die Ergebnisse aus den drei anderen Bundesländern, aus Berlin, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern, wurde bisher überhaupt noch nichts veröffentlicht. „Der für ein breiteres Publikum gedachte deskriptive Bericht über die schulischen Bildungsverläufe“, eine allgemeinverständliche Zusammenfassung zentraler BIJU-Befunde also, ist von Professor Baumert für Ende 1998 angekündigt worden, aber bisher nicht erschienen!

Dennoch haben viele Eltern den niedrigeren Förder-Effekt von Gesamtschulen schon lange vor der Publikation von BIJU-Befunden erkannt. Seit Jahren schicken sie leistungsstärkere Kinder lieber zu Realschulen und Gymnasien als zu Gesamtschulen.

1998 hatten in Hamm (Westfalen) von 347 Gesamtschülern nur noch zwei Schüler (0,58%!) eine Empfehlung zum Gymnasium, 286 hatten eine Empfehlung zur Hauptschule (82,42%).

2. Argument: Die Defizite beim sozialen Lernen

Der Unterricht in leistungsgemischten, undifferenzierten Lerngruppen ist schwierig. Es kommt dabei viel Unruhe in die Klassen. Viel Zeit wird auf Mahnen und Ermahnen verwendet, geht also fachfremd verloren. Jene Hoffnung, dass die Stärkeren die Schwächeren mitziehen würden, erfüllt sich ebenfalls nicht. Allenthalben ereignet sich eine Nivellierung auf niedrigerem Niveau. Das gilt für das fachliche Lernen ebenso wie für das soziale Lernen. Denn Leistungs-Differenzierung und Wahl-Differenzierung zersplittern die Klassenverbände zu Lerngruppen mit immer anderer Zusammensetzung. Dies erschwert die pädagogische Begleitung der Kinder und bleibt nicht ohne Auswirkung in Zeiten, in denen der 1964 ausgerufene Bildungsnotstand ohnehin durch einen allgemeinen, alle Schulen betreffenden Erziehungsnotstand verstärkt worden ist.

Sehr beunruhigende BIJU-Befunde dürfen als Folgen der Auflösung des Klassenverbandes gedeutet werden: An NRW-Gesamtschulen liegen die Werte für egoistisches Verhalten, für „Devianz“ (z.B. Verspätungen und Schuleschwänzen) und „Delinquenz“ (Gewalttätigkeiten) sowie für Ablehnung von Migranten oder „Intoleranz gegenüber Asylbewerbern“ über den Werten der Schulen des gegliederten Systems (Baumert/Köller in „Pädagogik“ 6/98, S.18). Ausführlichere Darstellungen dieser Befunde gibt es noch nicht.

Zwischenbilanz:

Auch beim sozialen Lernen erreichen deutsche Gesamtschulen nicht das, was ihre Befürworter sich und anderen versprochen haben.

3. Argument: Die Probleme der Orientierungsstufen

Orientierungsstufen (mancherorts Förderstufen genannt) und sechsjährige Grundschulen arbeiten auch im 5. und 6. Jahrgang noch mit leistungsgemischten Lerngruppen. Hinsichtlich dieser Form des Unterrichtens werden ebenfalls Hoffnungen gehegt, die hierzulande aus mehreren Gründen nicht erfüllt werden können.

Professor Roeder riet 1995 mit einem ausführlichen Gutachten dringend von der Einführung der Orientierungsstufe in Sachsen-Anhalt ab. (Das Gutachten liegt dem Arbeitskreis vor.) Professor Roeder war als Vorgänger von Professor Baumert 1973 bis 1995 Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin (MPIB) und zuständig für den „Forschungsbereich Schule und Unterricht“. Im Februar 2002 stießen wir auf das von ihm erstellte Gutachten (mit Briefkopf des Institutes!). Er beruft sich in diesem Gutachten zunächst auf eine vom MPIB an fünf Berliner Gesamtschulen durchgeführte Untersuchung über Probleme der Binnendifferenzierung. (Binnendifferenzierung ist der Versuch, die Unterschiede von Lerntempo und Auffassungsvermögen schon innerhalb der Lerngruppe durch

gestaffelte Anforderungen zu bewältigen. Der Unterricht in leistungsgemischten Lerngruppen steht und fällt mit dem Gelingen der Binnendifferenzierung.) Ergebnis der Untersuchungen: Durch Binnendifferenzierung sind die Probleme von leistungsgemischten Lerngruppen nicht zu bewältigen. Sie taugt nicht als Alternative zur äußeren Differenzierung in Kursen oder Klassen.

Daher laufe die Einführung der Orientierungsstufe „im wesentlichen“ auf eine Verlängerung der Grundschulzeit von vier auf sechs Jahre hinaus. Das aber führe zu „beträchtlichen“ Nachteilen bei den leistungsstärkeren Schülern. Roeder beruft sich für diese Behauptung auf seine 1991 veröffentlichte Auswertung einer anderen MPIB-Studie. Bei dieser vom Deutschen Philologenverband unterstützten Studie wurde in allen Ländern der alten Bundesrepublik einschließlich Westberlin der Leistungsstand von etwa 14.000 Gymnasiasten am Anfang und am Ende des 7. Jahrgangs untersucht. Roeders Auswertung: Bei Berliner und Bremer Gymnasiasten, die erst nach sechs Jahren Grundschule aufs Gymnasium gekommen waren, wurden gegenüber den Gymnasiasten anderer Bundesländer, die zu diesem Zeitpunkt nach vier Jahren Grundschule schon seit zwei Jahren das Gymnasium besuchten, in Englisch und Mathematik „beträchtliche Leistungsnachteile“ festgestellt. Diese Leistungsunterschiede waren am Ende des 7. Schuljahres „nur teilweise ausgeglichen“. Nach neueren Informationen entsprachen sie am Anfang des 7. Jahrgangs einem Wissensrückstand von etwa anderthalb Schuljahren. (Noch 1997 bezeichnete Professor Roeder jene Auswertung von 1991 als „die einzige repräsentative Studie“ zu der Frage, „inwieweit sich die Erwartungen erfüllen, die sich mit der Verlängerung der Grundschuldauer verbinden.“)

Was hier bezüglich der 5. und 6. Jahrgänge von Bremer und Berliner Grundschulen herausgefunden wurde, gilt in Deutschland ähnlich auch für jede Orientierungsstufe bzw. Förderstufe, die mit leistungsgemischten Lerngruppen arbeitet. Es betrifft also zum Beispiel die 5. und 6. Jahrgänge aller Sekundarschulen und Regionalschulen, der thüringischen Regelschulen ebenso wie der sächsischen Mittelschulen und die Förderstufen von Gesamtschulen.

Roeders Schlußsatz zu jenem Gutachten, in dem er 1995 mit den genannten Gründen von der Einführung der Orientierungsstufe abrät: „Die unter den gegebenen Bedingungen (...) problematischste Organisationsform gesetzlich zur einzig möglichen zu erklären, dürfte Frustration und Scheitern vorprogrammieren.“

Zwischenbilanz:

Nach Ausweis der KMK-Statistik werden zur Zeit in Deutschland schon etwa 40% aller Kinder auch in den 5. und 6. Jahrgängen noch in leistungsgemischten Lerngruppen unterrichtet. Diese beiden Jahrgänge sind in allen bisherigen Untersuchungen ausgespart worden. Daher gibt es zum Fördereffekt der Orientierungsstufe auch 30 Jahre nach ihrer Einführung immer noch keine speziellen repräsentativen Erkenntnisse der Bildungsforschung. - Statt nun in den 5. und 6. Jahrgängen die große Zahl der leistungsgemischten Lerngruppen weiter zu vermehren, sollte doch zunächst einmal untersucht werden, ob hier nicht eine der Ursachen für „das miserable Abschneiden“ der deutschen Schüler bei internationalen Leistungsvergleichen zu finden ist.

4. Argument: Die Benachteiligung der Benachteiligten

Zu den zentralen Befunden der PISA-Studie gehört die Feststellung, dass es im deutschen Schulwesen zu einer alarmierenden Benachteiligung jener Kinder kommt, die ohnehin schon durch Natur oder Herkunft benachteiligt wurden. „In Deutschland ist der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Kompetenz-Erwerb in allen drei untersuchten Bereichen besonders eng. Im Bereich der Lesekompetenz ist er im Vergleich zu allen anderen OECD-Staaten am engsten.“ - „Viele andere OECD-Staaten sind gerade bei der Förderung von Kindern unterer sozialer Schichten erfolgreicher.“

Es ist damit zu rechnen, dass die hier angesprochene Benachteiligung in besonderem Maße für die aus „unteren sozialen Schichten“ stammenden Gesamtschüler zutrifft.

„Was sollten wir von PISA lernen?“ Unter diesem Titel stand ein Rundfunk-Essay von Professor Hermann Giesecke, ausgestrahlt am 6.02.2002 im NDR. Unseres Erachtens gilt das, was Professor Giesecke dort über die Unterforderung der leistungsstärkeren Schüler an den Grundschulen vorgetragen hat, ebenso für die Unterforderung der leistungsstärkeren Schüler an Gesamtschulen. (Der Abdruck der folgenden Ausschnitte geschieht mit der freundlichen Erlaubnis des Verfassers. Der vollständige Text: <http://www.hermann-giesecke.de/pisa.htm>)

„Wenn Kinder in der Grundschule systematisch unterfordert werden, schadet das den ohnehin benachteiligten, während Schüler aus dem bildungsnahen Milieu das mit Hilfe des „kulturellen Kapitals“ ihrer Familie weitaus besser kompensieren können. Ideologiekritisch gewendet lässt sich hinzufügen: Wenn wir das alte Bildungsprivileg hätten erhalten wollen - was uns ja gelungen ist, wie PISA zeigt - dann hätten wir die Grundschule genauso planen müssen, wie wir sie jetzt haben....Es ist die Tragik der sozialdemokratischen, auf Chancengleichheit gerichteten Bildungspolitik, dass sie von pädagogischen Illusionisten aus den eigenen Reihen torpediert wurde, denen es gelungen ist, über Jahrzehnte einen mehr als problematischen Zeitgeist zum ideellen Leitmotiv der öffentlichen Meinung zu machen.“

Im weiteren Text skizziert und kritisiert Professor Giesecke die „Neue Lernkultur“ und in Zusammenhang damit das als Allheilmittel empfohlene „Prinzip der Individualisierung des Lernens“ (Dieses Prinzip ist bekanntlich die erklärte Spezialität der Gesamtschule.):

„Nur was der Schüler selbst lernen will, darf auch von ihm gefordert werden - und ohne ‚Spaß‘ läuft schon gar nichts. Die Schule habe sich nach den Bedürfnissen des Kindes zu richten, nicht umgekehrt. Folgerichtig hat sich der pädagogische Blick immer mehr auf die subjektive Befindlichkeit des Kindes, auf sein Ich gerichtet und dadurch seine Bildung in Subjektivismus verkehrt (...)

Die falsch verstandene Subjektorientierung von der Grundschule an hat übrigens nicht unwesentlich zur Benachteiligung der Kinder aus bildungsfernen Familien und damit zur Vertiefung der Chancenungleichheit beigetragen, wie sie sich in der PISA-Studie erwiesen hat. Sie entspricht nämlich dem häuslichen Milieu von Mittelschichtkindern und verstärkt es somit. Kinder aus bildungsbenachteiligten

Familien jedoch müssen sich mit Hilfe der Schule von ihrem Familienhintergrund teilweise emanzipieren oder zumindest eine innere Gegenwelt dazu aufbauen, wenn sie das schulische Lernangebot optimal nutzen wollen; diese zusätzliche Belastung behindert die Gleichheit ihrer Chancen enorm. Das einzige Kapital, das diese Kinder von sich aus vermehren können, sind ihr Wissen und ihre Manieren; dafür brauchen sie aber eine Schule, in der der Lehrer nicht nur „Moderator“ für „selbstbestimmte Lernprozesse“ ist, sondern die Führung übernimmt und die entsprechenden Orientierungen vorgibt. Gerade das sozial benachteiligte Kind bedarf, um sich aus diesem Status zu befreien, eines geradezu altmodischen, direkt angeleiteten, aber auch geduldigen und ermutigenden Unterrichts, wie alle Lernforschung zeigt. Die Schulreformpädagogik der letzten Jahrzehnte hat entgegen ihren Beteuerungen für diese Kinder gar nichts bewirkt, wie sich jetzt herausgestellt hat.“

Der Arbeitskreis Gesamtschule verweist in diesem Zusammenhang auch auf die Situation von Kindern mit Lernproblemen: In leistungsgemischten Lerngruppen erleben lernschwächere Kinder immer wieder, dass andere besser, schneller und erfolgreicher sind. Täglich erfahren sie ihre Segregation, wenn sich die Wege zu den Leistungskursen an der Klassentüre trennen. In den homogeneren Lerngruppen von Hauptschulen blieben ihnen diese Erfahrungen erspart. Sie können dort sogar relativ erfolgreich sein. Schon 1977 gehörte dies zu den am besten bezeugten Befunden der Bildungsforschung. Das 1991 gestartete Projekt BIJU ergibt für NRW: Gegenüber Hauptschülern erfahren gleich begabte und ähnlich situierte Gesamtschüler keine höhere Förderung. Wohl aber sinkt das ebenfalls untersuchte Selbstwertgefühl bei leistungsschwächeren Gesamtschülern bis zum Ende der Schulzeit deutlich unter das Selbstwertgefühl von gleich begabten und ähnlich situierten Hauptschülern (vgl. 2. Bericht für die Schulen, 1996, S.23). „Die Hauptschule hat eine selbstwertschützende Funktion.“ (TIMSS II 1997, S.175)

In Bayern ist der Versuch, die Qualität des Unterrichtes durch Gesamtschulen zu steigern, bereits vor längerer Zeit aufgrund von negativen Erfahrungen aufgegeben worden. Andererseits wurde jetzt schon bekannt: Die bayrischen Hauptschulen erreichen das Niveau der NRW-Realschulen. Somit hat sich gezeigt: Innerhalb der soziokulturellen Rahmenbedingungen Deutschlands ist der Unterricht in den homogeneren Lerngruppen des gegliederten Schulwesens sehr wohl im Stande, auch lernschwächere Schüler mit erstaunlichem Erfolg zu fördern. Am MPIB spricht man in diesen Zusammenhängen von einer „positiven Selektion“. Gundel Schümer, „Rheinische Post“ vom 16.02.2002)

Zwischenbilanz:

Durch den Unterricht in leistungsgemischten Lerngruppen werden von Natur oder Herkunft benachteiligte Kinder noch weiter benachteiligt. Das war schon sehr früh einer der am besten bezeugten Befunde der Bildungsforschung. Die Verdrängung dieses Problems ist der eigentliche Skandal der deutschen Gesamtschulbewegung.

Wie stünden wir da, wenn all das Geld und all der Eifer und all der gute Wille, wenn all das, was nun seit dreißig Jahren in Gesamtschulen investiert worden ist, den Hauptschulen zugute gekommen wäre?

Empfehlungen zur PISA-Studie

Die Kienbaum Management Consultants GmbH veröffentlichte im Januar 2002 ein Thesenpapier mit „Anmerkungen und Handlungsempfehlungen zur PISA-Studie“. Dort wird nicht Finnland oder Schweden, sondern England als Vorbild empfohlen. England, dessen Schulwesen „lange Zeit als marode galt“, erreichte in der PISA-Studie die Plätze 7/8/4, Deutschland die Plätze 21/20/20 bei 31 teilnehmenden Staaten. In der TIMSS II rangierte England 1995 noch hinter Deutschland!

Als Ursachen des Erfolges werden unter anderem genannt: die Einführung eines nationalen Curriculums mit vier Etappen. „Am Ende der Etappen werden die Schüler zentral geprüft.“ Eine Agentur für Bildungsstandards gewährleistet die Qualitätssicherung. „Jede Schule wird alle sechs Jahre einer externen Evaluation unterzogen.“

Die BIJU-Studie ist, ohne dass es beabsichtigt war, zu einer „externen Evaluation“ geraten, die sogar Schulformvergleiche möglich macht. Bevor also die von Professor Baumert für Ende 1998 angekündigte allgemeinverständliche Zusammenfassung zentraler Befunde der BIJU-Studie und der Schulform-Vergleich der nationalen Studie PISA-E nicht erschienen sind, sollte in Deutschland bezüglich der weiteren Verbreitung integrativer Unterrichtsformen höchste Zurückhaltung geübt werden.

Bei den mit PISA-E angekündigten Schulform-Vergleichen dürften dann ja wohl auch „die intellektuellen und sozialen Voraussetzungen von Lernleistungen“ berücksichtigt worden sein. Es sind also für alle Bundesländer ähnliche Befunde zu erwarten, wie sie aus dem Projekt BIJU für NRW bereits vorliegen („Pädagogik“ 6/98, S.17).

Folgende Sachverhalte verraten unseres Erachtens einen Mangel an Kenntnis oder Umsicht:

In Niedersachsen soll neuerdings die Sekundarschule eingeführt werden. Und in Schwerin stellte sich am 27.02.2002 bei der Anhörung zur Einführung der Regionalschule in Mecklenburg-Vorpommern heraus, dass die Leute, die im dortigen Kultusministerium diese Einführung vorbereitet haben, nichts von der BIJU-Studie und ihren Ergebnissen wußten. In Sachsen-Anhalt, wo die Hauptschule abgeschafft wurde und die Sekundarschule sehr integrativ organisiert werden soll, sind die Ergebnisse der BIJU-Studie anscheinend ebenfalls unbekannt - oder sie wurden nicht berücksichtigt. - Die beiden letztgenannten Länder haben an der BIJU-Studie teilgenommen!

Schlussbilanz:

Die PISA-Studie ist nicht geeignet, Forderungen nach einem Mehr an integrativem Unterricht für Deutschland zu stützen. Es ist erwiesen, dass bei den in unserem Land gegebenen Voraussetzungen der Unterricht in integrativen Schulen die Schülerinnen und Schüler weit weniger fördert als der Unterricht in den Schulen des gegliederten Schulwesens.

Wo aber trotzdem und unter Berufung auf die PISA-Studie die Gründung neuer Gesamtschulen, Sekundarschulen und Regionalschulen betrieben wird, da gilt unser

bereits 1997 erhobener Vorwurf: „Es laufen hierzulande Großversuche mit Schutzbefohlenen - ohne ausreichende wissenschaftliche Grundlagen und ohne ausreichende wissenschaftliche Kontrolle.“

Verantwortlich: Ulrich Sprenger, Vorsitzender des Arbeitskreises Gesamtschule e.V., Mai 2002

Die ausführlicheren Auswertungen von BIJU-Publikationen sind in dem von Professor Dr. T. Hansel herausgegebenen Sammelband „Schulprofil und Schulqualität“, Centaurus-Verlag 2001, S. 162 – 195, enthalten. - Weitere Informationen unter www.ak-gesamtschule.de

Hintergrund-Information

Der Arbeitskreis Gesamtschule e. V. besteht seit 1994. Seine Mitglieder sind in der Mehrzahl Lehrerinnen und Lehrer, die an Gesamtschulen unterrichten oder unterrichtet haben. Aufgrund ihrer praktischen Erfahrungen und gestützt auf Ergebnisse der Bildungsforschung betrachten sie die Gesamtschule unter den in Deutschland gegebenen Bedingungen nach wie vor als „ein nicht zu haltendes Versprechen“ und als „eine pädagogische Fehlkonstruktion“. Sie hat sich in Deutschland auch nach 30 Jahren trotz aller Begünstigungen und trotz aller Nachbesserungen nicht als „die pädagogisch und volkswirtschaftlich effektivere Organisationsform von Schule“ erwiesen, als die sie 1969 vom Deutschen Bildungsrat empfohlen worden ist.

Der Arbeitskreis Gesamtschule e.V. strebt keineswegs – wie gerne unterstellt wird - die Abschaffung der integrierten Gesamtschulen an, sondern empfiehlt als Ausweg ihre Umwandlung in additive Gesamtschulen. Denn nur so werden die deutschen Gesamtschulen auch für die Eltern von leistungsstärkeren Schülern zu einem interessanten Angebot. In Hessen ist diese Umwandlung an mindestens sechs integrierten Gesamtschulen mit Konferenzmehrheit bereits beschlossen und vollzogen worden. Diese Schulen beginnen dann schon im 5. Jahrgang – bei hoher Querdurchlässigkeit - mit Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialklassen, zur Zufriedenheit von Schülern, Eltern und Lehrern.

In PISA 2000 gibt es zum unterschiedlichen Fördereffekt deutscher Schulen bereits einen bemerkenswerten Hinweis: „Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und identischem sozioökonomischem Status ist die Leistung eines Gymnasiasten um 49 Punkte höher als die Leistung eines Hauptschülers.“ (S.182) Eine solche Gegenüberstellung, die außerdem auch Angaben über die Leistungen von Realschülern und Gesamtschülern „mit gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und identischem sozioökonomischem Status“ einbezieht, hätte als ein Schulform-Vergleich schon im Dezember 2001 veröffentlicht werden können. Die Daten lagen ja offensichtlich schon vor.