

Schümer, Gundel

Schule und soziale Ungleichheit. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in Deutschland und anderen OECD-Ländern

Die Deutsche Schule 97 (2005) 3, S. 266-284



Quellenangabe/ Reference:

Schümer, Gundel: Schule und soziale Ungleichheit. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in Deutschland und anderen OECD-Ländern - In: *Die Deutsche Schule* 97 (2005) 3, S. 266-284 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273772 - DOI: 10.25656/01:27377

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273772>

<https://doi.org/10.25656/01:27377>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gundel Schümer

Schule und soziale Ungleichheit

Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in Deutschland und anderen OECD-Ländern

Die Bildungsbeteiligung und der Schulerfolg der Heranwachsenden hängen eng mit ihrer sozialen Herkunft zusammen. Das ist seit langem bekannt. Die beiden ersten PISA-Studien haben den Zusammenhang erneut bestätigt und gezeigt, dass er in keinem der beteiligten OECD-Länder so eng ist wie in Deutschland (OECD 2001, 2004). In den deutschen PISA-Veröffentlichungen sind vor allem die familialen Bedingungen erfolgreicher Bildungsprozesse zur Sprache gekommen: die sozioökonomische Stellung der Familien; ihre ethnische Herkunft, ihr Bildungsniveau und ihre kulturellen Ressourcen; ihre Struktur, ihr Erziehungsstil und die Intensität der familialen Kommunikation. (Siehe die betreffenden Kapitel in Baumert u.a. 2001; Baumert u.a. 2004; Prenzel u.a. 2004.) Der vorliegende Beitrag will die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass die in Deutschland üblichen Formen der Leistungsauslese die durch die familiale Herkunft bedingte Ungleichheit der Bildungschancen nicht unerheblich verstärken. Anschließend wird gefragt, wie man in anderen OECD-Ländern mit ungleichen Schülervoraussetzungen umgeht, und gezeigt, dass es – im Hinblick auf ein höheres Maß an Chancengleichheit im deutschen Bildungswesen – keineswegs ausreichend wäre, die Schul- und Unterrichtsorganisation erfolgreicher Bildungssysteme einfach zu kopieren. Dafür gibt es viel zu viele Länderunterschiede in den institutionellen und kulturellen Bedingungen schulischen Lernens. Außerdem findet man in Ländern, die Vorbilder für Deutschland sein könnten, nicht nur eine andere Schul- und Unterrichtsorganisation sondern auch eine andere Unterrichtspraxis.

1. Bildung leistungshomogener Lerngruppen in Deutschland

Im deutschen Schulwesen wird der Bildung leistungshomogener Lerngruppen große Bedeutung beigemessen, denn man geht davon aus, dass Schüler¹ in homogenen Gruppen am besten ihren individuellen Fähigkeiten entsprechend gefördert werden können. Der Homogenisierung der Lerngruppen dienen die folgenden schul- und unterrichtsorganisatorischen *Maßnahmen*:

- die Zurückstellung noch nicht „schulreifer“ Kinder vom Schulbesuch,
- die Überweisung lernschwacher Schüler in Sonderschulen für Lernbehinderte, wenn ihre Eltern damit einverstanden sind,
- das „Sitzenlassen“ von Schülern, die das Klassenziel nicht erreicht haben,
- die Aufteilung der Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Leistungen auf verschiedene Schulformen bzw. Schulzweige,

1 Im Interesse der leichteren Lesbarkeit des Texts stehen die Bezeichnungen „Schüler“ und „Lehrer“ jeweils für beide Geschlechter.

- die Zuweisung von Schülern mit unterschiedlichen Leistungen zu verschiedenen Niveauekursen innerhalb von Schulen und
- die Zurückstufung von Schülern aus der gewählten in eine weniger anspruchsvolle Schulform bzw. in einen weniger anspruchsvollen Schulzweig oder Niveauekurs, wenn ihre Leistungen den Anforderungen nicht genügen.

Die Verfahren zur Bildung leistungshomogener Gruppen sind – juristisch gesprochen – durchweg Verfahren zur „negativen Auslese“. Das heißt, im Prinzip stehen allen Schülern alle Bildungsmöglichkeiten offen; nur diejenigen Schüler werden zurückgewiesen, die in eine Klasse oder einen Kurs aufsteigen bzw. eine Schule oder Schulform besuchen möchten, für die sie nach den Maßstäben der Schule nicht geeignet sind.

Der Anteil der Schüler, die im Verlauf ihrer Pflichtschulzeit irgendwann negativ ausgelesen werden, ist wesentlich höher als im Allgemeinen angenommen wird (siehe Tab. 1). Insgesamt 39 Prozent der in Deutschland erfassten 15-Jährigen gehören zur Gruppe derjenigen, die mindestens einmal im Verlauf ihrer Schulzeit aus ihrer Altersgruppe ausgeschieden sind; annähernd 9 Prozent mussten sogar mehr als einmal die Erfahrung machen, dass sie den Anforderungen ihrer Lerngruppe nicht gewachsen sind. Wenn man davon ausgeht, dass Schulpflichtige, die zurückgestellt werden, dies nicht immer als Diskriminierung wahrnehmen und zumindest dann schnell vergessen, wenn sie einen guten Start in der Schule hatten, muss man die in der Tabelle ausgewiesenen 39 Prozent für eine Überschätzung des Anteils der Schüler mit negativen Schulerfahrungen halten. Auf der anderen Seite sind in den 39 Prozent weder Schüler der untersten Leistungskurse enthalten noch Hauptschüler in Ballungsgebieten, in denen nur noch 10 bis 15 Prozent der Jugendlichen zur Hauptschule gehen; sie dürften sich auch dann zu den „schlechten Schülern“ zählen, wenn sie eine „glatte“ Schulkarriere hinter sich haben.

Tabelle 1: Schulkarrieren der in Deutschland erfassten 15-Jährigen (Spaltenprozent)

	Prozentanteil der Schüler
Sonderschüler ¹	3,5
Zurückgestellte ²	10,6
Wiederholer ³	24,1
Absteiger ⁴	9,8
Schüler mit mindestens einem Misserfolg	39,1
Darunter: Schüler mit zwei oder mehr Misserfolgen	8,9
Schüler mit „glatte“ Schulkarriere	60,9
Schüler insgesamt (N = 5.177)	100,0

1 In der deutschen Erweiterung der PISA-2000-Studie wurden keine Sonderschüler erfasst. Deshalb beziehen sich die Angaben in der Tabelle nur auf die Stichprobe der Schüler, die an der internationalen PISA-Studie teilgenommen und den internationalen oder nationalen Schülerfragebogen bearbeitet haben. Schüler, bei denen eine Angabe fehlt, zählen zu den Schülern *ohne* den entsprechenden Misserfolg, das heißt, die Berechnungen sind konservativ.

2 Darunter 34 (0,7 %) Sonderschüler.

3 Darunter 95 (1,8 %) Sonderschüler und ebenfalls 95 (1,8 %) Zurückgestellte.

4 Darunter 59 (1,1 %) Zurückgestellte und 192 (3,7 %) Wiederholer.

Quelle: Schümer 2004, S. 76.

Die Maßnahmen zur Homogenisierung von Lerngruppen sind wirkungsvoll. Obwohl es zu Überlappungen der Leistungsverteilungen der Schüler verschiedener Schulformen kommt, ist das Leistungsspektrum innerhalb der einzelnen Schulen in Deutschland wesentlich geringer als in anderen OECD-Ländern (Baumert/Schümer 2001; Baumert/Trautwein/Artelt 2004). Allerdings hat die Selektion der Schüler nach ihren Fähigkeiten und Leistungen auch *unerwünschte Nebenwirkungen*. Da der Schulerfolg eng mit der sozialen Herkunft zusammenhängt, werden Kinder und Jugendliche aus unterprivilegierten sozialen Schichten besonders häufig „Opfer“ der Auslesemechanismen:

- Kinder aus Arbeiterfamilien werden relativ oft zunächst einmal vom Schulbesuch zurückgestellt.
- Sie müssen häufiger als andere Klassen wiederholen.
- Sie sind in Sonderschulen für Lernbehinderte erheblich überrepräsentiert.
- In Hauptschulen sind sie wesentlich stärker und in Gymnasien wesentlich schwächer vertreten, als es ihrem Anteil an ihrer Altersgruppe entspricht.

In Tabelle 2 sind die Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen wiedergegeben, die belegen, dass sowohl das Risiko, bei der Einschulung zurückgestellt zu werden, als auch das Risiko, im Verlauf der Schulzeit eine Klasse wiederholen zu müssen, mit der sozialen Herkunft der Schüler variieren. Wenn man das Risiko der Zurückstellung eines Kindes, dessen Vater Facharbeiter oder leitender Arbeiter ist, mit 1 gleichsetzt, ist das entsprechende Risiko eines Kindes, dessen Vater der oberen Dienstklasse² zuzurechnen ist, nur halb so groß. Ähnlich verhält es sich im Fall von Klassenwiederholungen: Je höher die Sozialschicht der Herkunftsfamilie eines Schülers ist, desto geringer ist die Gefahr, dass er im Verlauf seiner Schulzeit eine Klasse wiederholen muss. Wenn sein Vater dagegen zu den un- oder angelernten Arbeitern gehört, ist das Risiko einer Klassenwiederholung fast anderthalb mal so groß wie im Fall des Facharbeiterkindes. Die Ergebnisse dieser Analysen sind allerdings nur beschränkt aussagekräftig, da zu den kognitiven Voraussetzungen der Schüler *zur Zeit* ihrer Zurückstellung und zu ihren Leistungen *vor* einer Klassenwiederholung in PISA 2000 keine Daten vorliegen. Das heißt, es fehlen die für eine angemessene Interpretation der Befunde wesentlichen Korrektive.

Tabelle 2: Relatives Risiko der Zurückstellung und der Klassenwiederholung in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit

Sozialschicht der Eltern ¹ (EGP-Klasse)	Zurückstellung bei der Einschulung	Klassenwieder- holung
Obere Dienstklasse	0,54	0,56
Untere Dienstklasse	0,59	0,66
Routinedienstleistende	0,75	0,78
Selbstständige	ns	ns
Facharbeiter, leitende Arbeiter		
Referenzklasse (odds = 1)		
Un- und angelernte Arbeiter	1,13	1,45

1 Angabe für den Elternteil mit der höheren Sozialschicht oder, falls Angaben fehlen, für den Elternteil, dessen Schichtzugehörigkeit bekannt ist.

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis der Daten der 15-Jährigen der PISA-2000-Erweiterungsstudie (N = 32.573 Schüler).

Zu den kognitiven Fähigkeiten und Leistungen der Schüler zur Zeit ihres Übergangs auf die Sekundarstufe I gibt es in PISA 2000 ebenfalls keine Daten; die Fähigkeiten und Leistungen der 15-Jährigen lassen sich aber als Schätzwerte³ für ihre Eingangsvoraussetzungen interpretieren. Die in Tabelle 3 dargestellten Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen des Sekundarschulbesuchs belegen, dass das Risiko, eine Hauptschule statt einer Realschule zu besuchen, mit der Höhe der Sozialschicht der Eltern der Schüler abnimmt (Hauptschule Modell I), während die Chance, ein Gymnasium statt einer Realschule zu besuchen, mit der Höhe der Sozialschicht zunimmt (Gymnasium Modell I). Vergleiche der Modelle I und II zeigen dann, dass der Einfluss der Schichtzugehörigkeit zum Teil erheblich schwächer ist, wenn man auch die kognitiven Voraussetzungen und die Leistungen der Schüler berücksichtigt. Die verbleibenden Effekte der sozialen Herkunft sind aber noch immer von beträchtlicher Stärke: Für einen Jugendlichen mit Eltern, die zur oberen Dienstklasse gehören, ist das Risiko des Übergangs auf eine Hauptschule nur halb so groß wie für einen Jugendlichen aus der Arbeiterklasse, während die Chancen des Übergangs auf ein Gymnasium drei Mal so groß sind. Demnach gibt es Jugendliche, die trotz vergleichbarer Fähigkeiten und Leistungen nicht die gleichen Bildungschancen besitzen, weil sie unterschiedlichen sozialen Schichten angehören.

Tabelle 3: Relative Chancen des Übergangs auf eine Hauptschule oder ein Gymnasium in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit

Sozialschicht der Eltern ¹ (EGP-Klasse)	Bildungsgang (Referenzklasse: Realschule)			
	Hauptschule Modell I ²		Gymnasium Modell I ²	
Obere Dienstklasse	0,29	0,45	4,81	2,95
Untere Dienstklasse	0,39	0,58	3,13	2,13
Routinedienstleistende	0,60	0,72	1,54	1,38
Selbstständige	ns	ns	1,39	1,34
Facharbeiter	Referenzklasse (odds = 1)			
Un- und angelernte Arbeiter	1,39	ns	ns	ns

2 Die von Erikson/Goldthorpe/Portocarero (1979) definierten Klassen wurden zum Teil zusammengefasst. Zur „oberen Dienstklasse“ gehören die Angehörigen der freien akademischen Berufe, führende Angestellte und höhere Beamte, Unternehmer mit mehr als zehn Mitarbeitern und Hochschullehrer. Zur „unteren Dienstklasse“ zählen die Angehörigen der Semiprofessionen und des mittleren Managements, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst und nicht manuell tätige technische Angestellte. Sie verfügen über weniger Macht, Verantwortung und Autonomie als die Angehörigen der „oberen Dienstklasse“. Zu den „Routinedienstleistenden“ gehören Büro- und Verwaltungsangestellte und gering qualifizierte, nicht manuell tätige Angestellte. Zur Gruppe der „Selbstständigen“ zählen selbstständige Unternehmer mit maximal zehn Mitarbeitern.

3 Abhängig davon, ob die Schüler ihre Sekundarschulzeit in einem günstigen oder ungünstigen Lernmilieu verbracht haben, werden ihre kognitiven Fähigkeiten und ihre Leistungen zur Zeit des Übergangs mehr oder weniger stark über- bzw. unterschätzt.

1 Angabe für den Elternteil mit der höheren Sozialschicht oder, falls Angaben fehlen, für den Elternteil, dessen Schichtzugehörigkeit bekannt ist.

2 Modell I: Ohne Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und der Leseleistungen.

3 Modell II: Mit Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und der Leseleistungen.

Quelle: Eigene Berechnungen in Anlehnung an Baumert und Schümer (2001, S. 357). Die Berechnungen basieren auf den Daten der 15-Jährigen der PISA-2000-Erweiterungsstudie (N = 32.573 Schüler).

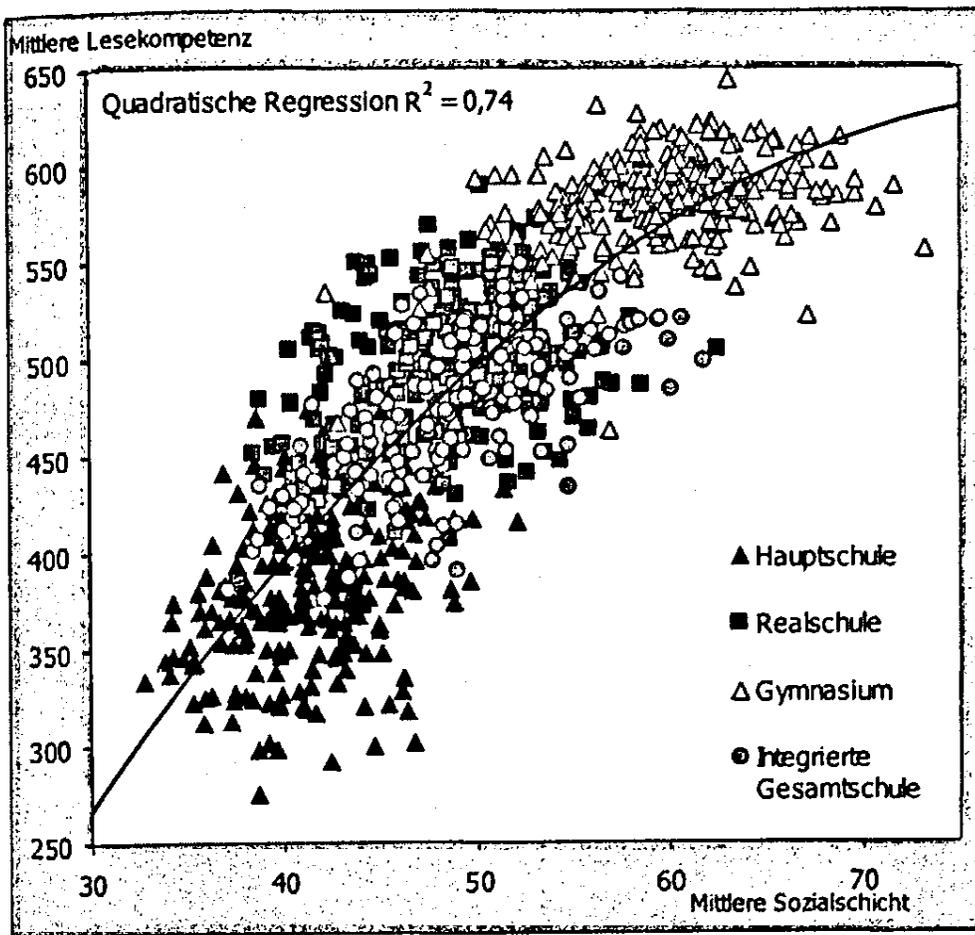
Die Aufteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I führt zur Segregation oder Entmischung der Heranwachsenden aus verschiedenen sozialen Schichten. Abbildung 1 zeigt dies am Beispiel der an PISA 2000 beteiligten Schulen, genauer: am Beispiel der allgemein bildenden Schulen in den alten Bundesländern⁴ (ohne Schulen mit mehreren Bildungsgängen⁵). In den Gymnasien sind sowohl die Mittelwerte der Leseleistungen relativ hoch als auch die Mittelwerte der Sozialschicht, der die Eltern der Schüler angehören. In den Hauptschulen sind jeweils beide Durchschnittswerte relativ niedrig; die Integrierten Gesamtschulen und die Realschulen liegen zwischen den beiden Extremen. Dass einige von ihnen Gymnasien, andere dagegen Hauptschulen vergleichbar sind, und dass sich etliche Gymnasien und eine Reihe von Hauptschulen im Mittelfeld befinden, zeigt, dass einige Schulen von der „Norm“ ihrer Schulform abweichen; es bedeutet offensichtlich aber nicht viel im Hinblick auf die soziale Segregation der 15-Jährigen der verschiedenen Schulformen. Die Lernmilieus, die sich unter den gegebenen sozialen Bedingungen in den Schulen der verschiedenen Schulformen entwickeln, sind von Baumert/Trautwein/Artelt (2004) ausführlich dargestellt worden.

Zwangsläufig ziehen die Ausleseprozesse auch eine Konzentration von Schülern mit „Misserfolgskarrieren“ in den weniger anspruchsvollen Schulen des Systems nach sich. Wie aus Tabelle 4 hervorgeht, gehören jeweils rund 40 Prozent der Schüler, die Realschulen, Integrierte Gesamtschulen oder Schulen mit mehreren Bildungsgängen besuchen, zu den Schülern mit mindestens einem

4 Die Abbildung beschränkt sich bewusst auf die Schulen in den alten Bundesländern, die auch bei den Mehrebenenanalysen, deren Ergebnisse später angesprochen werden, getrennt von den Schulen in den neuen Bundesländern betrachtet werden. Andernfalls käme es zu Problemen bei der Interpretation der Ergebnisse, da die Unterschiede zwischen den beiden Teilen Deutschlands zur Zeit der Datenerhebung für PISA 2000 keineswegs ausgeglichen waren. Die Unterschiede betreffen die sozioökonomische Struktur der Bevölkerung, das Ausmaß ihrer Urbanisierung, ihre ethnische Zusammensetzung, das Bildungsniveau der Eltern der 15-Jährigen, die Struktur und Größe ihrer Familien und nicht zuletzt die Schulstruktur (Baumert/Weiß 2002; Tillmann/Meier 2003).

5 Zu den Schulen mit mehreren Bildungsgängen zählen in der PISA-2000-Stichprobe: Integrierte Haupt- und Realschulen (Hamburg), Verbundene Haupt- und Realschulen (Mecklenburg-Vorpommern), Sekundarschulen (Niedersachsen), Regionale Schulen (Rheinland-Pfalz), Erweiterte Realschulen (Saarland), Mittelschulen (Sachsen) und Regelschulen (Thüringen). Die Bildungsgänge der Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt gelten – Angaben des Statistischen Landesamts entsprechend – in der PISA-2000-Stichprobe als Haupt- und Realschulen. – Schulen mit mehreren Bildungsgängen werden in den alten Bundesländern nur von rund einem Prozent aller Schüler besucht. Da die Schulen auf der Abbildung nicht zu erkennen wären, bleiben sie unberücksichtigt.

Abbildung 1: Zusammenhang der mittleren Lernleistungen mit der mittleren Sozialschicht in den Schulen der alten Bundesländer



Quelle: Eigene Berechnungen in Anlehnung an Baumert/Trautwein/Artelt 2004, S. 272. Die Darstellung basiert auf Daten der 15-Jährigen der PISA-2000-Erweiterungsstudie in den alten Bundesländern (N = 911 Schulen), Berufsschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Schulen mit weniger als zehn getesteten Schülern wurden ausgeschlossen.

Misserfolg. In der Regel haben sie eine Klasse wiederholt oder sind aus einer anspruchsvolleren Schule in ihre jetzige Schule abgestiegen. In der Hauptschule machen die wenig erfolgreichen Schüler annähernd 64 Prozent aller Schüler aus; unter ihnen sind rund 14 Prozent, die mindestens zweimal im Verlauf ihrer Schulzeit die Anforderungen nicht erfüllt haben, die an sie gestellt wurden.

Tabelle 4: Schulkarrieren¹ der in Deutschland erfassten 15-Jährigen (ohne Sonderschüler und Berufsschüler); nach Schulform (Zeilenprozente)

Schulform	Zurückgestellte	Wiederholer	Absteiger aus anderer Schulform	Schüler mit Misserfolgen insgesamt	Zahl der Schüler ² (N = 100 %)
Hauptschule	18,5	41,7	17,0	63,5	1.020
Schule mit mehreren Bildungsgängen ³	11,8	23,0	11,1	38,1	431
Integrierte Gesamtschule	13,2	18,6	16,1	42,9	447
Realschule	10,6	27,2	14,8	42,6	1.325
Gymnasium	5,2	11,1	–	15,6	1.455

1 Schüler, bei denen eine Angabe fehlt, zählen zu den Schülern *ohne* den entsprechenden Misserfolg, das heißt, die Berechnungen sind konservativ.

2 Basis der Berechnungen ist die internationale PISA-2000-Stichprobe.

3 Zu den Schulen mit mehreren Bildungsgängen zählen in der PISA-2000-Stichprobe: Integrierte Haupt- und Realschulen (Hamburg), Verbundene Haupt- und Realschulen (Mecklenburg-Vorpommern), Sekundarschulen (Niedersachsen), Regionale Schulen (Rheinland-Pfalz), Erweiterte Realschulen (Saarland), Mittelschulen (Sachsen) und Regelschulen (Thüringen). Die Bildungsgänge der Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt gelten – Angaben des Statistischen Landesamts entsprechend – in der PISA-2000-Stichprobe als Haupt- und Realschulen.

Quelle: Schümer 2004, S. 77.

Je ungünstiger die *Zusammensetzung der Schülerschaft* hinsichtlich der sozialen Herkunft, der bisherigen Schulkarrieren und der kognitiven Fähigkeiten der Schüler ist, desto schlechter sind die Leistungen der einzelnen gemessen an ihren individuellen Lernvoraussetzungen. Dies ist mithilfe von Mehrebenenanalysen an wachsenden Anteilen von 15-jährigen Schülern mit ungünstigen Voraussetzungen gezeigt worden (Schümer 2004). Die Analysen bezogen sich auf Schüler, die unter ungünstigen familialen Bedingungen aufwachsen, und zwar:

- Schüler aus Familien mit niedriger sozioökonomischer Stellung,
- Schüler, deren Väter nicht vollzeitbeschäftigt sind,
- Schüler aus Einwandererfamilien, in denen in der Regel zu Hause nicht deutsch gesprochen wird, und
- Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern.

Ferner wurden Schüler betrachtet, die den schulischen Anforderungen nur schwer genügen bzw. wenig erfolgreich in der Schule sind und negativ auf die Erwartungen der Schule reagieren, nämlich:

- Schüler mit geringen kognitiven Fähigkeiten
- Schüler, die im Verlauf ihrer Schulzeit mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben,
- Schüler, die gelegentlich Unterricht versäumen, und
- Schüler, die in ihrer Freizeit nicht lesen.

Die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen mit *Daten aus den alten Bundesländern* belegen, dass Schüler, die unter ungünstigen sozialen oder kulturellen Bedingungen aufwachsen und dementsprechend häufiger als andere Schulschwierigkeiten haben, in Schulen mit hohen Anteilen ebenfalls benachteiligter Schüler weniger leisten, als man aufgrund ihrer individuellen Lernvoraussetzungen hätte erwarten können. Umgekehrt gilt, dass Schüler in Schulen mit hohen Anteilen sozial privilegierter Schüler höhere Leistungen erbringen, als aufgrund ihrer individuellen Voraussetzungen hätte angenommen werden können.

Dass die vertikale Gliederung des Schulwesens erheblich zur sozialen Differenzierung von Schulen beiträgt, wird deutlich, wenn man die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen für die alten Bundesländer mit den entsprechenden *Befunden für die neuen Länder* vergleicht. Die Effekte der Zusammensetzung der Schülerschaft der einzelnen Schulen sind hier deutlich schwächer als in den alten Ländern. In den Ergebnissen schlägt sich nieder, dass sich die Schulen aufgrund der demographischen Gegebenheiten und der in den neuen Ländern vorherrschenden Schulstruktur lange nicht so stark voneinander unterscheiden wie in den alten Ländern: Der Anteil der ländlichen Regionen ist in den neuen Ländern wesentlich größer als in den alten Ländern und es gibt, abgesehen von einer sehr kleinen Zahl von Hauptschulen, neben den Gymnasien nur Schulen

mit mittlerem Anforderungsniveau, das heißt Verbundene Haupt- und Realschulen, Mittelschulen, Regelschulen, Realschulen und Integrierte Gesamtschulen. Diese Schulen werden von insgesamt 68 Prozent der 15-Jährigen in allgemein bildenden Schulen besucht; in den alten Ländern von 41 Prozent. Folglich kommt es in den neuen Ländern aufgrund der Schulstruktur wesentlich seltener zu einer hohen Konzentration von Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen in den Schulen einzelner Schulformen als in den alten Ländern, die durchweg drei- oder viergliedrige Schulsysteme besitzen. Negative Effekte der Zusammensetzung der Schülerschaft sind in den neuen Bundesländern dementsprechend klein.

Gemessen am Einfluss, den die kognitiven Fähigkeiten der einzelnen Schüler auf ihren Lernerfolg haben, sind die Auswirkungen der Zusammensetzung der Schülerschaft der einzelnen Schulen nicht besonders groß. Sie sind jedoch keineswegs zu übersehen. Wenn die Schulformzugehörigkeit nicht berücksichtigt würde, die, wie bereits gezeigt wurde (siehe Tab. 3), keineswegs allein von den Fähigkeiten und Leistungen der Schüler abhängig ist, würden die Effekte der Schülerzusammensetzung wesentlich deutlicher hervortreten. Demnach können Schüler aufgrund ihrer sozialen Herkunft doppelt benachteiligt oder auch doppelt privilegiert sein. Mit anderen Worten: *Wo die schulischen Auslesemechanismen die soziale Segregation der Heranwachsenden fördern, werden durch die familiäre Herkunft bedingte Vor- oder Nachteile institutionell verstärkt.* Unter diesen Bedingungen gibt es keine Gleichheit der Bildungschancen.

2. Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in anderen OECD-Ländern

In der Mehrzahl der OECD-Länder wird nicht so großer Wert auf die Bildung leistungshomogener Lerngruppen gelegt wie in Deutschland:

1. Sie schulen ihre Kinder in aller Regel ein, wenn sie ein bestimmtes *Alter* – nicht einen bestimmten Entwicklungsstand – erreicht haben. Daten zur Einschulungspraxis in den OECD-Ländern liegen nicht vor, wohl aber zur Praxis in den Ländern der Europäischen Union (Europäische Kommission 2002). In den meisten EU-Staaten, die auch der OECD angehören, wird die Schulreife nur bei Kindern geprüft, die noch nicht schulpflichtig sind, aber auf Wunsch ihrer Eltern vorzeitig eingeschult werden sollen. Lediglich in Dänemark, Österreich und im deutschsprachigen Teil Belgiens ist die Schulreife – ebenso wie in Deutschland – zusätzlich zum Alter für die Aufnahme eines schulpflichtigen Kindes in die Primarschule entscheidend. In den übrigen OECD-Staaten lässt sich an der Verteilung der 15-Jährigen auf verschiedene Klassenstufen ablesen, dass es zumindest in Japan und Korea keine Zurückstellungen vom Schulbesuch gibt (Schümer 2001; Drechsel/Senkbeil 2004). Wahrscheinlich gilt dies auch für einige andere außereuropäische OECD-Länder, bleibt aber aufgrund ihrer Stichtagsregelungen oder ihrer Versetzungspraxis verdeckt.

2. Die meisten hoch entwickelten Länder kennen *keine Sonderschulen* oder Sonderklassen für Lernbehinderte⁶ und bemühen sich auch stärker um die In-

⁶ Wie sich bei der gemeinsamen Vorbereitung der verschiedenen internationalen Schulleistungsstudien gezeigt hat, gibt es in etlichen Sprachen nicht einmal ein Wort für „Lernbehinderung“.

tegration von Kindern mit anderen Formen der Behinderung, als man dies in Deutschland tut (Europäische Kommission 2002). Wie Tabelle 5 zeigt, sind unter den Ländern der Europäischen Union, die der OECD angehören, nur zwei, in denen noch größere Anteile der Schüler in sonderpädagogischen Einrichtungen betreut werden als in Deutschland: die Tschechische Republik und Belgien. In Finnland, Frankreich und in den ehemaligen sozialistischen Ländern werden zwischen zwei und vier Prozent der Schüler in sonderpädagogischen Institutionen betreut; in allen übrigen Ländern liegen die entsprechenden Schüleranteile unter zwei Prozent, in Island, Norwegen und den südeuropäischen Ländern sogar unter einem Prozent. Man kann daraus den Schluss ziehen, dass in diesen Ländern nur Geistigbehinderte und schwer körperlich Behinderte nicht in die Regelklassen der Regelschulen integriert sind.

Tabelle 5: Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ausgewählten Ländern¹ der Europäischen Union (in Prozent)

Land	Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ² an der Gesamtzahl der Schüler	
	insgesamt	in sonderpädagogischen Einrichtungen ³
Tschechische Republik	9,8	5,0
Belgien ⁴	2,7–4,9	2,3–4,7
Deutschland	5,3	4,6
Finnland	17,8	3,7
Ungarn	4,1	3,7
Slowakische Republik	4,5	3,2
Frankreich	3,1	2,6
Polen	3,5	2,0
Niederlande	2,1	1,8
Österreich	3,2	1,6
Dänemark	11,9	1,5
Luxemburg	2,9	1,4
Schweden	2,0	1,3
Irland	4,2	1,2
Vereinigtes Königreich ⁵	2,4–4,9	0,8–1,2
Island	15,0	0,9
Norwegen	5,6	0,5
Italien	1,5	<0,5
Spanien	2,4	0,4
Portugal	5,8	0,3
Griechenland	0,9	0,2

1 Die Tabelle bezieht sich nur auf Länder der Europäischen Union, die auch der OECD angehören.

2 Da jedes Land eigene Kriterien zur Bestimmung des sonderpädagogischen Förderbedarfs verwendet, sind die Zahlen der ersten Spalte nicht miteinander vergleichbar.

3 Es wird nicht zwischen Einrichtungen für Lernbehinderte und Einrichtungen für körperlich oder geistig Behinderte unterschieden. Lernbehinderte werden in der Mehrzahl der Länder in Regelklassen der Regelschulen unterrichtet.

4 Die Statistik weist die deutsch-, flämisch- und französischsprachigen Regionen gesondert aus.

5 Die Statistik weist England, Nordirland, Schottland und Wales gesondert aus.

Quelle: Europäische Kommission 2002.

3. Etliche OECD-Länder verzichten darauf, Schüler *eine Klasse wiederholen zu lassen*, wenn sie „das Klassenziel nicht erreicht“ haben, und lassen sie – unabhängig von ihren Leistungen – grundsätzlich gemeinsam mit ihren Altersgenossen in die nächst höhere Klasse aufrücken. In PISA 2003 wurde die Wiederholung von Klassen auf den verschiedenen Schulstufen erfasst (OECD 2004; Drechsel/Senkbeil 2004). Den Schülerangaben zufolge haben in den OECD-Ländern rund 15 Prozent der 15-Jährigen im Verlauf ihrer Schulzeit irgendwann eine Klasse wiederholt (siehe Tab. 6), die Hälfte in der Grundschule, die in den meisten OECD-Ländern freilich nicht auf vier Jahre beschränkt ist, die übrigen auf der Sekundarstufe I oder später. Deutschland und die Schweiz liegen mit 23 bzw. 24 Prozent deutlich über dem Mittelwert für die OECD. Frankreich, die Beneluxländer, Portugal, Spanien und Mexiko machen sogar noch exzessiver von der Möglichkeit des „Sitzenlassens“ von Schülern Gebrauch. Die Repetentenquoten in den übrigen OECD-Ländern liegen aber alle unter dem Mittelwert für Deutschland. In Japan und Korea, den nordischen Ländern, den meisten der ehemaligen sozialistischen Republiken und im Vereinigten Königreich gibt es, wenn überhaupt, nur maximal 5 Prozent Wiederholer.

Tabelle 6: Anteile der Wiederholer an allen 15-jährigen Schülern in den OECD-Ländern

Land	Anteil der Wiederholer an den 15-Jährigen in Prozent	Land	Anteil der Wiederholer an den 15-Jährigen in Prozent
Frankreich	42,3	Australien	9,4
Luxemburg	40,4	Griechenland	8,3
Portugal	34,2	Neuseeland	6,3
Belgien	32,5	Polen	4,6
Spanien	31,7	Schweden	4,0
Mexiko	31,6	Ver. Königreich	3,7
Niederlande	30,9	Tschechien	3,6
Schweiz	23,6	Dänemark	3,5
Deutschland	23,1	Slowakei	3,0
Türkei	19,0	Finnland	2,4
Italien	16,1	Südkorea	1,0
OECD-Mittelwert¹	15,2	Island	1,0
Irland	14,6	Japan	0
Österreich	13,6	Norwegen	0
Ver. Staaten	13,2		
Kanada	12,2		
Ungarn	11,4		

¹ Wiedergegeben sind Mittelwerte; bei ihrer Berechnung hatten alle beteiligten Länder das gleiche Gewicht. Das Vereinigte Königreich blieb unberücksichtigt, da es in PISA 2003 den Teilnahme-kriterien nicht genügte.

Quelle: OECD 2004, S. 262; Drechsel und Senkbeil 2004, S. 285.

4. Die meisten OECD-Länder sind im Verlauf der vergangenen Jahrzehnte dazu übergegangen, auch Schüler der Sekundarstufe I *immer länger gemeinsam*, das heißt *in leistungsheterogenen Gruppen* zu unterrichten. Nach Daten aus PISA 2003 (OECD 2004; Prenzel/Senkbeil/Drechsel 2004) sind Deutschland und Österreich die einzigen Länder, in denen bereits die 10-Jährigen ihren Leistungen entsprechend auf unterschiedlich anspruchsvolle Schulformen der Sekundarstufe I aufgeteilt werden (siehe Tab. 7). Anders als in Deutschland gibt es in Österreich aber nur zwei Schulformen für diese Altersgruppe. Rund 30 Prozent der Schüler gehen von der 5. Schulstufe an auf „Allgemeinbildende Höhere Schulen“; von wenigen Sonderschülern abgesehen werden die übrigen bis zum Ende der Pflichtschulzeit gemeinsam unterrichtet und erst dann auf vier verschiedene Schulformen aufgeteilt (Bundesministerium 2002). Entsprechendes gilt für die ehemaligen sozialistischen Republiken, die nach der Wende wieder Höhere Schulen eingeführt haben: Auch dort gibt es für die 11-Jährigen nur zwei Schulformen und die Höheren Schulen werden nur von einem kleinen Teil der Altersgruppe besucht (Robitaille 1997). Das heißt, die Anzahl der Schulformen bzw. Programme für 15-Jährige, die in den Veröffentlichungen zu PISA 2003 für diese Länder aufgelistet sind (OECD 2004, S. 262; Prenzel, Senkbeil und Drechsel 2004, S. 293), darf nicht mit der Anzahl der Schulformen oder Programme zur Zeit der *ersten* externen Differenzierung der Schüler nach Leistung gleichgesetzt werden. – In den Beneluxländern, Mexiko und Kanada beginnt diese, wenn die Schüler 12 bzw. 13 Jahre alt sind, in Italien mit 14 Jahren. In allen übrigen Ländern kommt es erst nach Beendigung der Pflichtschule, das heißt erst mit 15 oder 16 Jahren, zu einer Aufteilung der Schüler auf verschiedene Bildungsgänge. In Korea geht man sogar noch einen Schritt weiter. Hier wird die Bildung leistungsheterogener Gruppen nicht dem Zufall überlassen, sondern staatlich gefördert, und zwar werden die Absolventen der sechsjährigen Grundschule nach einem Losverfahren auf die Mittelschulen in ihren Wohnbezirken verteilt, damit keine Elite- bzw. „Restschulen“ entstehen können (von Kopp 2001).

Wie aus Tabelle 7 hervorgeht, wird in Ländern, die ihre Schüler erst im Alter von 15 oder 16 Jahren verschiedenen Bildungsgängen zuweisen, generell nur wenig nach Leistung ausgelesen. Die Werte für die *Selektivität* ihrer Schulsysteme sind durchweg sehr niedrig; in der Regel liegen sie im negativen Bereich, das heißt unter dem Durchschnitt der OECD-Länder. Die mittlere Varianz der Schülerleistungen, die auf Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulen der Länder zurückzuführen ist (siehe Tab. 7), hängt überraschenderweise weniger eng mit der Selektivität der Schulsysteme zusammen, als man aufgrund der Kenntnis der Verhältnisse in Deutschland annehmen würde. Zwar belegen die Daten, dass sich die mittleren Leistungen der Einzelschulen im Allgemeinen dort stärker voneinander unterscheiden, wo schon relativ früh extern nach Leistung differenziert wird, also beispielsweise in Deutschland und Österreich, der Türkei und Ungarn. Es gibt aber auch Länder wie Italien oder Japan, in denen die „Varianz zwischen den Schulen“ groß ist, obwohl die Schüler erst vergleichsweise spät nach Leistung differenziert werden. Umgekehrt gilt, dass die Anteile der Varianz der Leistungen, die auf Unterschiede zwischen den Schulen zurückzuführen sind, nicht nur in Ländern mit wenig selektiven Schulsystemen unter dem Durchschnitt liegen. Innerhalb Kanadas, Irlands und Polens sind die Schulen einander im Leistungsniveau wesentlich ähn-

Tabelle 7: Zeitpunkt und Ausmaß der Selektivität der Schulsysteme in den OECD-Ländern

Externe Differenzierung der Schüler mit:	Land	Selektivität des Schulsystems ⁴	Varianz der Leistungen zwischen Schulen (in Prozent)
10 Jahren	Österreich	1,21	55,5
	Deutschland	1,15	56,4
11 Jahren	Türkei	0,76	68,7
	Tschechien	0,73	50,5
	Ungarn	0,50	66,0
	Slowakei	0,49	41,5
	12 Jahren	Niederlande	1,60
12 Jahren	Belgien	0,94	56,9
	Mexiko	0,46	29,1
	13 Jahren	Luxemburg	0,74
13 Jahren	Kanada	0,24	15,1
	14 Jahren	OECD¹	0,00
14 Jahren	Italien	- 0,03	56,8
	15 Jahren	Frankreich	0,41
15 Jahren	Irland	0,25	13,4
	Schweiz	0,16	36,4
15 Jahren	Südkorea ²	0,11	42,0
	Portugal	- 0,14	30,3
15 Jahren	Griechenland	- 0,15	38,9
	Japan	- 0,22	62,1
15 Jahren	Polen	- 0,27	12,0
	16 Jahren	Spanien	- 0,43
16 Jahren	Australien	- 0,64	22,0
	Ver. Staaten	- 0,76	27,1
16 Jahren	Neuseeland	- 0,85	20,1
	Norwegen	- 0,88	6,5
16 Jahren	Dänemark	- 0,89	13,1
	Schweden	- 0,89	10,9
16 Jahren	Finnland	- 0,90	3,9
	Ver. Königreich ³	- 0,91	21,0
16 Jahren	Island	- 0,92	3,6

1 Wiedergegeben sind Mittelwerte; bei ihrer Berechnung hatten alle beteiligten Länder das gleiche Gewicht. Das Vereinigte Königreich blieb unberücksichtigt, da es in PISA 2003 den Teilnahme-kriterien nicht genügte.

2 Die externe Differenzierung der Schüler beginnt in Südkorea nicht mit 14 Jahren, wie in den aufgeführten Quellen angegeben, sondern erst mit 15 Jahren (Asianinfo 2005).

3 Das Vereinigte Königreich genügte in PISA 2003 den Teilnahme-kriterien nicht.

4 Es handelt sich um Durchschnittswerte der standardisierten Werte der folgenden Variablen: Alter der Schüler zur Zeit der ersten Selektion, Zahl der verschiedenen Bildungsgänge für 15-Jährige, Anteil der Wiederholer auf den einzelnen Schulstufen, Anteil der 15-Jährigen in Bildungsgängen, die in die Berufsausbildung oder den Arbeitsmarkt münden.

Quellen: OECD 2004, S. 262; Prenzel, Senkbeil und Drechsel 2004, S. 293.

licher als man angesichts der durchschnittlichen Selektivität ihrer Schulsysteme erwarten würde. Es handelt sich bei diesen Ländern aber wohl um Ausnahmen. In allen nordischen und in den meisten angelsächsischen Ländern, die die Heranwachsenden spät verschiedenen Bildungsgängen zuweisen und auf Selektion nach Leistung weitgehend verzichten, variieren die Schülerleistungen nur sehr geringfügig *zwischen* den Schulen. Dafür ist das Leistungsspektrum *innerhalb* der einzelnen Schulen größer. Besonders auffällig sind die Befunde für Finnland und Island. Nach den Ausführungen zur doppelten Benachteiligung bzw. doppelten Privilegierung von Schülern, die die Selektion nach Leistung nach sich zieht (siehe oben), wundert es nicht, dass die Schulleistungen in diesen Ländern wesentlich weniger eng mit der sozialen Herkunft der Schüler zusammenhängen als in Deutschland (OECD 2001; Baumert/ Schümer 2001; OECD 2004; Ehmke u.a. 2004)⁷.

Dass die „Varianz zwischen den Schulen“ nicht linear mit der Selektivität der Schulsysteme zusammenhängt, dürfte *zum Teil* daran liegen, *dass die Angaben länderspezifische Bedeutungen haben*, also nicht miteinander vergleichbar sind. In etlichen OECD-Ländern besuchen die meisten oder sogar alle 15-Jährigen bereits Schulen der Sekundarstufe II, die überall mehr oder weniger stark hierarchisch gegliedert ist, in Ländern mit egalitären Schulsystemen ebenso wie in Ländern mit selektiven Systemen. Dementsprechend ist zum Beispiel das hohe Maß an „Varianz zwischen den Schulen“, das PISA 2003 für Japan ergab, keineswegs typisch für die dortigen Mittelschulen sondern nur für die Oberschulen, auf die die untersuchten 15-Jährigen gerade übergegangen sind. Entscheidend für die „Wahl“ der Oberschule sind die Ergebnisse von Aufnahmeprüfungen. *Zum Teil* kommt es auch in manchen Ländern mit ungegliederten Schulsystemen zu großen Differenzen im Leistungsniveau und der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft der einzelnen Schulen, weil sich die Schuleinzugsbereiche in ihrer sozioökonomischen Zusammensetzung sehr stark voneinander unterscheiden. Darauf wird noch zu kommen sein.

Dass in Ländern mit ungegliederten Schulsystemen auch *höhere Schülerleistungen* gemessen wurden, war immer wieder Gegenstand der öffentlichen Diskussionen über die Ergebnisse der PISA-Studien. An Kausalerklärungen dieser Ergebnisse hat es nicht gefehlt, obwohl sie schon aus methodischen Gründen außerordentlich riskant sind. Die PISA-Studien sind Querschnittsuntersuchungen, die sich auf eine sehr kleine Zahl von Untersuchungseinheiten beziehen: An PISA 2000 waren 27 OECD-Länder mit verwertbaren Daten beteiligt und an PISA 2003 29 OECD-Länder. Diese Fallzahlen reichen für multivariate Analysen nicht aus. Die Ergebnisse bivariater Analysen aber sind unbefriedigend und zeigen alles in allem nur, dass es *keine einzelne Einflussgröße* gibt, auf die allein die Leistungsunterschiede zwischen den Teilnehmerländern zurückgeführt werden könnten.

Die meisten Länder unterscheiden sich nicht nur in *einer* Hinsicht voneinander, sondern es gibt sehr *viele Unterschiede* zwischen ihnen in den institutio-

7 Die Befunde bestätigen die Ergebnisse anderer international vergleichender Untersuchungen, die belegen, dass die soziale Herkunft umso enger mit dem Schulerfolg zusammenhängt, je früher der Übergang auf weiterführende Schulen in einem hierarchisch gegliederten System stattfindet (Blossfeld/Shavit 1993; Müller 1996).

nellen Rahmenbedingungen, die alle zum guten oder schlechten Abschneiden der 15-Jährigen beitragen können:

- Einzelne Länder *schulen ihre Kinder schon mit vier oder fünf Jahren ein*, zum Beispiel Irland und das Vereinigte Königreich, andere erst mit sieben Jahren, beispielsweise Dänemark und Finnland (Europäische Kommission 2002). Folglich sind die 15-Jährigen in manchen Ländern bereits im zwölften, in anderen dagegen erst im neunten Schulbesuchsjahr.
- Die Zahl der in 60-Minuten-Stunden umgerechneten *Unterrichtsstunden* der 15-Jährigen schwankt – nach den Ergebnissen von PISA 2000 – zwischen 790 Stunden (in Griechenland) und rund 1130 Stunden (in Österreich; siehe Schümer 2001). Falls der Umfang des Unterrichts in den einzelnen Ländern im Verlauf der Schulzeit der 15-Jährigen jedes Jahr vergleichbar groß oder gering war, sind die Schüler in Ländern mit viel Unterricht den Schülern in Ländern mit wenig Unterricht um mehrere Schuljahre voraus.
- Wie sich auf der Basis der Daten aus PISA 2000 errechnen lässt, schwankt der *Anteil des Unterrichts in den Testfächern* (Testsprache, Mathematik, Naturwissenschaften) am Unterricht insgesamt zwischen 61 Prozent (in Kanada) und 31 Prozent (in Irland). Bei vergleichbarem Unterrichtsumfang haben kanadische Schüler doppelt so viel Unterricht in den Testfächern wie irische Schüler. Falls der Unterricht in den Testfächern in der gesamten Schulzeit der 15-Jährigen vergleichbar großes oder geringes Gewicht besaß, sind die Schüler in Ländern mit hohen Anteilen wesentlich intensiver in den Testfächern unterrichtet worden als die Schüler in anderen Ländern.
- Der Zeitaufwand für *Hausaufgaben und außerschulischen Unterricht* variiert ebenfalls beträchtlich (Schümer 2001; Drechsel/Senkbeil 2004). In Griechenland werden sieben Stunden wöchentlich für Hausaufgaben in den Testfächern aufgewandt, in Japan sind es nur drei. Dafür besuchen hier 58 Prozent der Schüler regelmäßig außerschulischen Ergänzungsunterricht und 12 Prozent erhalten regelmäßig Nachhilfestunden. Sowohl in Finnland als auch in Schweden liegen die entsprechenden Anteile bei rund ein bzw. rund zwei Prozent der Schüler.

Die Liste der unterschiedlichen *institutionellen Regelungen*, die in den beiden PISA-Studien erfasst wurden, ist keineswegs vollständig. Doch mögen schon die wenigen Beispiele gezeigt haben, dass sich Durchschnittsleistungen von Schülern verschiedener Länder nicht monokausal mit einzelnen schul- oder unterrichtsorganisatorischen Maßnahmen erklären lassen. Dazu kommt, dass die Bedeutung vergleichbarer institutioneller Bedingungen mit dem Kontext variieren kann, und dass unterschiedliche Rahmenbedingungen die gleichen Funktionen erfüllen können. Beispielsweise gibt es in etlichen Ländern funktionale *Äquivalente für die in Deutschland üblichen Auslesemechanismen*. Dazu gehören:

- große sozioökonomische Differenzen zwischen verschiedenen Schuleinzugsbereichen, zum Beispiel in der Schweiz oder in den Vereinigten Staaten;
- relativ bedeutende Privatschulsysteme, zum Beispiel in England oder Australien;
- mehr oder weniger selektive Schulen mit besonderen Programmen oder Schwerpunkten innerhalb des ungegliederten Schulsystems wie *city technology colleges, grant maintained schools, specialist schools, city academies* in England oder *magnet schools* in den Vereinigten Staaten;

- *Tracking* oder *streaming* in den von der ganzen Altersgruppe besuchten Schulen, das heißt an den Leistungen der Schüler orientierte Zusammensetzung der Klassen, wie es in den Vereinigten Staaten häufiger vorkommt, obwohl es nicht erwünscht ist;
- *Setting* in den von der ganzen Altersgruppe besuchten Schulen, das heißt in einzelnen Fächern zeitlich befristete Zusammensetzung der Lerngruppen nach Leistung, wie es etwa in Kanada oder den Vereinigten Staaten praktiziert wird;
- Kurssysteme, wie sie unter anderem ebenfalls in den Vereinigten Staaten üblich sind; sie erlauben es den Schülern im ungegliederten Schulwesen, das für einen Schulabschluss erforderliche Minimum an Fachleistungen ihrem persönlichen Lerntempo entsprechend zu erbringen oder auch wesentlich mehr bzw. anspruchsvollere Kurse zu belegen, das heißt – abhängig von ihren persönlichen Stärken und Schwächen – unterschiedlich hohe Qualifikationen zu erwerben;
- indirekte Formen der Leistungsdifferenzierung im ungegliederten Schulwesen, beispielsweise in Frankreich, wo die Klassen in manchen Schulen nach der von den Schülern gewählten Fremdsprache zusammengesetzt werden;
- hoch entwickelte Systeme kommerzieller Ergänzungsschulen, wie es sie in Japan und Korea, aber auch in Griechenland gibt; sie werden im Verlauf der Pflichtschulzeit von immer mehr Schülern in Anspruch genommen, von den einen, weil sie Nachhilfe brauchen, von den anderen, weil sie sich auf den Besuch anspruchsvoller Oberschulen vorbereiten möchten.

Schließlich wäre zu bedenken, dass in beiden PISA-Studien nur ein Teil der *Bedingungen* erfasst worden ist, *unter denen Schüler aufwachsen und lernen*. Etliche kulturelle Bedingungen, die für Länderunterschiede in den Schülerleistungen verantwortlich sein mögen, wurden gar nicht berücksichtigt. Beispielsweise fehlen Indikatoren für die Bedeutung der Schule im Leben der Heranwachsenden, für die mit Schulabschlüssen verbundenen Berufs- und Lebensperspektiven oder für die Lernkultur in der Bevölkerung. Dass es in dieser Hinsicht sehr große Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern bzw. Kulturen gibt, zeigen unter anderem Berichte über das Erziehungs- und Bildungswesen in ostasiatischen Ländern. (Siehe zum Beispiel die Darstellungen der japanischen Lernkultur in Rohlen/LeTendre 1996 oder Schubert 1999.) Es lassen sich aber auch in Europa Länder finden, für die eine ganz andere als die in Deutschland verbreitete Lernkultur typisch ist, beispielsweise Finnland (siehe Linnakylä 2004).

Nach Linnakyläs Bericht über das Bildungswesen in *Finnland* begann die Alphabetisierung der finnischen Bevölkerung mit der Reformation, denn nach protestantischer Lehre sollten Christen die Bibel lesen können. Die Kirche erwartete, dass jeder, der die Sakramente empfangen und heiraten wollte, lesen konnte, und sorgte dafür, dass Unterricht im Lesen stattfand. Zunächst waren die Eltern, dann auch die Gemeindediener für den Leseunterricht verantwortlich; später wurden von der Kirche Lehrer dafür eingestellt. Wie gut die Mitglieder einer Gemeinde lesen konnten, wurde jährlich geprüft und ins Kirchenbuch eingetragen. 1866 wurden schließlich öffentliche Schulen eingerichtet; der Unterricht im Lesen blieb aber Aufgabe der Kirche und der Familie, da die öffentlichen Schulen nur Schüler aufnahmen, die bereits fließend lesen konnten. Erst 1921, nachdem Finnland unabhängig geworden war, wurde gesetzlich geregelt, dass jedes Kind Anspruch auf Grundschulunterricht hat.

Der Tradition entsprechend änderte sich jedoch kaum etwas an der Auffassung, dass es Sache der Eltern sei, den Kindern das Lesen beizubringen, ja, es galt geradezu als Missbrauch der Schule, Kinder dorthin zu schicken, die noch nicht lesen konnten (a.a.O., S. 150-151).

Die Hinweise auf die unterschiedlichen institutionellen Bedingungen des Lernens und die unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexte, in die die Schulen der verschiedenen Länder eingebettet sind, dürften deutlich gemacht haben, wie schwer es ist, Erklärungen für Länderunterschiede in den Leistungen und im Ausmaß ihres Zusammenhangs mit der sozialen Herkunft der Schüler zu finden. Demnach ist der bloße Verzicht auf die Bildung möglichst leistungshomogener Lerngruppen wahrscheinlich keine hinreichende Bedingung für die Verbesserung der Situation sozial benachteiligter schwacher Schüler oder gar für einen Anstieg des Leistungsniveaus in deutschen Schulen. Wenn Schüler in heterogen zusammengesetzten Lerngruppen ihren individuellen Lernvoraussetzungen entsprechend gefördert werden sollen, muss unter anderem auch der Unterricht anders gestaltet werden, als es in Deutschland weiterhin üblich ist.

Wie man in anderen Ländern mit leistungsheterogenen Gruppen umgeht, ist kaum bekannt. In den Diskussionen über Länder, die weitgehend auf Selektion verzichten *und* in den PISA-Studien sehr gut abgeschnitten haben, wird darauf hingewiesen, dass schwache Schüler dort besser „gefördert“ werden oder dass es in ihren Schulen eine „*Kultur des Förderns*“ gibt. Wie diese konkret aussieht, wird aber nicht ausgeführt und es gibt auch kaum international zugängliche Veröffentlichungen zu diesem Thema. Trotz einer rasch wachsenden Zahl von Titeln über das Schulwesen in anderen OECD-Staaten findet man nur sehr wenig über den Unterrichtsalltag in den Schulen der Länder, in denen es keine externe Differenzierung und auch keine funktionalen Äquivalente für eine externe Differenzierung der Schüler nach Leistung gibt. Dies gilt auch für die Expertenberichte über sechs Länder, die in PISA 2000 erfolgreich waren und für Deutschland von Interesse sind (siehe Döbert/Klieme/Sroka 2004).

In den Berichten über das Schulwesen in den Niederlanden, das die Schüler ohnehin vom 7. Schuljahr an ihren Leistungen entsprechend verschiedenen Schulformen zuweist, und in den Berichten über das Schulwesen in England und Kanada wird so gut wie nichts zum *Unterricht in leistungsheterogenen Klassen bzw. Lerngruppen* gesagt. Die Darstellung des französischen Schulwesens betont, dass die heterogene Zusammensetzung der Klassen von den Lehrern als ein gravierendes Problem angesehen wird, von dessen Lösung ihre Arbeitszufriedenheit entscheidend abhängt. Die Lehrer fühlen sich nicht ausreichend auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen vorbereitet, da ihnen in der Lehreraus- und -fortbildung nicht vermittelt wird, wie sie Differenzen diagnostizieren und ausgleichen können. Viele von ihnen sehen ihre Hauptaufgabe in der Wissensvermittlung und haben Schwierigkeiten damit, Schülern individuell zu helfen und ihre Lernfortschritte individuell zu bewerten (siehe French Report Working Group 2004, S. 288-296). Die Parallelen zur Situation in Deutschland sind nicht zu übersehen (vgl. Rauin 1987; Roeder 1997).

Lediglich die Berichte über das Schulwesen in Finnland und Schweden enthalten wenigstens einige Hinweise darauf, wie man in diesen Ländern mit dem Problem leistungsheterogener Schülergruppen umgeht.

1. Die *finnische Schule* (Linnakylä 2004) ist eine Schule für alle, die sich an die individuellen Interessen und Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers anpassen muss. Das gilt nicht nur für die Festlegung der Lernziele und -inhalte und die Auswahl der Lehr- und Lernmittel, sondern auch für die Lernstrategien und die Beurteilung der Schüler. Dementsprechend sind flexible Lehrpläne von Lehrern und Schülern gemeinsam zu entwickeln, es muss schülerzentriert unterrichtet werden und die einzelnen Schüler sind individuell zu beraten und zu fördern. Beispielsweise haben Schüler, die längere Zeit gefehlt haben, Anspruch auf Nachhilfe, und schwache Schüler erhalten ein- bis zweimal pro Woche zusätzlichen Kleingruppenunterricht. Ferner gibt es in allen Schulen Beratungslehrer, die den einzelnen Schülern helfen, das Lernen zu lernen, die ihnen bei der Wahl ihrer Wahlpflichtfächer und Neigungskurse zur Seite stehen und sie hinsichtlich ihrer späteren Schullaufbahn beraten. Die Beurteilung von Leistungen wird auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler zugeschnitten: „It is essential that a child’s achievements be examined positively, emphasising things that a child already can do rather than what he/she does not yet master“ (S. 212). Es besteht allgemeiner Konsens, dass permanente Lehrerfortbildung und kleine Lerngruppen für den Erfolg des finnischen Modells von großer Bedeutung sind.

2. In *Schweden* (Daun/Slenning/Waldow 2004) war die Schul- und Unterrichtsorganisation noch zu Beginn der 1960er Jahre, als die Gesamtschule eingeführt wurde, ähnlich wie in Deutschland. Die Schüler waren in Klassen bestimmter Größe eingeteilt; sie wurden in bestimmten Fächern nach festen Wochenstundenplänen unterrichtet und benutzten vom Kultusministerium genehmigte Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien. In den 1980er Jahren hat sich nach und nach eine andere Praxis durchgesetzt. Die Lerngruppen sind heute in der Regel altersgemischte Gruppen; abhängig vom Stoff und den Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler sind sie teils wesentlich kleiner, teils auch wesentlich größer als früher. Der Fächerkanon hat an Bedeutung verloren zugunsten von interdisziplinärem Unterricht, und es gibt keine festen Wochenstundenpläne mehr. Selbst das Schuljahr kann nach Bedarf anders als nach festen Vorschriften eingeteilt werden. „Student involvement and the development of students’ own awareness of learning have been key words for the last two decades. The teacher’s role is more often described as that of a mentor and a coach, helping the student to develop his or her motivation and search for knowledge. Problem-based learning in project form and often as teamwork are other keywords. Ideally, the school should be an open environment and a home base from which the students can extend their work to the surrounding world [...]. In these environments, ICT media have been introduced on large scale“ (S. 477).

Die wenigen Hinweise auf die Unterrichtspraxis in Finnland und Schweden zeigen, dass heterogen zusammengesetzte Lerngruppen individualisierenden Unterricht erfordern, *der den Lernvoraussetzungen aller Schüler gerecht wird und allen Schülern positive Selbstwertgefühle vermittelt*. Damit dies nicht zu einem Sinken des allgemeinen Leistungsniveaus und zu einer Überforderung der Lehrkräfte führt, sorgt man in Finnland und Schweden für verhältnismäßig kleine Klassen und für Medien und Materialien, die sich zum individuellen Lernen eignen. Außerdem werden die Lehrer gut auf den Unterricht in heterogenen Lerngruppen vorbereitet oder haben die Möglichkeit, im Rahmen der Lehrerfortbildung die entsprechenden Qualifikationen zu erwerben. Mit anderen

Worten: die Hinweise zeigen, dass es – im Hinblick auf ein höheres Maß an Chancengleichheit im deutschen Bildungswesen – *keineswegs ausreichend wäre, die Schul- und Unterrichtsorganisation der nordischen Länder einfach zu kopieren, ohne gleichzeitig für eine dazu passende Unterrichtspraxis zu sorgen.*

Literatur

- Asianinfo 2005*: <http://www.asianinfo.org/asianinfo/korea/education.htm>
- Baumert u.a. 2001*: Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich
- Baumert u.a. 2004*: Jürgen Baumert, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß (Hg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich
- Baumert/Schümer 2001*: Jürgen Baumert, Gundel Schümer: Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: Baumert u.a. 2001, S. 454-467
- Baumert/Trautwein/Artelt 2004*: Jürgen Baumert, Ulrich Trautwein, Cordula Artelt: Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert u.a. 2004, S. 261-331
- Baumert/Weiß 2002*: Jürgen Baumert, Manfred Weiß: Föderalismus und Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse. In: Jürgen Baumert, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß (Hg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske und Budrich S. 39-54
- Blossfeld/Shavit 1993*: Hans-Peter Blossfeld, Yossi Shavit: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 S. 25-52
- Bundesministerium 2002*: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Kenndaten des österreichischen Schulwesens. Ausgabe 2002. Wien: BM:BWK
- Daun/Slenning/Waldow 2004*: Holger Daun, Kah Slenning, Florian Waldow: Sweden. In: Döbert/Klieme/Sroka 2004, S. 430-483
- Döbert/Klieme/Sroka 2004*: Hans Döbert, Eckhard Klieme, Wendelin Sroka (Eds.): Conditions of School Performance in Seven Countries. A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results. Münster: Waxmann
- Drechsel/Senkbeil 2004*: Barbara Drechsel, Martin Senkbeil: Institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht. In: Prenzel u.a. 2004, S. 284-291
- Ehmke u.a. 2004*: Timo Ehmke, Fanny Hohensee, Heike Heidemeier, Manfred Prenzel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Prenzel u.a. 2004, S. 225-254
- Erikson/Goldthorpe/Portocarero 1979*: Robert Erikson, John H. Goldthorpe, Lucienne Portocarero: Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. In: British Journal of Sociology, 30, S. 341-415
- French Report Working Group 2004*: French Report Working Group: France. In: Döbert/Klieme/Sroka 2004, S. 219-297
- Europäische Kommission 2002*: Europäische Kommission: Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa – Ausgabe 2002. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

- von Kopp 2001*: Botho von Kopp: Südkorea. In: Die ersten Drei: Die Bildungssysteme der „Klassensieger“ der PISA-Studie „Leseleistung“. In: Trends in Bildung international, Nr. 1. http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi_archiv.htm
- Linnakylä 2004*: Pirjo Linnakylä: Finland. In: Döbert/Klieme/Sroka 2004, S. 150-218
- Müller 1996*: Walter Müller: Class Inequalities in Educational Outcomes: Sweden in Comparative Perspective. In: Robert Erikson, Jan O. Jonson (Eds.): Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Boulder und Oxford: Westview Press, S. 145-182
- OECD 2001*: Organisation for Economic Co-operation and Development: Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD. [Dt. Übersetzung von: Organisation for Economic Co-operation and Development: Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA). Paris: OECD 2001.]
- OECD 2004*: Organisation for Economic Co-operation and Development: Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003. Paris: OECD
- Prenzel u.a. 2004*: Manfred Prenzel, Jürgen Baumert, Werner Blum, Rainer Lehmann, Detlev Leutner, Michael Neubrand, Reinhard Pekrun, Hans-Günter Rolff, Jürgen Rost, Ulrich Schiefele (Hg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann
- Prenzel/Senkbeil/Drechsel 2004*: Manfred Prenzel, Martin Senkbeil, Barbara Drechsel: Kompetenzunterschiede zwischen Schulen. In: Prenzel u.a. 2004, S. 292-296
- Rauin 1987*: Udo Rauin: Differenzierender Unterricht: Empirische Studien im Überblick. In: Ulrich Steffens, Tino Bargel (Hg.): Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), S. 111-137
- Robitaille 1997*: David F. Robitaille (Ed.): National Contexts for Mathematics and Science Education. An Encyclopedia of the Education Systems Participating in TIMSS. Vancouver: Pacific Educational Press
- Roeder 1997*: Peter M. Roeder: Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43, 1997, S. 241-259
- Rohlen/LeTendre 1996*: Thomas P. Rohlen, Gerald K. LeTendre (Eds.): Teaching and Learning in Japan. Cambridge: University Press
- Schubert 1999*: Volker Schubert (Hg.): Lernkultur. Das Beispiel Japan. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Schümer 2001*: Gundel Schümer: Institutionelle Bedingungen schulischen Lernens im internationalen Vergleich. In: Baumert u.a. 2001, S. 411-427
- Schümer 2004*: Gundel Schümer: Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Gundel Schümer, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73-114
- Tillmann/Meier 2003*: Klaus-Jürgen Tillmann, Ulrich Meier: Familienstrukturen, Bildungslaufbahn und Kompetenzerwerb. In: Baumert u.a. 2003, S. 361-392

Gundel Schümer, geb. 1941, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsbereich „Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin;

Anschrift: MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin

Email: schuemer@mpib-berlin.mpg.de