

Der Blick der Lernforschung auf die Argumente gegen die Gemeinschaftsschule – Eine Replik

ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen

unter Mitarbeit von

Doris Drexl, Petra Evanschitzky, Wiebke Evers, Michael Fritz, Dr. Katrin Hille,
Constanze Koslowski, Stefanie Schuler, Dr. Judith Streb, Dr. Beata Williams

Inhalt

1. *Gute Schüler lernen besser, wenn sie unter sich sind / Schwächere Schüler resignieren vor den Leistungsstarken und fühlen sich unwohl, ihre Lernmotivation sinkt.* _____ 2
2. *Kinder werden zu Hilfslehrern (und lernen deshalb weniger)* _____ 6
3. *Erfolgreiche heterogene Lerngruppen undenkbar / Individuelle Förderung ist in großen Gruppen nicht leistbar / möglich* _____ 7
4. *Lehrer/innen können heterogene Lerngruppen nicht gut unterrichten. Sie sind überfordert.* _____ 10
5. *Schüler brauchen auch Frontalunterricht* _____ 11
6. *Ohne Noten keine Leistung* _____ 13
7. *GMS funktioniert in unseren Klassenräumen nicht.* _____ 15
8. *Die GMS ist eine Ganztagschule. Gibt es Belege dafür, dass die Ganztagschule besser ist?* _____ 16
9. *PISA hat gezeigt, dass die Gesamtschule schlecht abschneidet. Sie erzeugt eine Einheitssoße und ist leistungsfeindlich.* _____ 18
10. *Die GMS wird eine Einheitsschule, wie die DDR sie hatte.* _____ 21

ARGUMENT GEGEN DIE GEMEINSCHAFTSSCHULE:

1. Gute Schüler lernen besser, wenn sie unter sich sind / Schwächere Schüler resignieren vor den Leistungsstarken und fühlen sich unwohl, ihre Lernmotivation sinkt.

AUS DER LERNFORSCHUNG:

Diese Aussage zielt auf zwei Fragen ab, die getrennt betrachtet werden:

- A. Welche Rolle spielen soziale Vergleiche für das Lernen und die schulischen Leistungen?
- B. Wie wirkt sich das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlicher Leistungsstärke aus?

A) Die Rolle sozialer Vergleiche für das Lernen und die schulischen Leistungen (Bezugsgruppeneffekte)

In der Forschung spricht man von Effekten sozialer Vergleichsprozesse: Schülerinnen und Schüler vergleichen sich mit ihren Schulkameraden, um zu einer Selbsteinschätzung ihrer Leistungsfähigkeit zu kommen. Die Beurteilung der eigenen schulischen Fähigkeiten wird auch als akademisches Selbstkonzept der Begabung bezeichnet. Dabei gibt es offensichtlich nicht das allgemeine akademische Selbstkonzept, sondern vielmehr fachspezifische akademische Selbstkonzepte („Ich bin gut in Mathe aber Deutsch ist nicht so meins.“) (Dickhäuser & Galfe 2004; Dickhäuser et al. 2002).

Die Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern bzgl. ihrer Leistungsfähigkeit hat einen Einfluss auf ihre tatsächlichen schulischen Leistungen (Guay et al. 2003). Dabei gibt es zwei häufig diskutierte und empirisch untersuchte Effekte:

Big-Fish-Little-Pond-Effekt („Fischteich-Effekt“)

Ein Schüler, der in einer Gruppe zunächst zu den Leistungsstarken gehört und dann in eine Gruppe mit Leistungsstärkeren wechselt, entwickelt ein negatives Selbstkonzept. Er war zuvor ein großer Fisch unter kleinen und wird zu einem kleinen Fisch unter Großen.

Der Effekt tritt auch umgekehrt auf: Ein Schüler, der in einer Gruppe zunächst zu den Leistungsschwachen gehört hat und in eine Gruppe wechselt, bei der er nun zu den Leistungsstarken gehört, entwickelt ein positives Selbstkonzept (Marsh 1987; Rheinberg & Enstrup 1977).

Basking-In-Reflected-Glory-Effekt

Dieser Effekt wirkt in die entgegengesetzte Richtung: Ein Schüler, der in eine leistungsstarke Gruppe kommt, sieht sich über die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe aufgewertet. Er leidet für sich ab, dass er wohl gut sein muss, sonst wäre er nicht in der Gruppe (Cialdini et al., 1976).

In Studien finden sich beide Effekte wieder: Es gibt Hinweise dafür, dass neben negativen Effekten der sozialen Vergleiche in einer leistungsstarken Gruppe auch positive Effekte der Gruppenzugehörigkeit auf akademische Selbstkonzepte auftreten.

B) Kooperatives Lernen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlicher Leistungsstärke

Die für Pädagogen spannende Frage lautet immer wieder: Was brauchen Schülerinnen und Schüler an Unterstützung und Impulsen, um sich weiterentwickeln zu können? Wie groß darf die Herausforderung sein, damit sie weder eine Über- noch eine Unterforderung darstellt?

Wygotski bezeichnet dieses optimale Maß als die Zone der nächsten Entwicklung (zone of proximal development; Vygotsky & Cole 1978). Eine Tätigkeit, die ein Kind noch gerade ebenso mit Unterstützung bewältigen kann, stellt für das Kind die optimale Herausforderung dar. Es bringt bereits Grundfertigkeiten mit, auf denen es aufbauen kann und bewältigt die nächsten Schritte mit behutsamer Begleitung. Hier wird es sich weiter darin üben, bis es die Fertigkeit für sich erarbeitet hat und ohne Unterstützung klar kommt.

Diese Unterstützung für einzelne Kinder kann von Erwachsenen kommen, aber auch von den Mitschülerinnen und Mitschülern im Rahmen eines kooperativen Lernsettings. Bei dieser Kooperation sind gerade heterogene Lerngruppen vielversprechend. (z.B. Cohen 1994; Hooper & Hannafin 1988; Johnson & Johnson 2002). Leistungsstärkere Schüler geben dabei leistungsschwächeren Schülern elaborierte Erklärungen (Tutoreneffekte). Hierbei profitieren nicht nur die Leistungsschwächeren, sondern auch die leistungsstarken Schüler, da sie in der Rolle eines Tutors ihr eigenes Wissen und Können reflektieren und sich so vertieft mit der Thematik auseinandersetzen. Von beiden – den leistungsstarken wie den leistungsschwachen – Schülern werden Inhalte durch Diskussion und Perspektivenübernahme tiefer und besser verarbeitet (Kognitive Elaboration; Johnson & Johnson 1990), und aus dem Verhalten der anderen werden Rückschlüsse auf eigene Lösungswege gezogen (Modelllernen). Hatties Metanalyse schätzt Tutoreneffekte auf die Schülerleistung jeweils hoch ein, sowohl für den Tutor ($d = 0.58$) als auch für die Person, die davon profitiert ($d = 0.63$). Bei der Verfolgung eines gemeinsamen Gruppenziels steigt die Lernmotivation der Schüler, sie ermutigen ihre Gruppenmitglieder zum Lernen und unterstützen sich gegenseitig (Slavin 1995). Auf dieser Idee basiert beispielsweise der Lernansatz „Peer Assisted Learning Strategies“, für den positive Effekte auf die Schülerleistung nachgewiesen werden konnten (z.B. Fuchs et al. 1999; zitiert nach Slavin, 2010).

Der Frage, wann welche Schüler in leistungshomogenen bzw. -heterogenen Lerngruppen profitieren, geht die Bildungsforschung eingehend nach. Für Leistungsstärkere sind die Forschungsergebnisse uneinheitlich (Klafki & Stöcker 1996; Schümer et al. 2004). Einige Studien weisen darauf hin, dass leistungsstärkere Schüler in heterogenen Gruppen nicht schlechter als in homogenen Gruppen lernen (Linchevski & Kutscher 1998; Feyerer 1998 sowie Opp, Budnick & Fingerle 2004 zitiert nach Preuss-Lausitz 2002). Andere Studien finden für leistungsstärkere Schüler Vorteile in homogenen Gruppen (siehe die Studien zitiert in Schümer et al., 2004, S. 79). Hattie (2009, S. 89f) errechnet für die Aufteilung der Schüler nach Leistungsfähigkeit (Ability tracking) über 500 Studien hinweg ein kleine Effektstärke ($d = 0.12$), die sich für die leistungsstarken Schüler leicht erhöht ($d = 0.14$). Hattie (ebd., S. 90) fasst zusammen, dass vom „Ability tracking“ keine der Gruppen bezüglich der Lernergebnisse profitiert.

Für leistungsschwächere Schüler zeigen sich Nachteile in homogenen und Vorteile in heterogenen Lerngruppen (Preuss-Lausitz 2002; Schümer et al. 2004): Die positiven Effekte zeigen sich im Hinblick auf schulische Leistung, aber vor allem auch bezüglich emotionaler und motivationaler Aspekte. So sind leistungsschwächere Kinder in heterogenen Lerngruppen stärker motiviert als in leistungshomogenen Gruppen. Auch die Schulfreude ist bei Lernschwachen (und anderen Schülern mit zusätzlichem Förderbedarf) hoch, höher als bei sogenannten normalen Schülern (Kucharz & Wagener 2007; Preuss-Lausitz 2002).

Positive Auswirkungen für alle Schüler, also sowohl für die Leistungsschwächeren als auch für die Leistungsstärkeren, zeigen sich im Bereich der sozialen Kompetenz. Die Leistungsstärkeren zeigen beispielsweise eine größere Akzeptanz gegenüber leistungsschwächeren und behinderten Schülern (Kucharz & Wagener 2007; Preuss-Lausitz, 2002). Darüber hinaus schätzen, so die Studienergebnisse von Fisher und Frey (2012), 44 von 48 begabten Schülern Gruppenarbeit mit ihren Klassenkameraden als Unterrichtsform. Sie führen an, dass der Austausch mit den anderen Schülern die Inhalte im Gedächtnis verfestigt und dass diese Arbeitsweise eher dem wahren Leben ähnelt, in dem die Menschen zusammenarbeiten und Probleme gemeinsam lösen.

Schlussbemerkung: Bildungsgerechtigkeit

Hattie (2009, S. 90) beschreibt, dass „Ability tracking“ nur minimale Effekte auf die Lernergebnisse hat, aber große negative hinsichtlich der Bildungsgerechtigkeit. Das zeigen auch Daten aus Deutschland. Bei gleicher Lesekompetenz und kognitiver Grundfähigkeit haben Kinder aus Arzt- oder Rechtsanwalts-Familien eine mehr als doppelt so hohe Chance auf eine Gymnasialempfehlung wie Facharbeiterkinder (Arnold et al. 2007, S. 287). Die Untersuchung zu den Bildungsstandards 2010 zeigte noch größere Unterschiede: Die Chance für ein baden-württembergisches Kind aus einem besser gestellten Elternhaus, ein Gymnasium zu besuchen, ist sechs Mal höher als für Kinder aus schlechter gestellten Elternhäusern – wohlgermerkt bei gleicher Lesekompetenz (Köller et al. 2010).

QUELLEN:

- Arnold, K. H., Bos, W., Richert, P., & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K. H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E. M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Eds.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (pp. 271-297). Münster: Waxmann.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S. & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(3).
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of educational research*, 64(1), 1-35.
- Fisher, D., & Frey, N. (2012). Gifted Students' Perspectives on an Instructional Framework for School Improvement. *NASSP Bulletin*, 96(4), 285-301.
- Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of educational psychology*, 95(1), 124-136.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hooper, S. & Hannafin, M. J. (1988). Cooperative CBI: The effects of heterogeneous versus homogeneous grouping on the learning of progressively complex concepts. *Journal of Educational Computing Research*, 4(4), 413-424.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1990). *Cooperative learning and research*. New York: Preager.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Cooperative learning and social interdependence theory. Theory and research on small groups. *Social Psychological Applications to Social Issues*, 9-35.
- Klafki, W. & Stöcker, H. (1996). Innere Differenzierung des Unterrichts. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 173-208). Weinheim, Basel: Beltz.
- Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K. U. & Baumert, J. (2000). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 14(1), 26-37.
- Köller, O., Knigge, M., & Tesch, B. (Eds.). (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich Befunde des ersten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Kucharz, D. & Wagener, M. (2007). *Jahrgangübergreifendes Lernen: eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Linchevski, L. & Kutscher, B. (1998). Tell me with whom you're learning, and I'll tell you how much you've learned: Mixed-ability versus same-ability grouping in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 533-554.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of educational psychology*, 79(3).
- Preuss-Lausitz, U. (2002). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse, Perspektiven. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 458-470). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rheinberg, F. & Enstrup, B. (1977). Selbstkonzept der Begabung bei Normal-und Sonderschülern gleicher Intelligenz: Ein Bezugsgruppeneffekt. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 9, 171-180.
- Schümer, G., Tillmann, K. J. & Weiß, M. (2004). *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice* (2). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning: What makes group-work work? In *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*: OECD Publishing.
- Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*: Harvard university press.

ARGUMENT GEGEN DIE GEMEINSCHAFTSSCHULE:

2. Kinder werden zu Hilfslehrern (und lernen deshalb weniger)

AUS DER LERNFORSCHUNG:

Leistungsstärkere Schüler können in kooperativen Lernsettings gegenüber leistungsschwächeren Schülern die Rolle eines Tutors einnehmen. Das führt manchmal zu der Sorge, dass die leistungsstärkeren Schüler als „Hilfslehrer“ arbeiten und selbst nichts dazu lernen.

Tutoren reflektieren ihr eigenes Wissen und Können und setzen sich vertieft mit einer Thematik auseinander. Fisher und Frey (2012) zeigten, dass selbst hochbegabte Schüler die Gruppenarbeit mit ihren normalbegabten Klassenkameraden schätzen, weil sich im Austausch mit den anderen Schülern die Inhalte im Gedächtnis verfestigen (vgl. Replik auf Argument 1, S. 4).

Hattie (2009) berechnete in seiner Metanalyse einen hohen Effekt für die Tutorentätigkeit des Schülers auf seine eigene Leistung ($d = 0.58$; vgl. Replik auf Argument 1, S. 3). Demnach ist es für die Entwicklung der Leistungsfähigkeit eines guten Schüler weitaus günstiger seinen Mitschülern etwas zu erklären ($d = 0.58$) als mit anderen leistungsstarken in derselben Klasse zu sitzen ($d = 0.14$; vgl. Replik auf Argument 1, S. 4).

QUELLEN:

Fisher, D., & Frey, N. (2012). Gifted Students' Perspectives on an Instructional Framework for School Improvement. *NASSP Bulletin*, 96(4), 285-301.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

ARGUMENT GEGEN DIE GEMEINSCHAFTSSCHULE:

3. Erfolgreiche heterogene Lerngruppen undenkbar / Individuelle Förderung ist in großen Gruppen nicht leistbar / möglich

AUS DER LERNFORSCHUNG:

Gibt es überhaupt homogene Lerngruppen? Weisen nicht alle Gruppen einen gewissen Grad an Heterogenität auf? Die Schüler einer Klasse (und das gilt gleichermaßen für Gymnasien, Hauptschulen und Gesamtschulen) unterscheiden sich in einer ganzen Reihe von Faktoren: soziale Herkunft, kognitive, sprachliche, soziale Fähigkeiten, Interessen, Bedürfnisse und Neigungen, Einstellungen, Haltungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsmotivation (vgl. Bohl & Kucharz 2010). Neurowissenschaftler konnten außerdem belegen, dass sich Lernende ebenfalls in der Art und Weise unterscheiden, wie ihr Gehirn neue Informationen aufnimmt und verarbeitet (Hinton & Fischer 2010). Das hängt insbesondere damit zusammen, über welches Vorwissen der Lernende bereits verfügt. Da neue Informationen an bereits Erlerntes gewissermaßen andocken, nehmen Vorwissen und Vorerfahrungen Einfluss darauf, wie diese verarbeitet werden. Die Gehirne von Lernenden tun also nie das gleiche, auch wenn sie mit denselben Informationen gefüttert werden. Doch auch wenn kein Schüler einem anderen „auf die Gehirnzelle“ gleicht, können sie dennoch im selben Klassenraum gemeinsam erfolgreich lernen.

Instrumente, Methoden und die Präsentation des Lernstoffs

Eine erste Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in heterogenen Gruppen ist zunächst, dass sich der Lehrer der Unterschiede zwischen seinen Schülern bewusst ist, um adäquat darauf eingehen zu können. Methoden und Instrumente wie Kompetenzraster, individualisierte Lernaufgaben, Freiarbeit, Lernverträge, Wochenplanarbeit, Lerntagebücher und Portfolios bieten die Möglichkeit, den Schülern wertschätzend zu begegnen und sie auf ihrem individuellen Level abzuholen (Kunze 2009). Des Weiteren kann der Lernstoff oft auf viele verschiedene Weisen präsentiert werden, sodass jeder Schüler Anknüpfungspunkte findet, die ihm helfen, neue Konzepte zu verstehen. Aufgaben sollten darüber hinaus so gewählt werden, dass sie dem momentanen Entwicklungsstand des Schülers entsprechen, so dass er herausgefordert wird, sich aber nicht überfordert fühlt und als inkompetent erfährt (Berk 2011; Hinton & Fischer 2010).

Klassenmanagement

Unterricht, der die Heterogenität der Schüler anerkennt, verläuft anders als Unterricht mit dem Anspruch „Jeder Schüler der Klasse lernt zur selben Zeit dasselbe“. Vom Lehrer fordert dies neben didaktischer und diagnostischer Kompetenz ebenfalls gutes Klassenmanagement. Gliederungs- und Strukturierungshilfen unterstützen die Lernenden dabei, die Vielfalt der Informationen zu reduzieren und sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Es herrscht also

eine „strukturierte Offenheit“. Besonders schwächere Schüler haben häufig Schwierigkeiten, viele Informationen (z.B. Arbeitsaufträge, Methoden, Uhrzeiten) zu hantieren und zu verarbeiten. Aus diesem Grund fällt es ihnen schwer, ihre Vorgehensweise zu planen und eine innere Struktur aufzubauen. Ein Tages- oder Wochenplan, der eine äußere Struktur vorgibt und einen Rahmen schafft, an dem sich die Schüler orientieren können, kann sie dabei unterstützen (Wellenreuther, 2007).

Erfahrungen von Schülern und Lehrern mit individualisiertem Unterricht

Individuelle Förderung bedeutet, „jeder Schülerin und jedem Schüler ... die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potential umfassend zu entwickeln ... und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen“ (Eckert, 2004). Der Lehrer ist aufgefordert, die einzelnen Schüler durch sein Handeln gemäß ihrer Lernvoraussetzungen, Bedürfnisse und Ziele bestmöglich zu unterstützen (Kunze 2009). Im Rahmen der Berliner Pilotphase „Gemeinschaftsschule“ wurden Lehrer gebeten, ihre Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität auf einer Skala von 1 (geringe Kompetenz) bis 5 (hohe Kompetenz) einzuschätzen. Es ergab sich ein Durchschnittswert von 2,7. Die Lehrer hatten also durchaus den Eindruck, dass sie über Kompetenzen verfügen, um mit der Heterogenität der Schüler umzugehen. Die Schüler wurden zu den Individualisierungsbemühungen ihrer Lehrer befragt. Sie beurteilten diese im Durchschnitt mit einem Wert von 3,0 von 5 möglichen Punkten. Nach Ansicht der Schüler der Gemeinschaftsschule gelingt es den Lehrkräften demnach durchaus, im Unterricht individuell auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen, sie schätzen die dafür notwendige Kompetenz ihrer Lehrer sogar höher ein als diese selbst. Die Mehrheit der befragten Schüler empfindet das gemeinsame Lernen von Leistungsstärkeren und -schwächeren in einer Klasse als positiv. Sie schätzen die Art und Weise, wie sich die Schüler gegenseitig unterstützen können. Auch die Methode des selbstregulierten Lernens, bei dem sich die Schüler allein oder in Kleingruppen den Lernstoff erarbeiten, wird als positiv angesehen. Der Lehrer kann auf ihre individuellen Fragen eingehen und diese gezielt klären (vgl. Preuss-Lausitz 2008).

Alle sagten: „Das geht an unserer Schule nicht!“. Dann kam einer, der das nicht wusste, und er hat es gemacht. (Boos, 2008, S. 269)

QUELLEN:

- Berk, L. E. (2011). Entwicklungspsychologie. München: Pearson Studium.
- Bohl, T., & Kucharz, D. (2010). Offener Unterricht heute: Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Boos, G. (2008): Deutsche Schule Singapur. In: Wiater, W. & Pötke, R. (Hrsg.): Gymnasien auf dem Weg zur Exzellenz. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 269-277.
- Eckert, E. (2004): Individuelle Förderung. In: Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen, S. 86-103.
- Hinton, Ch., Fischer, K. (2010): Learning from the developmental and biological perspective. In: Dumant, H., Istance, D., Benavides, F. (Hrsg.) (2010): The Nature of Learning. Paris: OECD
- Kunze, I. (2009): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I. & Solzbacher, C.: Individuelle Förderung in Sekundarstufe I und II. Hohengehren: Schneider. S. 13-25.
- Preuss-Lausitz, U. (2008): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfolge, Problemlösungen. Weinheim: Beltz.
- Wellenreuther, M. (2007): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch – Experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Hohengehren: Schneider.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR:

- Gottein, H. P. (2011). Es war einmal... eine homogene Lerngruppe. ph script - Pädagogische Hochschule Salzburg Beiträge aus Wissenschaft und Lehre(4), 27-33.

ARGUMENT GEGEN DIE GEMEINSCHAFTSSCHULE:

4. Lehrer/innen können heterogene Lerngruppen nicht gut unterrichten. Sie sind überfordert.

AUS DER LERNFORSCHUNG:

Jede Klasse ist heterogen (vgl. Replik auf Argument 3, S. 7). Die Schüler unterscheiden sich hinsichtlich kognitiver Voraussetzungen, hinsichtlich ihrer Interessen und Neigungen, hinsichtlich ihrer Einstellungen und Leistungsmotivation, aber auch hinsichtlich ihres Herkunft sowie den Werten und Normen.

Schon am ersten Schultag zeigen sich gravierende Leistungsunterschiede bei den Schulanfängern (Moser et al. 2005). Für Grundschullehrkräfte gehören diese Unterschieden von jeher wie selbstverständlich zum Schulalltag. Sie gehören auch zum Schulalltag der Lehrkräfte in anderen Ländern, wie Kanada, Japan, Norwegen, Schweden, Neuseeland, Großbritannien und die USA, die bis mindestens zur sechsten Klassenstufe für alle Schüler eine gemeinsame Schule haben. Finnland hat sein Schulsystem 1989 umgestellt, indem es eine Schule für alle Schüler einführte (OECD 2010, S. 130). Die Lehrkräfte haben die Transition hin zum Unterricht in heterogenen Lerngruppen sehr gut bewältigt.

Wie internationale Beispiele und auch hierzulande Schulen zeigen, ist es nicht generell unmöglich, heterogene Lerngruppen zu unterrichten. Der Umgang mit diesen Unterschieden ist und bleibt aber eine der großen Herausforderungen des Lehrberufs in Deutschland. Deshalb adressieren sowohl Aus- und Weiterbildung die notwendigen Kompetenzen.

QUELLEN:

- Moser, U., Stamm, M., & Hollenweger, J. (Eds.). (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- OECD. (2010). Finland: Slow and steady reform for consistently high results. In OECD (Ed.), *Strong Performers and Successful Reformers in Education* (pp. 117-135). Paris: OECD.

ARGUMENT GEGEN DIE GEMEINSCHAFTSSCHULE:

5. Schüler brauchen auch Frontalunterricht

AUS DER LERNFORSCHUNG:

Auch in der Gemeinschaftsschule kann Frontalunterricht stattfinden: Die Einführung der GMS bedeutet nicht die Abschaffung des Frontalunterrichts. Damit wäre dem Argument bereits begegnet. Betrachten wir jedoch die Sicht der Wissenschaft auf den Frontalunterricht trotzdem genauer:

„Frontalunterricht“ ist keine pädagogisch sinnvolle Kategorie. Frontalunterricht beschreibt lediglich eine Sozialform des Unterrichtens neben Gruppenunterricht, Partnerarbeit, Einzelarbeit oder Unterrichtsgespräch (vgl. Gudjons 2000). Eines der entscheidenden Merkmale dieses Unterrichts ist es, dass der Lehrer zur gleichen Zeit die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse der gesamten Klasse steuert und kontrolliert (vgl. Meyer 1987).

Einheitliches Fazit der empirischen Untersuchungen zu verschiedenen Sozial- und Unterrichtsformen ist, dass es „die“ effektivste Methode nicht gibt. Dennoch zeigte kürzlich eine Studie, die die TIMSS Daten für die USA auswertete, dass Schüler mit einer höheren Leistung in der internationalen Vergleichsstudie von ihren Lehrern vermehrt frontal unterrichtet wurden (Schwerdt & Wuppermann 2011). Eine ähnliche Studie mit den niederländischen TIMSS Daten zeigte ein ähnliches Ergebnis, aber nur solange die Unterschiedlichkeit der Schulen und Klassen unberücksichtigt blieben (Van Klaveren 2011). Wurden diese Effekte einbezogen, zeigte sich kein Vorteil mehr für den Frontalunterricht, aber auch kein Nachteil. Dass üblicherweise keine Unterschiede gefunden werden, ist nicht verwunderlich. Allein das Etikett Frontalunterricht sagt nichts über die Qualität des Lehrens und Lernens aus (vgl. Gudjons 2011).

Deutsche und internationale Studien zeigen, dass in einem erfolgreichen Unterricht die Person des Lehrers die Lernsequenzen initiiert und situiert (vgl. Hattie 2009, Helmke 2003). Hattie (2009, S. 35) meint: „Was der Lehrer den Schülern zu tun gibt, hat sich als die stärkste Komponente herausgestellt, ... nicht was der Lehrer selber tut. Die Schüler müssen aktiv in ihr Lernen involviert sein“.

QUELLEN:

- Schwerdt, G., & Wuppermann, A. C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review*, 30(2), 365-379.
- Van Klaveren, C. (2011). Lecturing style teaching and student performance. *Economics of Education Review*, 30(4), 729-739.
- Gudjons, H. (2000): *Methodik zum Anfassen. Unterrichten jenseits von Routinen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gudjons, H. (2011): *Frontalunterricht neu entdeckt – Integration in offene Unterrichtsformen*. Tübingen & Basel: Klinkhardt
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität: erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen.

ARGUMENT GEGEN DIE GEMEINSCHAFTSSCHULE:

6. Ohne Noten keine Leistung

AUS DER LERNFORSCHUNG:

Betrachtet man die wissenschaftlichen Untersuchungen zu Noten und Notengebung, ist nicht zu verstehen, warum Noten nicht schon lange abgeschafft wurden. Die wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes (Brügelmann et al. 2006) fasst zusammen:

1. Noten sind informationsarm,
weil unterschiedliche Leistungsprofile mit derselben Ziffer belegt werden.
2. Noten sind nicht vergleichbar,
weil der Bewertungsmaßstab sich meist auf die Klasse bezieht und somit je nach Leistungsniveau der einzelnen Klassen wechselt. Die Dominanz des sozialen Vergleichs hat negative Auswirkungen auf die Lernmotivation der leistungsschwächeren Kinder und beschädigt die intrinsische Motivation der leistungsstärkeren.
3. Zensuren bilden Urteile von Lehrpersonen ab und sind nicht zureichend gültig,
personenunabhängig und verlässlich,
weil sie in der Regel auf informellen Leistungsproben und Beobachtungen beruhen und durch soziale und ethnische Herkunft, Geschlecht, Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und auch durch persönliche Sympathie der Lehrpersonen für Verzerrungen anfällig sind.

Trotzdem sind Ziffernnoten immer noch die häufigste Form der Leistungsbewertung in der Schule. Dabei sind sie weder nützlich noch nötig. Noten haben vor allem eine bewertende Funktion, die sie jedoch auf Grund mangelnder Aussagekraft, Vergleichbarkeit und Objektivität nicht erfüllen können.

Was motiviert zu Leistung, wenn nicht die Noten? Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan 1993) geht davon aus, dass Kompetenz-, Zugehörigkeit- und Autonomieerleben zu Leistung motiviert. Vor diesem Hintergrund zeigten Studien (Grolnick et al. 1991; Guay & Vallerand 1997), dass Schulleistungen durch selbstbestimmte Motivation gespeist werden. Das heißt, Lehrkräfte und Eltern fördern die Leistungen ihrer Schüler, wenn sie ihnen Möglichkeiten zur Selbstbestimmung einräumen.

Kann es Leistung ohne Noten geben? Wer selbst kein Bildungssystem ohne Noten erlebt hat, kann Mühe haben, sich vorzustellen, dass ohne Noten gelernt werden kann. Dennoch gibt es erfolgreiche Schulen und Bildungssysteme, die ohne Noten auskommen. Starke PISA-Länder wie Finnland und Schweden haben die Noten bis über die Grundschuljahre hinaus durch Lernberichte ersetzt. Auch in Neuseeland, das in den PISA-Bewertungen jeweils deutlich vor Deutschland liegt, gibt es keine Noten.

Folgerichtig wird die Gemeinschaftsschule vom Kultusministerium aufgefordert, die gängige Form der Leistungsbewertung durch eine differenzierte Leistungsrückmeldung zu ergänzen.

QUELLEN:

- Brügelmann, H., Backhaus, A., Brinkmann, E., Coelen, H., Franzkowiak, T., Knorre, S., et al. (2006). *Sind Noten nützlich und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich*. Frankfurt am Main: Arbeitsgruppe Primarstufe der Universität Siegen für den Grundschulverband
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1(3), 211-233.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR:

- Mens, F. (2009). Schule ohne Noten - funktioniert das? *GEO WISSEN* 44(11).

ARGUMENT GEGEN DIE GEMEINSCHAFTSSCHULE:

7. GMS funktioniert in unseren Klassenräumen nicht.

AUS DER LERNFORSCHUNG:

Auch in Lernräumen gilt: „form follows function“. Lernräume, die das selbstständige Lernen unterstützen, benötigen vor allem zugängliche Ordnungs- und Aufbewahrungssysteme für Lernmaterialien sowie Flächen zur Präsentation von Arbeitsergebnissen. Tische und Stühle sollten flexibel sein und die Arbeit in verschiedenen Sozialformen ermöglichen. Weitere Nutzflächen in der Umgebung des zentralen Lernraums sollten Rückzugsmöglichkeiten für einzelne Lerner und Kleingruppen anbieten. Dafür braucht es keine teuren Umbauten.

Mindestens ebenso wichtig wie die Funktionalität ist die Ästhetik der Gebäude und Räume, in denen Schüler und Lehrkräfte wesentliche Zeitanteile ihres Tages verbringen. Schulgebäude, die von den Nutzern regelmäßig gepflegt und dekoriert werden und für deren ordentliches und freundliches Aussehen die Nutzer selbst sorgen, werden weniger häufig beschädigt als ungepflegte Gebäude. Ungepflegte Umgebungen, wo z. B. Papier auf dem Boden herumliegt, führen zu einem „unpfleglichen“ Umgang mit den Räumen und der Ausstattung; mehr noch: Sie führen auch zu einer Einstellung von „hier ist es egal, wie man sich verhält“ (Keizer et al. 2008; Spitzer 2009).

In diesem Sinne funktioniert die Gemeinschaftsschule tatsächlich nicht in ungepflegten Räumen. Doch es sollte ein leichtes sein, solche Missstände zu beseitigen. Gebäude und Räume sind wichtige Grundmittel für Lernsituationen. Viel wichtiger aber ist, was in diesen Räumen geschieht.

Schaut man sich in den Schulen um, findet man inzwischen eine Fülle gelungener Beispiele für gute Lernraumgestaltung, sowohl in Neu- als auch Umbauten – oder ganz einfach im Baubestand. Insbesondere Gemeinschaftsschulen wie die Hebelschule Schliengen (www.hebelschule-schliengen.de), bleiben nicht bei der Problembeschreibung stehen, sondern haben ihre Schulräume entsprechend umgestaltet.

QUELLEN:

Keizer, K., Lindenberg, S., & Steg, L. (2008). The spreading of disorder. *Science*, 322(5908), 1681-1685.
Spitzer, M. (2009). Unordnung ist nicht in Ordnung: Graffiti und die Verletzung sozialer Normen. *Nervenheilkunde*, 28(1-2), 67-71.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR:

Die Montagsstiftung liefert viele Beispiele für gute Lernräume:
<http://www.montag-stiftungen.de/urbane-raeume.html>

ARGUMENT GEGEN DIE GEMEINSCHAFTSSCHULE:

8. Die GMS ist eine Ganztagsschule. Gibt es Belege dafür, dass die Ganztagsschule besser ist?

AUS DER LERNFORSCHUNG:

Die Schulentwicklungsforschung sieht die Priorität in der Entwicklung von Einzelschulen und nicht in der Entwicklung eines Gesamtsystems (Rolf, 2010, S. 29f), da in der Einzelschule Entwicklung beginnen soll und sie somit als „eigentliche Basis“ (Rolf, 2010, S. 30) gesehen werden kann. Ein Vergleich von Systemen ist unzulässig. Die Ausgestaltung des Schulkonzepts mit Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung kann an jeder Schule, unabhängig vom System, unterschiedlich sein. Das Schulkonzept aber ist häufig entscheidend für unterschiedliche Faktoren.

Dennoch werden im Folgenden Vorteile der Ganztagsschule aus der Schulforschung für unterschiedliche Faktoren genannt:

Das Konzept der Ganztagsschule ist mit zahlreichen Erwartungen verbunden. „Sie soll die Lernmotivation und Schulfreude erhöhen, den Erwerb von sozialen und kognitiven Fähigkeiten fördern, soziale Benachteiligung kompensieren, eine Balance zwischen Familie und Arbeitswelt schaffen und außerdem für die bessere Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sorgen“ (StEG-Konsortium, 2010, S. 6). Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) überprüft als bisher größte Längsschnittstudie die Wirkungen der Ganztagsschule und deren Bedingungsfaktoren. Die Ergebnisse zeigen, dass sich der ganztägige Besuch der Schule positiv auf die Entwicklung des Sozialverhaltens (aggressives Verhalten in der Schule, Störungen im Unterricht), der Motivation und der schulischen Leistungen auswirkt, wenn er dauerhaft und regelmäßig erfolgt und gleichzeitig die Qualität der Angebote außerhalb des Unterrichts hoch ist (StEG-Konsortium, 2010, S. 14). Längere Schultage allein reichen für eine Verbesserung also nicht aus, die Qualität der Schule und der Angebote und die Intensität der Teilnahme am Ganztagsangebot ist mit entscheidend (Angebot weckt Interesse der Schüler, knüpft an Vorwissen an und bietet Partizipationsmöglichkeiten) (ebd., S. 16). Auf die Schulleistungen hat die Ganztagsschule in der StEG-Studie keine nachhaltigen Effekte. Auch hier hat aber die Qualität der Angebote einen Einfluss auf die Wirkungen der Ganztagsschule. Nehmen Schülerinnen und Schüler das Angebot motivierend wahr und fühlen sich kognitiv herausgefordert und aktiv beteiligt, entwickeln sich ihre Noten besser als die derjenigen Jugendlichen, welche ihr Angebot weniger gut beurteilen (ebd., S. 17). Die Qualität der Angebote wird von den Schülerinnen und Schülern in den Ganztagsschulen relativ positiv bewertet. Deren Einschätzung darüber hängt allerdings stark mit sozialklimatischen Merkmalen zusammen (ebd., S. 24).

Nimmt man die gesamte Schullaufbahn von Schülerinnen und Schülern in den Blick, so reduziert sich durch die „verpflichtende Form des Ganztags“ das Risiko, in der Sekundarstufe I eine Klasse wiederholen zu müssen (ebd., S. 18). Voraussetzung ist auch hier die regelmäßige

Teilnahme an den Angeboten. Für die Familie hat der Besuch der Ganztagschule eine positive Wirkung auf das Familienklima, vor allem bei Familien, in denen sich die Eltern durch die schulischen Angebote entlastet fühlen (ebd., S. 21).

Ein besonderes Qualitätsmerkmal der Ganztagschule kann in ihrer Angebotsvielfalt gesehen werden, ergänzt durch die Qualität des Angebots und ihrem „konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht“ (ebd., S. 22). Hier zeigt die StEG-Studie vor allem bei Grundschulen einen Ausbau der Angebote, beispielsweise im mathematischen Bereich (ebd., S. 22).

Die Ganztagschule verfügt über einen erweiterten Zeitrahmen. Die Konzeption dieser Schulen ist nicht als verlängerte Halbtagschule gedacht. Vielmehr ermöglicht sie mit ihren größeren Zeiträumen mehr handlungsorientierte und projekthafte Lernformen. Zudem werden von Lehrerinnen und Lehrern auch Freizeitangebote mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Die Lehrkräfte können dadurch ihre Schülerinnen und Schüler besser kennenlernen und dadurch eine verbesserte Beziehung zu ihnen aufbauen. Aufbau und Pflege von persönlichen Beziehungen gelten als entscheidender Einflussfaktor für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern (Hattie, 2009).

QUELLEN:

- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- StEG-Konsortium (2010). *Ganztagschule: Entwicklungen und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter (Stand vom 09.01.2013): http://www.bmbf.de/pubRD/steg_2010.pdf
- Rolff, Hans-Günter (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T., Helsper, W., Holtappels H. G., Schelle, C. (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29-36

ARGUMENT GEGEN DIE GEMEINSCHAFTSSCHULE:

9. PISA hat gezeigt, dass die Gesamtschule schlecht abschneidet. Sie erzeugt eine Einheitssoße und ist leistungsfeindlich.

AUS DER LERNFORSCHUNG:

Die Ergebnisse der PISA-Studien werden sowohl von Befürwortern als auch von Gegnern der Gesamtschule zur Stärkung ihrer Thesen herangezogen.

Die *Gegner der Gesamtschule* berufen sich auf das nur mittelmäßige Abschneiden der integrierten Gesamtschulen im Rahmen des Ländervergleichs PISA-E (Prenzel et al. 2007). Hier zeigte sich, dass die Leistungen der Schüler integrierter Gesamtschulen hinsichtlich des Mittelwertes und der Verteilung der einzelnen Kompetenzbereiche ähnlich mittelmäßig ausfallen wie die Leistungen der Realschüler in den entsprechenden Bundesländern. Es wurde kritisiert, dass es den integrierten Gesamtschulen nicht gelingt, ihre Schüler auch im oberen Leistungsdrittel zu fördern. In den oberen Kompetenzstufen, die von etwa 25% der Gymnasiasten erreicht werden, finden sich zum Teil weniger als 5% der Schüler integrierter Gesamtschulen.

Hierzu kann kritisch angemerkt werden, dass sich die (deutsche) Gesamtschule parallel zum gegliederten System einrichten muss. In allen Bundesländern, in denen Kinder eine integrierte Gesamtschule besuchen können, existieren mindestens auch Gymnasien und Realschulen, oft zusätzlich noch Hauptschulen. Der Anteil der Schüler, die ein Gymnasien besuchen, ist in Bundesländern, die auch eine integrierte Gesamtschule anbieten, ähnlich hoch (zwischen 25,2 und 34,5%) wie zum Beispiel in den „PISA-Gewinnerländern“ Bayern (26,4%) und Sachsen (32,0%), in denen es keine integrierten Gesamtschulen gibt (Prenzel et al. 2007). Die Gegenüberstellung dieser Zahlen zeigt, dass den deutschen Gesamtschulen die leistungsstarken Schüler fehlen. Wie sollen also Schüler im oberen Kompetenzbereich gefördert werden, wenn diese bevorzugt an den Gymnasien angemeldet werden und nicht an einer Gesamtschule? Es gibt auch positive Beispiele, etwa die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, die 2007 den deutschen Schulpreis verliehen bekam. Sie erhält nicht nur sehr viel mehr Anmeldungen von Schülern mit Gymnasialempfehlung als sie letztlich aufnehmen darf (etwa 45%), sie schnitt auch im PISA-Test deutlich besser ab als andere Gesamtschulen¹. Oder die Offene Schule Waldau in Kassel, an der Gymnasiasten und Lernbehinderte gemeinsam lernen und die eine Abiturientenquote von 60 Prozent vorweisen kann.

Die PISA-Verantwortlichen subsumieren unter dem Begriff der integrierten Gesamtschule ganz unterschiedliche Schulen (Klieme et al. 2010). Zu den integrierten Gesamtschulen zählen

¹ Dieses Individualergebnis basiert auf nur 23 Schülern und liefert allenfalls erste Hinweise auf mögliche Stärken und Schwächen einer Schule (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: „Stellungnahme zur Meldung der dpa über die PISA-Ergebnisse der Laborschule Bielefeld und der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden vom 13. November 2002“ vom 26. November 2002 http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Stellungnahme_zur_dpa-Meldung.pdf).

quasi unfreiwillige Gesamtschulen wie die Inselschule Fehmarn ebenso wie Waldorfschulen, Montessori-Schulen oder freie Schulen. Diese breite inhaltliche Streuung innerhalb den integrierten Gesamtschulen mit Blick auf ihre Konzepte und ihre Didaktik erschwert eine Interpretation des PISA-Mittelwertes zusätzlich.

Befürworter der Gesamtschule verweisen auf das hervorragende Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in Finnland (PISA 2009: Mathematik Platz 6, Naturwissenschaften Platz 2, Lesen Platz 3). Finnische Kinder besuchen für neun Jahre eine Gesamtschule, alternative Schulformen gibt es nicht (Klieme et al. 2010).

Allerdings ist das Modell „eine Gesamtschule für alle Kinder eines Landes“ für sich genommen auch kein Garant für ein gutes Abschneiden im PISA-Test. In England und Frankreich werden die Schüler ähnlich wie in Finnland erst nach neun gemeinsamen Schuljahren auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge aufgeteilt und diese Länder liegen im internationalen Vergleich hinter Deutschland (Klieme et al. 2010).

Fazit: Die Schulstruktur ist kein Wirkfaktor. Herausragende PISA-Ergebnisse einzelner Bundesländer oder Staaten müssen anderen Ursachen zugeschrieben werden. Manfred Prenzel, der nationale Projektmanager für PISA 2003 und 2006 führt aus: „Die Debatte über die Gesamtschule drängt die Themen in den Hintergrund, über die nach PISA gesprochen werden muss: den Unterricht, die Lehrerbildung und die Leseförderung“ (Kahl et al. 2005).

Und *last but not least* finden sich viele kritische Stimmen, wenn es um den allgemeinen Stellenwert geht, den insbesondere die deutsche Bildungspolitik den PISA-Studien beimisst (Jahnke & Meyerhöfer 2006; Hopmann 2007). So schreiben Thomas Jahnke und Wolfram Meyerhöfer in ihrem Buch *Pisa & Co, Kritik eines Programms*: „Es gilt, der Versuchung zu widerstehen, die Ergebnisse von Vergleichsuntersuchungen über das inhaltliche Arbeiten am Unterricht zu stellen und eine stärkere Sensibilität für die Grenzen, die Implikationen und die Folgen der Nutzung standardisierter Instrumente zu erreichen“ (Jahnke & Meyerhöfer 2006). Denn nicht jede Maßnahme, die ein Land im PISA-Ranking nach oben befördert, ist bildungspolitisch auch sinnvoll.

Zwei Beispiele:

(1) Ein Bildungssystem erscheint in Teststatistiken umso leistungsfähiger je mehr Schwänzer und Abbrecher es produziert. In den USA verzerrt dieser Effekt nicht mehr bloß Daten, sondern Lebenschancen. Es gibt Anzeichen, dass der Testdruck, der auf die einzelnen Schulen ausgeübt wird, diese dazu veranlasst, schwache Schüler heraus zu drängen (Kohn 2000).

(2) Auch eine Anpassung des nationalen Curriculums an die inhaltlichen Vorgaben von PISA führt dazu, dass das jeweilige Land im PISA-Ranking besser abschneidet. Viele Länder berücksichtigen dies mittlerweile bei der Entwicklung und Implementierung ihrer Bildungsstandards. Doch die Konstruktion der PISA-Aufgaben basiert nicht auf einem stabilen, in der Lehrerschaft oder Wissenschaftsgemeinde konsensuellen didaktischen Theoriegerüst wie z. B. den Standards der National Council of Teachers of Mathematics (National Council of

Teachers of Mathematics 2000). Das Kompetenzmodell von PISA hat naturgemäß ein anderes Ziel, es dient in erster Linie dazu, individuelle Schülerleistungen international vergleichbar zu machen. Es ist nicht nachvollziehbar, warum dieses testtheoretische Modell auch zur Beschreibung der zahlreichen und vielschichtigen Ziele einzelner Unterrichtsfächer im Kontext nationaler Bildungsstandards Verwendung findet (Jahnke & Meyerhöfer 2006).

QUELLEN:

- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J. & Schiefele, U. (2005). *PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., & Stanat, P. (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt.* Waxmann: Münster.
- Kahl, R., Kerstan, T. & Spiewak, M.: „Gesamtschule: PISA gegen PISA“. In: *Die Zeit (Archiv)*. Jahrgang: 2005 Ausgabe: 08. <http://www.zeit.de/2005/08/C-Interview> (abgerufen am 11. Januar 2013).
- Jahnke, T. & Meyerhöfer, W. (2006). *Pisa & Co. Kritik eines Programms.* Hildesheim, Berlin: Franzbecker KG.
- Hopmann, S., Brinek, G., & Retzl, M. (2007). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA.* Wien: LIT.
- Kohn, A. (2000). *The case against standardized testing. Raising the scores, ruining the schools.* Portsmouth, NH: Heinemann
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principle and standards for school mathematics.* Reston, VA: NCTM.

ARGUMENT GEGEN DIE GEMEINSCHAFTSSCHULE:

10. Die GMS wird eine Einheitsschule, wie die DDR sie hatte.

Das Argument beruht darauf, dass die GMS ja nicht „gut“ sein könne, weil sie dem ähneln würde, was aus der „schlechten“ DDR kommt. Zu diesem Argument kann es aus zwei Gründen kein wissenschaftliches Gegenargument geben.

1. Zwar gibt es Argumente für heterogene Lerngruppen (vgl. Replik auf Argument 1, S. 2) und Gesamtschulen (vgl. Replik auf Argument 8, S. 16), aber Polemiker sind selten durch Daten zu überzeugen. Oft sind sie gar nicht an einem Austausch von Argumenten interessiert, sondern wollen vor einem Publikum punkten.
2. Eine Argumentation zu heterogenen Lerngruppen oder Gesamtschulen würde eine Annahme der eingeschleusten Behauptung „GMS entspricht dem was es in der DDR gab“ bedeuten.

Der Aussage „GMS als Einheitsschule, wie in der DDR“ könnte besser auf vergleichbar polemischem Niveau begegnet werden: „Zeigen Sie mir eine GMS mit Fahnenappell!“