

Sind schulische Strukturfaktoren wirklich unwichtig?

Hans-Günter Rolff

Die Hattie-Studie wird häufig und gern zitiert als Beleg dafür, dass Rahmenbedingungen und die Schulstruktur irrelevant seien, zumindest was deren Einfluss auf die Schülerleistungen betrifft. Abgesehen davon, dass diese Aussage am Kern der Strukturdebatte vorbeigeht, sind Aussagen zur Irrelevanz der Schulstruktur im Sinne des Aufbaus der Schulformen ganz und gar nicht mit Daten aus der Hattie-Studie zu belegen.

Typisch dafür, die Schulstruktur als unwichtig zu erklären, sind die beiden folgenden von der Öffentlichkeit weit rezipierten Zitate. So hat der bekannte Bildungsjournalist Martin Spiewak in der ZEIT geschrieben: „Doch warum glaubt die Politik noch immer, Lernergebnisse mit Strukturreformen verbessern zu können? ... Systemfragen sollte man nach Hattie gar nicht stellen“. Der einflussreiche Schulforscher Olaf Köller pointiert diese Aussage noch: „Gleichzeitig erweisen sich schulische Rahmenbedingungen (differenzierte vs. nichtdifferenzierte Schulsysteme; finanzielle Ausstattung) ... als weitgehend unwirksam“ (Köller 2012, S. 73).

Diese Aussagen überraschen sehr. Sie haben keinen Hintergrund in der Hattie-Studie. Sie sind quasi aus der Luft gegriffen; denn in Hatties Studie befanden sich nur englischsprachige Länder mit Gesamtschulstrukturen. In seinen Meta-Analysen gab es kein Land mit einer Schülersauslese vor dem 9. Schuljahr, also keine gegliederte Schulstruktur wie in Deutschland.

Zum andern war die deutsche Strukturdebatte „gegliedertes versus integriertes Schulsystem“ nicht auf Schülerleistungen fixiert. Schon die PISA-Studien haben ergeben, dass es keine eindeutigen Wirkungszusammenhänge zugunsten der einen oder der anderen Struktur gibt. Debatten über die Schulstrukturen sind in diesem Sinne unwichtig. Bei der Strukturdebatte ging und geht es immer noch um die Frage der Chancengleichheit, worauf noch zurückzukommen ist.

Hatties Aussagen zur Schulstruktur

Hintergrund der Fraglichkeit der Schulstrukturaussagen sind die völlig unterschiedlichen Kontexte der Schulsysteme anglo-amerikanischer und

deutschsprachiger Länder. Wenn Hattie davon spricht, dass Schulstrukturgrößen und Arbeitsbedingungen von nachgeordneter Bedeutung sind, so muss man wissen, welche Strukturgrößen überhaupt in der Studie Berücksichtigung finden. Steffens identifiziert auf den Seiten 244f der Hattie-Studie die folgenden strukturbetreffenden Faktoren und zieht bemerkenswerte Schlüsse daraus:

- Finanzen	d= .28
- Sommerschulen	d= .23
- kirchliche Schulen	d= .23
- Klassengröße	d= .21
- selbstständige Schulen („Charter schools“)	d= .20
- leistungshomogene Klassenbildung (entspricht: Schulzweige an kooperativen Gesamtschulen)	d= .12
- jahrgangsübergreifender Unterricht	d= .04
- offener Unterricht	d= .01
- Jahrgangswiederholung (Sitzenbleiben)	d=.16

Die Werte bezeichnen sog. Effektgrößen, wobei ein Wert über $d = .40$ positive Wirkungen auf Schülerleistungen erwarten lassen. Davon sind die aufgeführten Effektwerte weit entfernt.

In diesem Zusammenhang wird bei Hattie auch deutlich, dass soziale Segregationsstrukturen in Bezug auf Schülerleistungen nicht erfolgreich sind:
Für

- „Tracking“ (Einteilung nach Schulformen),
 - Absonderung durch Privatschulen und
 - institutionalisierte Verzögerungen der Schullaufbahnen
- berechnet Hattie durchweg Werte unter $d = .40$.

Was viele Rezipienten (gerne und großzügig?) übersehen: Wenn Hattie davon spricht, dass Schulstrukturbedingungen unbedeutend sind, so meint er damit auch, dass die leistungshomogene Gruppierung von Schüler/innen („ability grouping“, streaming, tracking; also die überdauernde Einteilung von Schülern nach Leistung, vergleichbar unserer Einteilung von Schülern nach Schulformen) keine Wirkungen hat: „The average effect is a small $d = 0.11$ (...). The results show that tracking has minimal effects on learning outcomes and profound negative equity effects. The overall effects on mathematics and reading were similarly low (reading $d = 0.00$, mathematics $d = 0.02$), the effects on self-concept were close to zero, and effects on attitudes towards subject matter slightly higher ($d = 0.10$).“ (Hattie 2009, S. 90). Die entsprechenden Effektmaße

liegen unterhalb des Schwellenwerts von 0.20, ab dem man von „kleinen Effekten“ spricht. Datenbasis für die genannten Maße sind 500 Studien. Mit Verweis auf andere Autoren ergreift Hattie ganz klar Partei: „Oakes and Wells (1996) claimed that tracking exists to guarantee the unfair distribution of privilege “ (Hattie 2009, S. 90) Hatties Sprache ist hier recht deutlich. Natürlich bleibt es dabei, dass eine Übertragung dieser Befunde auf unsere Verhältnisse problematisch ist. Bemerkenswert ist es aber schon, wenn vor dem Hintergrund dieser Befunde festgestellt werden kann, dass eine leistungsbezogene Einteilung der Schüler/innen in feste Lerngruppen („tracking“) ohne Wirkung ist.

Äußere Schulstruktur: Schülerleistungen und Bildungschancen

Es wird wohl so sein, dass gute kognitive Schülerleistungen im gegliederten wie integrierten Schulsystem möglich sind. Aber ein wesentlicher Unterschied bleibt: Zahlreiche Studien zeigen, dass die soziale Selektivität in gegliederten Systemen deutlich größer ist als in integrierten. Beim Thema Chancengleichheit spielt die Schulstruktur eine zentrale Rolle. Dieses Thema untersucht Hattie allerdings nicht und auch Spiewak und Köller gehen auf dieses Thema nicht ein. Aber in den PISA- Forschungsberichten befinden sich zahlreiche Daten und Ergebnisse zur sozialen Selektivität von Schulsystemen.

Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist ein Beitrag von Kobarg und Prenzel, der ebenfalls die soziale Selektivität von Schulstrukturen übersieht oder nicht ernst nimmt. Er wurde weit verbreitet und erschien u.a. in der Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft der Schulleitungsvereinigung Deutschlands „Beruf: Schulleitung“. Der Artikel möchte den „Mythos der nordischen Bildungssysteme“ aufdecken, der darin bestehe, dass von diesen Schulsystemen behauptet werde, sie könnten hohe Schülerleistungen in der Breite mit sozialer Chancengleichheit verbinden. Der Beitrag kommt zu folgendem Schluss: „Die Befunde aus den drei PISA-Erhebungen in den Jahren 2000, 2003 und 2006 zeigen, dass die nordischen Länder im internationalen Vergleich keineswegs durchgängig Spitzenpositionen einnehmen, die eine Idealisierung der nordischen Bildungssysteme rechtfertigen könnten. Das Bild, das die PISA-Erhebungen zeichnen, ist deutlich differenzierter. Im internationalen Vergleich schneiden allein die finnischen Fünfzehnjährigen konstant herausragend ab. Finnland erreicht in allen Domänen Spitzenplätze und die Kompetenzen finnischer Schülerinnen und Schüler sind auch über die Erhebungszeitpunkte stabil. In keinem anderen nordischen Land ist der Erfolg des Bildungssystems so konstant wie in Finnland. Obwohl Schweden in der ersten PISA- Erhebung im Jahr 2000 bedeutsam oberhalb des OECD- Durchschnitts lag, haben sich die Kompetenzen der schwedischen Fünfzehnjährigen tendenziell und in einigen Bereichen

signifikant negativ entwickelt“ (Kobarg/Prenzel 2012, S. 22).

Daraus zu schließen, die deutschen mehrgliedrigen Schulen, die in der Tat heute bessere Schülerleistungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften zeigen als noch im Jahr 2000, seien im Grunde nicht schlechter als die Gesamtschulen Skandinaviens und die Schulstruktur spiele keine Rolle, wie das Kobarg und Prenzel suggerieren, ist zumindest vorschnell. Denn Kobarg und Prenzel berichten nichts über die soziale Selektivität, sondern sie dokumentieren allein die Schülerleistungen der Nordländer. Die Bildungschancen der Sozialschichten wurden indes sehr wohl in den PISA-Studien untersucht. Die Bildungschancen der unteren Sozialschichten in den deutschen Schulen sind signifikant geringer als in den skandinavischen Ländern.

Die PISA-Forscher Klieme u.a. schreiben in ihrem Buch „PISA 2009 - Bilanz nach einem Jahrzehnt“: „Zusammenfassend lässt sich für Deutschland eine positive Entwicklung ablesen. Die sozialen Disparitäten, also die sozialen Ungleichheiten, in der Lesekompetenz haben seit PISA 2000 bei den Jugendlichen über die Zeit abgenommen. Allerdings ist der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status des Elternhauses und der von den Jugendlichen erreichten Kompetenz im internationalen Vergleich immer noch hoch ausgeprägt. Die bildungspolitische Aufgabe, eine geringe Kopplung bei hohen Kompetenzen zu erreichen, bleibt damit weiterhin bestehen“ (Klieme u.a. 2012, S. 241). Es gibt in der PISA 2009-Studie unter den Ländern mit den größten sozialen Disparitäten nur acht Länder, die hinter Deutschland zurück liegen: Davon haben vier (Österreich, Belgien, Luxemburg und die Tschechische Republik) ein mehrgliedriges Schulsystem, was bei keinem der Länder der Fall ist, die geringere soziale Disparitäten aufweisen (Klieme u.a. 2012, S. 236). Eine Ausnahme bilden die Niederlande, die über eine sechsjährige Grundschule verfügen, worauf eine Kombination von integriertem und mehrgliedrigem Schulsystem folgt.

Daraus kann man schließen, dass Schulstrukturen sehr wohl eine Rolle spielen, aber offenbar für die Chancengleichheit mehr als für die Schülerleistungen. Dieses Fazit wird durch ein Ergebnis verstärkt, das sich durch alle IGLU-Studien zieht. Der Übergang von der Grundschule zu den Sekundarschulen weist eine soziale Verzerrung auf: Kinder aus höheren Sozialschichten haben eine mehrfach höhere Chance, auf höhere Schulformen zu gelangen als Kinder aus unteren sozialen Schichten. „Untersucht man den Einfluss der Sozialschicht (EGP-Klassen) der Kinder auf ihre Schullaufbahneempfehlungen, so wird deutlich, dass selbst bei Kontrolle der Sozialschichtzugehörigkeit und der Lesekompetenz Kinder aus oberen Schichten eine 2,68- bzw. 1,76-fache größere Chance haben, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als ein Kind aus einem Haushalt aus unteren Schichten“ (Bos u.a. 2004, S. 213).

Bos u.a. haben auch in den späteren IGLU-Studien immer wieder bestätigt, dass Kinder aus den sozial stärksten Gruppen eine mehrfach höhere Chance haben, eine Empfehlung zum Besuch eines Gymnasiums zu erhalten als Kinder aus Facharbeiterfamilien, die über die gleiche Lesekompetenz verfügen.

Dieser Umstand erhält sein volles Gewicht angesichts eines Ergebnisses, das bereits aus der ersten PISA-Studie hervorstach, in den folgenden Studien allerdings vernachlässigt wurde. Die Schulformen bilden ein vorstrukturiertes Lernmilieu aus, das je nach Schulform unterschiedlich lernfördernd wirkt. Hier ist eine Textstelle besonders aufschlussreich, die deshalb ausführlich zitiert werden soll:

„Rein rechnerisch lässt sich nahezu die Hälfte (43%) der mathematischen Leistungsvarianz zwischen den Schülern auf die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Bildungsgängen zurückführen. Die Bildungsunterschiede sind somit in Mathematik gleich stark ausgeprägt wie beim Lesen oder in den Naturwissenschaften.

Hinter diesen Effekten des Bildungsganges stehen allerdings Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I, die unter anderem über kognitive Grundfähigkeiten und ... Merkmale sozialer Herkunft gesteuert sind.

Unterschiede zwischen den Bildungsgängen lassen sich im Wesentlichen durch die Auswahlprozesse beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I erklären. Dennoch verbleiben bedeutsame Differenzen: 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 sollte in zukünftigen Analysen - auch auf der Ebene einzelner Schulen - aufgeklärt werden“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 182).

Mit anderen Worten: Die Schulstrukturen haben einen starken Einfluss auf die Leistungen der Schüler/innen und außerdem einen starken Einfluss auf die Bildungschancen, die mit der Schichtzugehörigkeit variieren.

Zur Rezeption. Hattie-Studie als Rorschachtest

Es geht in diesem Beitrag nicht darum, pauschal gegen die Hattie-Studie zu argumentieren, sondern um den öffentlichen Umgang mit ihr. Man kann viel aus der Hattie-Studie lernen, man kann sie aber auch missbrauchen. Und das geschieht zur Zeit in Deutschland: Sie wird von etlichen Autor/innen weniger als wissenschaftlich basierte Argumentationshilfe, sondern mehr als eine Art Rorschachtest benutzt, in dessen (visualisierte) Datenblätter jeder hinein liest, was er oder sie eh vorher gedacht oder gemacht haben: Freunde des lehrerzentrierten Unterrichts lesen die Hattie-Studie genauso als Bestätigung wie

Anhänger reformpädagogischer Konzepte. Dieser Rorschach-Charakter der Verwendung von Forschungsergebnissen kann an vielen anderen Beispielen gezeigt werden, hier ist das am Beispiel der Schulstruktur-Debatte geschehen. Das schadet nicht nur der Hattie-Studie, sondern der Bildungsforschung insgesamt - und noch mehr der Bildungspolitik. Deshalb sollte schnellstens davon Abstand genommen werden und nur das als Interpretation gelten, was den professionellen Standards entspricht.

Es sollten nicht die Lehrkräfte allein für die Qualität von Schule verantwortlich gemacht werden, - und schon gar nicht die einzelnen Lehrpersonen. Das überfordert sie, stellt z.T. uneinlösbare Anforderungen und macht sie bei Fehlentwicklungen zu Sündenböcken. Dass es nicht die einzelnen Lehrpersonen sind, die eine weniger gute Schule ausmachen, sondern das Zusammenspiel von Person und Struktur, zeigt anschaulich die Hauptschule: Sie hat womöglich die besten Lehrkräfte, aber die schlechteste Struktur. Aber das ist ein deutsches Problem...

Hans- Günter Rolff

Erziehungswissenschaftler und emeritierter Professor im Institut für Schulentwicklungsforschung der TU-Dortmund.

Literaturhinweise

Bos, W. u.a.: IGLU - Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster 2004 (Waxmann), S. 213

Deutsches PISA- Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Opladen (Leske und Budrich) 2001

Hattie, John: Visible Learning. New York/Londen (Routledge) 2009

Klieme u.a. (Hrsg.): PISA 2009 - Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster (Waxmann) 2010

Köller, Olaf: What works best in school? Hatties Befunde... In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 59 (2012) S. 72-78

Kobarg, M./ Prenzel, M.: Der Mythos der nordischen Schulsysteme. In: Beruf: Schulleitung, 3 (2012) S. 22-25

Spiewak, M.: Hattie- Studie - Ich bin Superwichtig! In: Die Zeit 3.01.2013

Steffens, U.: Mail an den Verfasser vom 12.3.2013

Durch den Autor leicht veränderte Fassung. GL