

# Entlarvt:

## Ein Professor aus Neuseeland zeigt es den deutschen Einheitsschul-Ideologen!

von G. S.\*

*„The German school system - including the consciousness of many teachers - is deep-rooted in the thinking of homogeneous learning groups.“*

NGO-Parallelbericht der Staatenprüfung zur UN-Behindertenkongvention vom 27.9.12

*„When teachers seek evidence that their teaching may not have been successful, then the desirable lens of success is in place.“*

John Hattie

Die umfangreiche Studie zur Wirksamkeit von mehr als hundert verschiedenen Lernfaktoren: *Visible Learning* (London u. New York 2008) von John Hattie, Jahrgang 1950, neuseeländischer Pädagoge mit Professur in Melbourne, führt schon im Vorfeld der deutschen Übersetzung, die im Mai erscheinen soll, zu einigen Diskussionen.

Darüber ist in die respektive Öffentlichkeit gedrungen, dass der Autor dem jahrgangsübergreifenden und dem offenen Unterricht, der Klassengröße und der finanziellen Ausstattung wenig, der direkten Instruktion und dem professionellen Lehrerhandeln dagegen größere Bedeutung für den Schulerfolg beimisst, was sich in manchen Bezugnahmen auf das Buch dahin zusammenfasst, dass die Unterrichtsqualität wichtiger sei als die Schulstruktur.

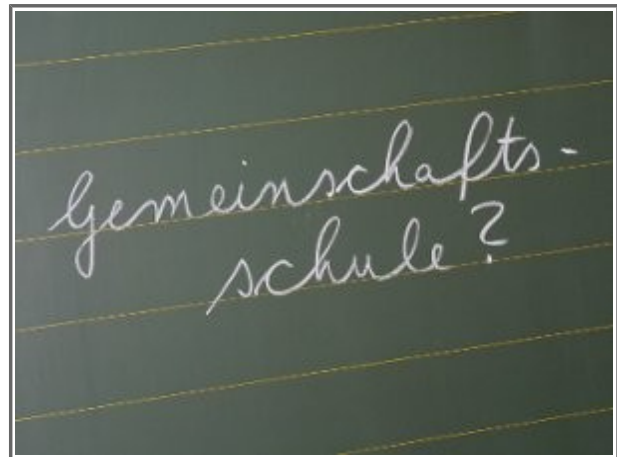
### **„250 Millionen Erfahrungen“**

Auch der Philologenverband von Baden-Württemberg, der den Volksentscheid gegen eine Gemeinschaftsschule im Kreis Sigmaringen unterstützte, hat das natürlich mitgekriegt. Und so erfuhr diese Zusammenfassung in einer „Zumeldung zur Pressemitteilung des Kultusministeriums vom 17.1.13“ eine weitere Zuspitzung:

„Neueste wissenschaftliche Erkenntnisse entlarven die Kernelemente der Gemeinschaftsschulphilosophie als falsch!“

Die WELT vom 27.12.12 zitierend heißt es, „Hattie plädiert für ‚lehrerbezogene Maßnahmen‘ statt für strukturbezogene Reformen. Die modische Individualisierung kommt in seiner Liste der wirkmächtigen Lehrformen nicht vor [doch, aber erst im letzten Drittel der Liste; G.S.]. Er [gemeint ist der WELT-Autor] weist des Weiteren darauf hin, ‚dass das Pisa-Siegerland Finnland seine hervorragenden Ergebnisse vor allem dem virtuos betriebenen Frontalunterricht verdankt‘.“ In indirekter Rede, die verunklart, ob hier Hattie oder die WELT spricht (es ist der WELT-Autor, aber recht frei zitiert), fügt die „Zumeldung“ dann zur weiteren Entlarvung der geplanten Gemeinschaftsschulen an, „das Von- und Miteinander-Lernen fände in heterogenen Lerngruppen so gut wie gar nicht statt“.

Der Volksentscheid verfehlte sein Quorum, umso mehr muss nun neben den Philologen auch die frühere Regierungspartei vor dem Irrweg der „Einheitsschule“ warnen. Ein Landesgeschäftsführer „referierte über internationale pädagogische Erkenntnisse, besonders des neuseeländischen Professors John Hattie, der 50 000 Erziehungsstudien aus aller Welt ausgewertet hat, die in der Summe Erfahrungswerte von 250 Millionen Schülern umfassen. Dieser Erziehungswissenschaftler komme zu dem eindeutigen Ergebnis: Nicht die Schulstruktur sei entscheidend für den Lernerfolg, sondern es komme auf die Qualität des Lehrers an. [...] Also müssten doch sehr viele Fragezeichen gesetzt werden, ob die [...] ‚allein seligmachende‘ Gemeinschaftsschule mit ihrem individualisierten Unterricht überhaupt etwas Positives bewirken könne. [...] Es sei zu befürchten,] dass die überaus beliebte, bewährte und erfolgreiche Realschule auf dem ‚Altar der sozialen Gleichheits-Ideologie‘ geopfert werden solle; die Gymnasien würden folgen. [...] Wenn Eltern, Lehrer und Kommunalpolitiker sich jetzt nicht wehrten, werde Baden-Württemberg bald mit den Bundesländern gleichziehen, ‚die bereits solche Einheitsschulen haben‘.“ (schwäbische.de, 8.2.13)



©Foto: Dieter Schütz / www.pixelio.de

Zwar führt es argumentativ auf verwinkeltes Terrain, wenn man mit Hatties Befunden zur „modischen Individualisierung“, die auch dem modernen Studienrat nicht fremd ist, gegen die Gesamtschule schießen will, die in ihrer finnischen Variante „virtuos Frontalunterricht betreibt“, der in der Fassung von Baden-Württemberg ja nicht verboten wird. Der geneigte Leser versteht aber trotzdem, wohin die Reise geht: „Neueste wissenschaftliche Erkenntnisse“ beweisen klar, wie entscheidend – so gesehen nun doch – die gute alte Schulstruktur für den Lernerfolg ist.

Im Folgenden soll weder eine Buchkritik erfolgen, noch der schwäbischen Schulreform das Wort geredet werden. (Hatties Befunde zur Individualisierung wären außerdem ein Kapitel für sich.) Es geht mir hier enger um eine kommentierte Gegenüberstellung der eben zitierten Funktionsträger mit Aussagen der Studie selbst, die sie für ihre interessierte Deutung gar nicht gelesen haben brauchen – und trotzdem nicht die Aberkennung von akademischen Abschlüssen befürchten müssen.

### **„No one profits“**

Berufsbedingt habe ich wiederholt die Gelegenheit, Lehrkräften aus Kanada oder Australien die traditionelle Trinität des deutschen Schulsystems zu erklären. Und wenn sie dann hören, dass es da eine *main school* gibt (mancherorts inzwischen auch *middle* oder *upper school* geheißen), in die freiwillig kaum jemand eintreten will, weil er sich erst vom Abschluss der *real school* gewisse berufliche Aussichten verspricht, die begehrteste Schulform aber eine nur für die knappe Hälfte zugängliche Art *Turnhalle* ist, äußern sie ziemliches Unverständnis. Was daher rührt, dass sie aus Systemen kommen, die sich die frühe Sortierung der Schüler in einer solchen Form nicht zum Anliegen machen. Aus diesen angelsächsischen Systemen stammen, schon allein sprachbedingt, die meisten der „250 Millionen“ Daten von Hattie.

In seiner Auflistung und Bewertung von 138 Wirkfaktoren kommt ‚Schulstruktur‘ als eigener Gegenstand nicht vor, das wäre auch zu unspezifisch. Trotzdem lässt sich die verkürzende Zusammenfassung halten, Hattie befinde die Unterrichtsqualität im genannten Kontext für wichtiger. Intellektuell herausfordernd ist aber wie gesagt der Versuch, ihn als wissenschaftlichen Zeugen zur „Entlarvung der Einheitsschule“ bzw. für die Leistungskraft der deutschen Dreigliedrigkeit aufzurufen.

Dazu darf man ihn besser nicht lesen. Denn das auch im angelsächsischen Raum gelegentlich versuchte „Ability grouping (tracking)“, also das Normalverfahren

der deutschen Homogenisierung von Leistungsgruppen, ist ein eigener Untersuchungsgegenstand. Auf Seite 90 von *Visible Learning* steht dazu das Folgende.

(Ich zitiere ohne zu übersetzen, will aber die Hauptaussage zum besseren Verständnis paraphrasieren: Die zahlreichen Befunde zur Aufteilung von Schülern gemäß ihrer Leistungsfähigkeit belegen nur minimale Effekte bei den Lernerfolgen und negative Wirkung bezüglich der sozialen Gleichheit [*equity*]. Keine der Gruppen profitiert von der Trennung.)

Verständnishalber sei auch erwähnt, dass Hattie das Effektmaß von  $d = 0.4$  als „hinge-point“ (S. 16) bezeichnet, ab dem erst von einer reellen, nachweislichen Wirksamkeit gesprochen werden kann. An dieses reichen die akademischen Effekte des „Ability grouping“ bei weitem nicht heran.)



### Homogenisierung oder Individualisierung?

©Foto: [Wachsmalstifte](#) by George Hodan

„The meta-analysis studies have summarized more than 300 studies of tracking, covering a wide variety of schooling cultures and experiences, in most curriculum subjects, across all age ranges, and across most major educational outcomes. 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 ( $d = 0.10$ ). The overall effects for the three major ability levels across the studies were  $d = 0.14$

for high-tracked,  $d = -0.03$  for middle-tracked, and  $d = 0.09$  for low-tracked students - no one profits."

„The effects on equity outcomes are more profound and negative. The most influential in-depth study of teaching and learning in tracked classes is Oakes' (2005) *Keeping track: How schools structure inequality*. Her study was based on an intensive qualitative analysis of 25 junior and senior high schools. The major finding was that many low-track classes are deadening, non-educational environments."

Im Einklang mit diesen Befunden weist Hattie daher auch dem Lernfaktor „Not Labeling students“ (Schüler nicht etikettieren) das recht hohe Effektmaß von  $d = 0.61$  zu.

Zusammengefasst: *High-tracked, middle- or low-tracked students - no one profits. Low-track classes are non-educational environments.*

Oder in der schöpferischen Nachdichtung des Philologenverbandes: *Das Von- und Miteinander-Lernen findet in heterogenen Lerngruppen so gut wie gar nicht statt ...*

Werfen wir zum Abschluss des Kapitels noch mal einen Bick in die WELT, Ausgabe vom 14.2.13:

*„Ifo-Institut kritisiert frühe Trennung von Haupt- und Realschule“*

Die Kritik beruht auf dem Vergleich der PISA-Ergebnisse 15-jähriger Schüler vor und nach dem bayerischen Beschluss im Jahr 2000, die Selektion von Haupt- und Realschülern auf die vierte Klasse vorzulegen. Dies „hat einer Studie des ifo-Instituts zufolge zu sinkenden Schulleistungen geführt. Die Leistungen der Hauptschüler wie auch der Realschüler hätten sich ‚deutlich schlechter entwickelt, insbesondere im Lesen. [...] Dabei ist in den Hauptschulen die Anzahl besonders leistungsschwacher Schüler besonders stark gestiegen, während in den Realschulen der Anteil besonders leistungsstarker Schüler zurückging‘.“

### **Kein Wunder**

Der statistische Nachweis, dass sich in einem selektiven Schulsystem keine signifikanten Vorteile für die besseren und hauptsächlich Nachteile für die schlechteren Schüler einstellen, ist kein Wunder.

Was soll denn schon herauskommen, wenn man das mangelnde Wissen von Schülern zu bestimmten Zeitpunkten gegen sie verwendet, sie gerade deswegen mittels Noten von weiterer und höherer Bildung ausschließt und in Restschulen

homogenisiert, wo sie dann ihre schlechten Erfahrungen zu für ihr Selbstbewusstsein tragfähigeren Alternativen zum Wissenserwerb verarbeiten?



### **Im selektiven Schulsystem gibt es keine signifikanten Vorteile für die besseren Schüler**

©Foto: Nils Fabisch / [www.pixelio.de](http://www.pixelio.de)

Woher kommen denn die notorischen 20 Prozent, die jedes Mal bei PISA dumm auffallen, weil ihre Alphabetisierung nur partiell gelungen ist, und die auch mit ihrem *Smartphone* kaum ausrechnen können, welchen Bruchteil der Schülerschaft sie darstellen?

Und könnten nicht auch Philologen wenigstens hier merken, dass die ‚begabungsgerechte Beschulung‘ der ‚praktisch Veranlagten‘ nicht ganz die Erfolge zeitigt, die ihr erziehungswissenschaftlich und vor allem bildungspolitisch nachgesagt werden?

Auch die separate Unterrichtung der ‚akademisch Begabten‘ stiftet zwar die entsprechende Erwartungshaltung, liefert im internationalen Vergleich aber nicht die erwünschten Spitzenplätze.

Wie auch? Das kokette Eingeständnis defizitärer Schulbildung bevorzugt in Mathematik und den Naturwissenschaften ist schließlich auch in bildungsnahen Schichten gesellschaftsfähig.

Letzten Sommer wurde die Klage von 135 Philologie-Professoren öffentlich, mehr und mehr Studierenden fehle es an basalen Fähigkeiten in der Schriftsprache oder dabei, „einen Gedanken im Kern zu erfassen und Kritik daran zu üben“

(Augsburger Allgemeine 24.7.12). Daher fordern sie – parallel zur Erfolgsgeschichte namens G8 – „Vorschaltkurse für Studienanfänger, die Basiswissen vermitteln“.

Wer will, mag bei Thomas Städtler: *Die Bildungs-Hochstapler* (Heidelberg 2010) auf 500 Seiten weitere Daten zur Nachhaltigkeit deutscher Schulbildung nachlesen.

Ich will noch mal auf drei im Kontext interessierende Punkte bei Hattie zurückkommen.

### **„A conundrum“**

Der Vollständigkeit halber soll bezogen auf die „ability tracks“ ein von Hattie geäußertes Rätsel erwähnt werden (S. 91):

„There is a final conundrum in this research. The empirical evidence leads to a conclusion that there is a close to zero effect from tracking, but the qualitative [...] evidence indicates that low track classes are more fragmented, less engaging, and taught by fewer well-trained teachers. Clearly, if these lower tracked classrooms were more stimulating, challenging, and taught by well-trained teachers there may be gains from tracking for these students: there are not. It seems that the quality of teaching and the nature of the student interactions are the key issues, rather than the compositional structure of the classes.“

Die Frage, ob „gains from tracking“ – Gewinne aus der Einstufung – möglich seien, wenn derzeit nicht gegebene günstige Umstände dafür am Platz sind, halte ich für akademisch. „*There are not*“ ist ernster zu nehmen, als Hattie das selber vielleicht sieht. Es wäre nämlich ein Widerspruch, der sich nicht halten würde, Schüler erst auszulesen und ihnen dann gediegene gesellschaftliche Ressourcen zu widmen, um die aus der Selektion entstandenen Folgen wieder ungeschehen zu machen.

### **„Vier gewinnt“**

Unter den von Hattie beurteilten Faktoren des Lernerfolgs taucht das Stichwort Notengebung o.Ä. nicht auf, was nicht nur für Philologenverbände befremdlich sein dürfte. Man weiß doch noch vom Lehramtsstudium, dass Noten mindestens eine *Berichts-, Rückmelde-, Motivations- und Allokationsfunktion* aufweisen, für das Gelingen von Bildung also ganz wesentlich, wenn nicht sogar – Stichwort Al-

lokation - ‚systemrelevant‘ sind. Notengebung ist ein tägliches Geschäft. Wie kann sie in einer so umfassenden Studie fehlen?

In Hatties Buch findet sich dazu keine explizite Antwort. (Auch meine kurze Korrespondenz mit dem Autor einer deutschsprachigen Zusammenfassung konnte keine erbringen. Es ist aber zu vermuten, dass die Schulnoten in der Studie deshalb nicht eigens vorkommen, weil sie in der angelsächsischen Praxis nicht die Rolle spielen, die ihnen in Deutschland zugeschrieben bzw. zugewiesen wird.) Dennoch sind Bewertungsverfahren natürlich Teil der Studie. Als „Feedback“ oder „Mastery Learning“ wird ihnen sogar eine hohe Wirksamkeit bescheinigt - Verfahren, die von der deutschen Notenpraxis allerdings ziemlich abweichen.

Eine ‚deutsche Hattie-Studie‘ könnte jedenfalls einmal fragen, ob zwischen der eingeschränkten Nachhaltigkeit des Schulwissens und dem Lernen für Noten nicht ein Zusammenhang besteht.

„Vier gewinnt“, also die fast jedem bekannte Taktik, im ersten Halbjahr eine Drei zu erzielen, damit man im zweiten die Fünf verkräften kann, oder begrifflicher ausgedrückt: ein äußerliches, berechnendes Verhältnis zu den schulischen Anforderungen - das reine Vortäuschen von Leistung eingeschlossen - könnte diesen Zusammenhang erklären. Wenn die Kenntnis von Avataren indischer Götter, ersatzweise kantischer Antinomien verlangt ist, um die mit dem Versetzungs-, Übertritts- oder Abschlusszeugnis verbundenen Berechtigungen zu erlangen, dann wird sie dem Kurzzeitgedächtnis eben in Obhut gegeben.

Daher verwundert es gemeinhin nicht, wenn die Abiturientin mit Leistungskurs Chemie bei „Wer wird Millionär?“ drei Monate nach der Reifeprüfung nicht mehr weiß, ob sie die Salzsäure organisch oder anorganisch einordnen soll.

### **„Retention“**

Schulsysteme gehen nicht aus einem ‚erziehungswissenschaftlichen Diskurs‘ hervor, sondern verdanken sich Gesetzgebungs- und Ausführungsorganen, deren Personal solche ‚Diskurse‘ meist nur vom Hörensagen kennt, wenn überhaupt. Dennoch entsteht das Bedürfnis, das so eingerichtete Schulleben und seine Folgen mit dem Nimbus wissenschaftlicher Evidenz zu zieren, auch im Wissen darum, dass es kontinuierliche Unzufriedenheit stiftet. Der besondere Fall, Bruchstücke der Hattie-Studie in diesem Sinn zu instrumentalisieren, zu dem Zweck auch etwas umzubiegen - und die nicht gefälligen Teile dabei links liegen zu lassen, war der Anlass zu diesem Aufsatz. Vorgänge dieser Art dürften sich nach



Erscheinen der deutschen Übersetzung wiederholen. Daher zum Schluss noch ein kleines Gedankenexperiment:

Zum Thema Sitzenbleiben meldet die SZ vom 4.2.13: „Der Chef des Deutschen Lehrerverbands hat einmal von ‚pädagogischem Unsinn‘ gesprochen: ‚Eine Abschaffung des Sitzenbleibens käme einem Recht auf Wohlfühlschule mit Abitur-Vollkasko-Anspruch gleich.‘“

Ob er sich auch als ‚Chefideologe‘ ‚entlarvt‘ sieht, wenn er erfährt, dass „Retention“ den drittschlechtesten Listenplatz belegt und damit sogar schwach negative Lerneffekte ( $d = - 0.16$ ) hervorruft?



**\*Über den Autor**

Der Autor, nennen wir ihn Georg Schuster, ist der Redaktion bekannt. Er arbeitet seit mehr als zehn Jahren an einer großen deutschen Auslandsschule.

**Kontakt:**

[antwort.auswege@googlemail.com](mailto:antwort.auswege@googlemail.com)