

# Wider das verbreitete Halbwissen in Sachen Gemeinschaftsschule

---

## Prolog

Vor kurzem hat mir meine Schulsekretärin eine „Herzkammer“ auf den Tisch gelegt, die das Impressum als ein von mir nicht angefordertes Heft der CSU-Landtagsfraktion ausweist. In Zeiten einer nahenden Landtagswahl sehe ich darin den Versuch einer Beeinflussung. Die doch sehr bemühte Karikatur auf Seite 60 zeigt schon die Richtung an, die der Argumentationsgang nehmen soll.

Mein Interesse gilt dem Beitrag zum „differenzierten Schulwesen“, und ich stelle fest: Die Landtagsfraktion der CSU wird nicht müde, Halbwissen zur Gesamt- und Gemeinschaftsschule als letzte Wahrheit unter das Volk zu streuen. Die Dinge, die man in der Gesamtschuldebatte der 1970er Jahre glauben wollte, werden seither – das habe ich in einigen Gesprächen mit Mitgliedern der CSU-Landtagsfraktion und Vertretern des Kultusministeriums selbst erfahren – immer wieder in die Diskussion eingebracht, auch wenn sie sich inzwischen stark ausdifferenziert oder ganz und gar nicht bestätigt haben. Die Gemeinschaftsschule dient dabei als Schatten, den man an die Wand projiziert, um ein Ziel für seine Spitzen zu haben. Dabei könnte diese Schulart das gute bayerische Schulwesen an entscheidenden Punkten noch verbessern.

Ausgerechnet die Bankkauffrau Ingrid Ritt wird in der „Herzkammer“ der CSU-Landtagsfraktion auf das Schild gehoben, um den Kampf des gegliederten Schulwesens gegen ein Schattenbild von Gemeinschaftsschule zu führen. Als langjähriger pädagogischer Praktiker und Schulleiter muss ich mir überlegen, ob ich mit meiner detaillierten Auseinandersetzung nicht mit Kanonen auf Spatzen schieße; dass würde sich auch erübrigen, wenn Frau Ritt nicht einerseits eine herausgehobene Verbandsposition einnehmen und andererseits nicht die von Vertretern der CSU-Landtagsfraktion immer wieder gleichen und überholten Argumente vorbringen würde. Korrekturen an einigen von Frau Ritts Aussagen sind damit gleichzeitig Korrekturen an Haltungen und Meinungen innerhalb der CSU-Landtagsfraktion. Es folgen deshalb ein paar Ergänzungen und Richtigstellungen zu den in dem Interview in der „Herzkammer“-Ausgabe 07 von 2018 enthaltenen Halbwahrheiten oder Ganzirrtümern.

## Differenziertes Schulwesen = differenzierter Unterricht

**Ritt: „Wir – das sind Schüler, Eltern, Lehrkräfte und Schulleiter aus allen Schulformen in Deutschland – sind überzeugt, dass ein differenziertes Schulwesen die beste Gewähr dafür bietet, dass jedes Kind die ihm angemessene Förderung erhält. [...] Ein differenziertes Bildungsangebot mit eigenständigen Schularten stellt dagegen das einzelne Kind in den Mittelpunkt.“**

## **Diagnose: Unterstellung**

### **Therapie: Genauer denken und hinschauen wollen**

„Differenziert“ ist ein Hochwertbegriff, den jede/r gern im Munde führt. In diesem Fall wird er allerdings sehr undifferenziert verwendet. Ein „differenziertes“ Schulsystem wird automatisch als Garant dafür gesehen, dass die Schüler auch differenzierten Unterricht genießen. Um es theoretisch zu formulieren: Einer formalen äußeren Struktur wird die Eigenschaft zugesprochen, sich auf die innere Struktur, also die Methodik des Unterrichts ebenso auszuwirken wie auf die Haltung einzelner Lehrkräfte. Die Gegenprobe: In einer Einheitsschule als Einheitsstruktur kann man demnach nicht differenziert und individualisiert unterrichten? Arme Grundschule!

Um ein paar subjektive praktische Erfahrungen einzuflechten: Zahlreiche Eltern, Schüler und Lehrer berichten, dass es keinen notwendigen Zusammenhang zwischen gegliederter Struktur und differenzierter Unterrichtsgestaltung gibt. Wer kennt nicht die unzähligen Klagen von Schüler/innen über pauschalen Frontalunterricht oder – wie wir Klassenzimmerpädagogen es nennen – das „fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch“, welches die Lehrkräfte häufig nur mit dem besseren Siebtel der Klasse und an den anderen vorbei führen? Ich könnte mir auch vorstellen, dass Frau Ritt in ihrer Eigenschaft als Vorsitzende eines Realschulelternbeirats die eine oder andere Klage darüber gehört hat, dass Lehrer in der Elternsprechstunde eigentlich gar nicht gewusst hätten, von welchem Kind die Rede war – was ihnen ja auch nicht anzulasten wäre, wenn man 30 Kinder in einer Klasse hat und Fachlehrer in fünf oder mehr Klassen ist. Wer kann da sauber differenzieren und auf das einzelne Kind eingehen, also individualisieren?

Wie kann es sein, dass sich immer wieder junge und bestausgebildete Gymnasial- und Realschullehrerinnen an meiner (privaten) Schule bewerben, weil sie die Nase voll davon haben, dass sie sich im Unterricht nicht so um das einzelne Kind kümmern können, wie sie es wollten und vor dem Beginn des Referendariats erhofft hatten? Sind das nur Einzelfälle, die man vernachlässigen kann oder Symptome einer entweder nur behaupteten oder lediglich in Einzelfällen umzusetzenden Differenzierung? Wie wäre es mal mit einer Befragung?

Umgekehrt wird gleichzeitig der als „Einheitsschule“ bezeichneten Gemeinschaftsschule die Fähigkeit oder strukturelle Möglichkeit der Differenzierung abgesprochen; ihr wird von Frau Ritt zugeschrieben, „Ungleiches gleich zu behandeln“. Diese Unterstellung zeugt angesichts der – nun wirklich so zu nennenden – *differenziert* ausgearbeiteten Unterrichtskonzepte von Gemeinschaftsschulen bundesweit von so unglaublicher Uninformiertheit, dass sich eine weitere Argumentation an diesem Punkt erübrigt.

Da wir gerade bei Unterstellungen sind: Das „Wir“ in dem obigen Zitat vereinnahmt Menschen „aus allen Schulformen in Deutschland“ als Gegner von Gesamt- und Gemeinschaftsschulen, also auch Kinder, Lehrer, Eltern und Schulleiter eben dieser. Sie würden sich gegen diese Vereinnahmung wehren. Eine differenzierte Sprache und Denke, liebe CSU-Fraktion, sieht anders aus.

Frau Ritt leiht sich Autorität von Persönlichkeiten wie Fend oder Hattie. Ob sich diese Experten in ihrer Argumentation wirklich wiederfinden? Ich bezweifle das aus den nun darzulegenden Gründen.

## Der halbe Fend

**Ritt: „Langzeitstudien wie die LIFE-Studie des bekannten Bildungsforschers Prof. Helmut Fend zeigen: Die Gesamtschule schafft unterm Strich nicht mehr Bildungsgerechtigkeit als die Schulen im differenzierten Schulsystem.“**

### Diagnose: Halbwahrheit

### Therapie: Kontexte wahrnehmen und verstehen wollen

In der Tat hat Helmut Fend die obige Aussage getroffen. Aber die Fülle (und Differenziertheit) seiner Erkenntnisse auf diese Aussage zu reduzieren, wird seiner umfassenden und ausgewogenen Forschungsarbeit nicht gerecht und verführt zu falschen Schlüssen. Hier zunächst ein Zitat aus dem Jahr 2008, das die obige Aussage in ihren Kontext stellt:

### Nicht einmal die Gesamtschule kann Herkunftseffekte ausgleichen

*Selten hat mich das Ergebnis meiner Forschungen so überrascht und enttäuscht wie diesmal: Die Gesamtschule schafft unterm Strich nicht mehr Bildungsgerechtigkeit als die Schulen des gegliederten Schulsystems – entgegen ihrem Anspruch und entgegen den Hoffnungen vieler Schulreformer, denen ich mich verbunden fühle. Die soziale Herkunft, so die bittere Erkenntnis der neuen Studie, entscheidet hierzulande noch langfristiger über den Bildungserfolg der Kinder als bislang angenommen. (Fend 2008)*

Der weitere Kontext lässt erkennen, dass in Helmut Fends Augen die Gesamtschule im Hinblick auf die Chancengleichheit keineswegs komplett wirkungslos wäre oder doch nicht mehr Wirkung hätte als das trennende System. Fends Erkenntnis besteht vielmehr darin, dass

1. die innere Differenzierung in Gesamtschulen mehr Chancengerechtigkeit schafft als die Verteilung auf verschiedene Schularten. Und
2. verweist Helmut Fend auf eine weit verbreitete Einsicht, die man aus den PISA-Studien gewonnen hat, die aber in bestimmte Informationsblasen offenbar noch nicht eindringen konnte:

*In den meisten Gesamtschulen wurden die Schüler entsprechend ihrer Leistung auf unterschiedlich anspruchsvolle Kurse verteilt. **Bei dieser innerschulischen Auswahl, das zeigte die Untersuchung, spielte die soziale Herkunft der Kinder keine so starke Rolle wie bei der Verteilung der Schüler auf die Haupt- oder Realschule oder das Gymnasium.** Auch die Pisa-Studie weist darauf hin, **dass in Staaten mit Gesamtschulsystemen die Leistungen der Schüler nicht so eng an die soziale Herkunft gekoppelt sind wie in Staaten mit einem gegliederten Schulsystem.** (Fend 2008, Hervorhebungen von mir)*

Frau Ritt klaut also aus diesem Beitrag von ZEIT online die Brocken heraus, die ihr schmecken, und lässt ansonsten Herrn Fend links liegen. Falls sie Fend überhaupt gelesen und nicht nur diesen einen Brocken von irgendwo her gesammelt hat.

An dieser Stelle sei eine Zusammenfassung der Erkenntnisse aus PISA 2009 zitiert, auf die Fend verweist und die der CSU-Landtagsfraktion ebenso bekannt sein könnte wie Frau Ritt – wenn sie sich denn dafür interessiert hätten.

*In Ländern und in Schulen innerhalb einzelner Länder, in denen mehr Schülerinnen und Schüler Klassen wiederholen, sind die Gesamtergebnisse in der Regel schlechter.*

*In Ländern, in denen mehr Schülerinnen und Schüler Klassen wiederholen, sind die Leistungsunterschiede zwischen verschiedenen sozioökonomischen Gruppen in der Regel größer, was darauf hindeutet, dass Personen mit ungünstigerem sozioökonomischem Hintergrund mit höherer Wahrscheinlichkeit negativ von Klassenwiederholungen betroffen sind.*

***In Ländern, in denen die 15-Jährigen auf der Basis ihrer Fähigkeiten auf eine größere Zahl verschiedener Bildungszweige verteilt sind, ist die Gesamtleistung deshalb nicht besser, und je früher die erste Aufteilung auf diese verschiedenen Zweige stattfindet, desto größer sind im Alter von 15 Jahren die Unterschiede bei den Schülerleistungen nach sozioökonomischem Hintergrund, ohne dass deswegen die Gesamtleistung steigen würde.***

*In Schulsystemen, in denen es üblicher ist, leistungsschwache oder verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler abzusuchen, sind sowohl die Leistungen als auch die Chancengerechtigkeit tendenziell niedriger. (OECD 2010, S. 18, Hervorhebung von mir)*

Noch einmal Fend. Er sagt deutlich, dass die Art der Schule sehr wohl einen Unterschied machen kann:

*Was kann die Schule tun, um die soziale Selektivität zu verringern? Sind veränderte Bildungssysteme wie Gesamtschulen oder Gemeinschaftsschulen unwirksam? Die Antwort auf dem Hintergrund der obigen Ergebnisse: **Solange sie die Kinder »bei sich« hat, kann sie sehr viel machen.** (Fend 2008, Hervorhebung von mir)*

Was für Professor Fend eine wesentliche Erkenntnis ist: Die (Ressourcen der) Familien setzen sich in jedem Schulsystem durch:

*Was bedeuten die Ergebnisse inhaltlich? Sie sprechen einmal dafür, dass die Ressourcen der Familie, optimal für ihre Kinder zu sorgen, sich bei unterschiedlichen Bildungssystemen durchsetzen. Danach müssten auch Familien der Bildungsschichten nicht befürchten, bei Gesamtschulen die Bildungsziele für ihre Kinder weniger realisieren zu können. Das jeweilige Bildungssystem ist für sie immer das Instrument, die bestmögliche Vorsorge für die Kinder zu erreichen. Familienforscher dürften beeindruckt sein, wie groß hier die intergenerationale Transmissionsleistung ist. (Fend 2008)*

## Neuester Stand bei Fend

In einer privaten Korrespondenz mit Professor Fend habe ich kürzlich nachgefragt und von ihm unter anderem diese beiden ergänzenden Aussagen schriftlich erhalten:

*Ich finde in der Tat, dass die Trennung in Schulformen in Deutschland zu früh erfolgt. Das wird sich wegen den bestehenden Interessenstrukturen nicht so schnell ändern lassen.*

*Ich halte Gemeinschaftsschulen (die alle Abschlüsse anbieten) neben den Gymnasien für eine historisch günstige Situation.*

Damit wird hoffentlich deutlich, dass Herr Fend sich nicht als Kronzeuge für die Abwehr von Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen anbietet. Ich schließe daran die Aufforderung an die CSU-Landtagsfraktion, sich bei der Verteidigung des segregierten Schulsystems nicht mehr so unbedarft auf seine Studien zu beziehen! Und falls sich jemand mal die Zeit nehmen und Fend differenziertes Vorgehen und Denken wahrnehmen wollte: Seine Gesamtschulstudie aus den 80er Jahren kann Augen öffnen (siehe Literatur).

## Empirische Nachweise

**Ritt: Auch die Behauptung, nur ein gemeinsamer Schulbesuch über die vierte Klasse hinaus garantiere Chancengerechtigkeit im Bildungsgang, ist empirisch nicht nachgewiesen.**

### Diagnose: Unterstellung

**Therapie: Genauer formulieren oder denken. Oder beides.**

Ich kenne keinen erstzunehmenden Bildungsforscher, der obige Behauptung äußert, und ich würde gern wissen, welcher Schulleiter oder Lehrer an Gemeinschaftsschulen diese *Garantie* auf Bildungsgerechtigkeit geben würde. Das ist entweder eine unbedachte Formulierung von Frau Ritt oder ein rhetorischer Trick: den Vertretern anderer Meinungen eine bis ins Unerfüllbare zugespitzte Verheißung in den Mund zu legen und diese dann anzugreifen. Eine Garantie auf Chancengerechtigkeit gibt niemand, von daher ist es nicht verwunderlich, dass diese „empirisch nicht nachgewiesen“ werden kann.

Sehe ich mir genauer an, was Frau Ritt eigentlich formuliert hat, dann bleibt da folgender Hauptsatz übrig: „Auch die Behauptung... ist empirisch nicht nachgewiesen.“ So gesehen, muss ich ihr Recht geben. Ich bezweifle allerdings, dass dies genau das ist, was sie zum Ausdruck bringen wollte.

Wie auch immer, es geht uns Befürwortern des längeren gemeinsamen Lernens niemals um eine *Garantie* auf, sondern um die *Ermöglichung* von mehr Chancengleichheit. Dass dies im Rahmen der Gemeinschaftsschule besser bewerkstelligt werden kann, zeigen die obigen Zitate von Fend und der OECD.

Hier noch ein prominentes Zitat, das besagt, dass das getrennte Schulwesen mit seiner frühen Aufteilung der Kinder die Chancengleichheit gewiss nicht erhöht.

### **Die Kinderkommission des Bundestages sieht einen Zusammenhang von früher Differenzierung und sozialen Ungleichheiten:**

*Besonders deutlich wird die Benachteiligung armer und armutsgefährdeter Kinder im Bildungsbereich. Dass es einen starken Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft eines Kindes und seinem Bildungserfolg gibt, ist zwar seit Langem bekannt, doch im Wesentlichen hat sich gerade in den letzten Jahren wenig daran geändert. [...]. **Problematisch ist die frühe Differenzierung in den deutschen Schulsystemen.** Je nach Bundesland geschieht der Übergang zur Sekundarschule nach der vierten oder der sechsten Jahrgangsstufe. **Die meisten Bildungsforscher\_innen sind der Auffassung, dass eine solche frühe Differenzierung die Entstehung sozialer Ungleichheiten im Bildungswesen besonders befördert.** (Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder 2017, S. 4–5, Hervorhebungen von mir)*

Ein weiterer Hinweis erfolgt gleich noch im Zusammenhang mit der Hattiestudie.

## **Der halbe Hattie**

**Ritt:** In der Hattie-Studie aus dem Jahr 2008 „Visible Learning – Lernen sichtbar machen“ beschäftigte sich John Hattie mit der Wirksamkeit von Unterrichtsmaßnahmen und untersuchte dabei 138 Einflussfaktoren auf den schulischen Lernerfolg. Ergebnis: Neben dem Schüler selbst spielt die Lehrkraft eine ganz entscheidende Rolle für den schulischen Lernerfolg! Die Hattie-Studie zeigte im Übrigen auch, dass Kinder, die ihr Lernen ausschließlich selbst steuern, damit überfordert sind. Lehrkräfte müssen deshalb mehr sein als „Lernbegleiter“ oder „Lerncoaches“. Diese Rollenzuweisungen gehen aus meiner Sicht völlig an den wissenschaftlichen Ergebnissen vorbei.

## **Diagnose 1: Unterstellungen**

### **Therapie: Genau hören oder lesen, was gesagt oder geschrieben wird**

Man erkennt hier eine in interessierten Kreisen weit verbreitete und zuweilen heimliche Unterstellung: Gemeinschaftsschule heißt, dass die Kinder „ihr Lernen *ausschließlich* selbst steuern“. Da ich selbst schon mehrere Konzepte für Gemeinschaftsschulen mitverfasst und deshalb auch etliche vorhandene studiert habe, muss ich diese Unterstellung zurückweisen. Es gibt diese ausschließliche Fixierung auf die Selbststeuerung nicht. Jede Lehrkraft weiß oder kann sich zumindest vorstellen, dass – Achtung: differenzierte Argumentation! – schwache Kinder mit der Selbststeuerung überfordert sein können, während diese starken Schülern in der Regel gut tut (vgl. Brügelmann 2010; Bohl und Wacker 2015).

Es geht also in der Gemeinschaftsschule um eine den Schülern und Inhalten angepasste Methodenvielfalt. Das mit der ausschließlichen Selbststeuerung und als Folge davon ausschließli-

chen Rolle der Lehrkräfte als Lernbegleiter und Coaches ist eine Unterstellung, die man in bestimmten Kreisen nur zu gern mit Hatties: „Es kommt auf den Lehrer an!“ kontrastiert. Und das scheint dann für manche den Frontalunterricht zu sanktionieren.

Hatties differenzierte Sichtweise kommt in der Interpretation durch Steffens und Höfer gut zur Geltung:

### **Frontalunterricht ist nicht gleich direkte Instruktion**

*Nicht nur die FAZ jubelte und titelte: »Frontalunterricht macht klug«. Doch was Hattie zufolge zum Lernerfolg beiträgt, ist nicht jener Unterricht, bei dem Lehrerinnen und Lehrer den Lernenden vom Pult aus ihr Wissen diktieren, sondern vielmehr die häufig als Frontalunterricht missverstandene »Direkte Instruktion«. Das wiederum ist eine Vorgehensweise, bei der sich Lehrpersonen für den Unterricht zwar verantwortlich fühlen, aber immer aus der Perspektive (und unter Einbindung) der Schülerinnen und Schüler. Hattie meint damit eine wirksam gestaltete Lenkung des Unterrichtsgeschehens. Das ist nicht notwendigerweise das klassische »gelenkte Unterrichtsgespräch« – schon gar nicht das, bei dem sich nur ein kleiner Teil der Lernenden beteiligt. Vielmehr geht es um durchdachte Unterrichtsarrangements, die anspruchsvoll sind und den Schülerinnen und Schülern vielfältige Lerngelegenheiten ermöglichen.*

*Für Hattie ist mit dem Ansatz ein breites Verhaltensrepertoire verbunden. Dazu zählen vielfältige Lernstrategien, hohe Erwartungen an die Lernenden, kognitive Aktivierung, Zutrauen in die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, eine positive Fehlerkultur mit der Möglichkeit, Ursachen für Fehler zu erforschen, eine positive Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden, aber auch die Bereitschaft, Peer-Tutoring, sprich das Lernen der Schüler voneinander, als Methode zu integrieren. **Es geht also nicht um einen lehrerzentrierten, sondern um einen schülerorientierten Unterricht**, bei dem Lehrpersonen Feedback geben und auch selbst annehmen. Und um einen Unterricht, bei dem sich Lehrerinnen und Lehrer als Lernende verstehen. (Steffens und Höfer 2016, S. 216; ähnlich Zierer 2015, S. 8f, Hervorhebung von mir)*

### **Selbstständiges Lernen ist nicht Laisser-faire**

*Aber selbstständiges Lernen muss ja nicht Laisser-faire bedeuten. **Wirkungsvolle Unterrichtsarrangements des Selbstständigen Lernens** zeichnen sich auch heute schon durch gezielte und gute Planung, durchdachte Materialangebote, klare Zielvorgaben und sinnvolle Strukturhilfen aus. So haben sich in Hatties Forschungsbilanz »Peer-Tutoring« und »reziprokes Unterrichten« als überaus wirksam erwiesen. (Steffens und Höfer 2016, S. 218, Hervorhebung von mir)*

## Diagnose 2: Halbwahrheiten

### Therapie: Hattie ganz lesen

Worin liegen nun die Halbwahrheiten, die Frau Ritt transportiert? Ganz einfach: Sie verschweigt wesentliche Aussagen Hatties, die den Vertreter/innen des gegliederten Schulsystems doch ein paar Minuten des Nachdenkens aufgeben würden. Hier eine minimale Auswahl zu zwei Aspekten der Separation, nämlich

- zu den Problemen einer Leistungsdifferenzierung;
- und zum Sitzenbleiben.

### Hattie schreibt den üblichen Formen einer Leistungsdifferenzierung nur minimale Wirkungen zu.

**Leistungsdifferenzierte Klassenbildung hat keine Wirkung auf den Lernerfolg, verhindert aber Gerechtigkeit**

*Wenn Hattie davon spricht, dass Schulstrukturen unbedeutend sind, so meint er damit auch, dass die »leistungsdifferenzierte Klassenbildung« (»ability grouping«; auch »tracking« und »streaming«) keine Wirkung hat; **das entsprechende Effektmaß beträgt  $d = .12$** . Es geht hierbei um eine homogene Gruppierung von Schülerinnen und Schülern über alle Fächer hinweg nach Fachleistungen, wie sie – auf unsere Verhältnisse übertragen – in etwa den Schulformen im gegliederten deutschen Schulsystem entspricht (Hauptschule, Realschule, Gymnasium; korrekter wäre es wohl, von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialzweigen einer additiven bzw. kooperativen Gesamtschule zu sprechen). Hattie bilanziert: »**Die Ergebnisse zeigen, dass die leistungsdifferenzierte Klassenbildung nur einen minimalen Effekt auf die Lern-Outcomes [gemeint sind Fachleistungen; Anmerkung der Verfasser] und deutlich negative Gerechtigkeitseffekte aufweist**« (Hattie 2013, S. 107). Dabei gilt es vor dem Hintergrund der deutschen Gesamtschuldiskussion (und analog: der österreichischen Diskussion um die Neue Mittelschule) zu betonen, dass die Befunde auch für die Hauptfächer gelten (beispielsweise **Mathematik:  $d = .02$** ). Hattie führt des Weiteren aus: »Die Effekte auf das Selbstkonzept sind nahezu null und die Effekte auf die Einstellungen gegenüber dem Stoff sind nur geringfügig höher ( $d = 0.10$ )« (ebd.). (Steffens und Höfer 2016, S. 114, Hervorhebung von mir)*

### Hatties Aussagen zu Tracking werden nicht zur Kenntnis genommen

*Auch wenn Hatties Forschungsbilanz zeigt, dass ein »Tracking«-System, also eine leistungsbezogene Einteilung der Schülerinnen und Schüler (beispielsweise in Form von Schularten), keine besseren Fachleistungen nach sich zieht als ein Unterricht in heterogenen Jahrgangsklassen in integrierten Schulsystemen (wie beispielsweise an Gesamtschulen bzw. Gemeinschaftsschulen), **so wurde dieser Befund in den Ergebnisdiskussionen meistens nicht näher zur Kenntnis genommen**. (Steffens und Höfer 2016, S. 205, Hervorhebung von mir)*

## **Kaum Folgen für die Leistung, aber negative Wirkungen auf die Gerechtigkeit**

*Hattie ist in seiner Forschungsbilanz hier ganz klar: Er sagt, »tracking« habe nur minimale Effekte auf die Lernergebnisse, aber profunde negative Effekte, was die Gerechtigkeit anbelangt (»equity effects«). Mit Verweis auf andere Autoren betont er, dass »tracking« die unfaire Verteilung von Privilegien garantiere. Aus den Forschungsbefunden wird aber auch deutlich: Die Systemfrage ist nicht die alles entscheidende, aber zugleich gilt: Eine Form des Unterrichts, die Hattie als wirksam bezeichnet, ist auch nicht mit Selektion, Abschulung und Abstufung vereinbar. (Steffens und Höfer 2016, S. 221, Hervorhebung von mir)*

Einer Standardprozedur wie Sitzenbleiben, die an den bayerischen Schulen immer noch leidvoll weit verbreitet ist, schreibt Hattie eine kontraproduktive Wirkung zu (der BLLV nennt aktuell um die 50 000 Schüler/innen). Lassen wir ihn selbst zu Wort kommen:

### **Sitzenbleiben ist kontraproduktiv**

*A commonly recommended solution for students who are not achieving is to hold them back a year. It seems obvious: if you cannot meet the standards for entering the next grade level, it is better to hold back and repeat the previous year. **This is one of the few areas in education where it is difficult to find studies that show a positive effect on achievement.** The research shows that being retained one year almost doubles a student's likelihood of dropping out, while being held back twice almost guarantees it (Hattie 2009). (Hattie 2016, S. 20, Hervorhebung von mir)*

### **Hattie: Vernichtende empirische Belege gegen das Sitzenbleiben**

*Denn bei einer genaueren Betrachtung der Ergebnisse zeigt sich, dass die eigentliche Wirkung einer Nichtversetzung erst im weiteren Verlauf der Bildungskarrieren von Heranwachsenden einsetzt. Hattie führt dazu aus, dass der negative Effekt mit der Zeit ansteigt: »Nach einem Jahr erzielen die Wiederholenden einen Wert von 0,45 Standardabweichungen unterhalb denjenigen der Vergleichsgruppen, die in die nächste Klasse versetzt und die oft anhand des entsprechend anspruchsvolleren Stoffs getestet worden sind. Dieser Unterschied vergrößert sich mit jedem weiteren Jahr. Bei Messungen, die vier und mehr Jahre nach der Wiederholung der Klasse erfolgten, erreicht der Unterschied einen Wert von 0,83 Standardabweichungen« (ebd.). **Daraus folgt, dass das Nichtversetzen seine weiteren negativen Folgen zunächst gar nicht preisgibt. Hier könnte auch von einem »Depoteffekt« gesprochen werden, weil sich die dramatischen Folgen erst längerfristig sichtbar niederschlagen.** Die Folgen zeigen sich auch noch von einer anderen Seite: Werden die Bildungswege der Heranwachsenden am Ende der Pflichtschulzeit betrachtet, dann weisen fast zwei Fünftel (38 Prozent) der 15-Jährigen in Deutschland am Ende der Schulpflichtzeit eine verzögerte Schullaufbahn aus (Datenbasis: PISA 2000; vgl. Schümer 2004). **Die Ergebnisse zur Nichtversetzung zählen zu den bestgesichertsten in der Unterrichtsforschung. So gibt es kaum einen anderen Untersuchungsbereich mit einem derart klaren Befund. Hattie fragt sich deshalb, »warum***

***eine solche Praxis angesichts derart vernichtender empirischer Belege immer noch angewandt wird«*** (ebd.). (Steffens und Höfer 2016, S. 113, Hervorhebung von mir)

Warum hört man nichts davon, dass sich Frau Ritt oder die CSU-Landtagsfraktion diese Erkenntnis Hatties zu eigen gemacht und sich dafür ausgesprochen hätten, die unnütze Wiederholerei abzuschaffen? Kennen Sie Hattie nicht? Oder wollen sie Hattie an diesen Stellen auch gar nicht kennen? Für mich sieht es so aus, als fürchte man Hatties Nadelstiche in die eigene Informationsblase. Oder als nähme man sich von Hatties Menü den Süßkram und ließe das Nahrhafte unberührt.

## **Vertiefung der gesellschaftlichen Ungleichheit**

Das Problem geht noch tiefer. Wenn man Hattie wirklich ernst nehmen würde, müsste man sich fragen, ob nicht das gegliederte Schulwesen die Spaltung der Gesellschaft aufrecht erhält und sogar noch befördert. Klingt verwegen? Nicht für diejenigen, die Hattie ganz lesen:

### **Homogenisierung entlang sozialer, nicht Leistungsgrenzen**

*... minority students were seven times more likely to be identified as low-ability than as high-ability students...*

***... the use of tracking may serve to increase divisions along class, race, and ethnic lines...***

*... suburban schools, schools in wealthy communities, and high-achieving schools are staying with tracking - indeed, they are embracing it...*

***If tracking is bad policy, society's elites are irrationally reserving it for their own children...*** (Hattie 2009, S. 91, Hervorhebung von mir)

Es ist, in Summe,

- also nicht nur fragwürdig, ein gegliedertes Schulwesen *per se* als das bessere, weil angeblich „differenzierte“ Behandlung von Schülern garantierende zu bezeichnen;
- zudem naiv, sowohl Fend als auch Hattie als Kronzeugen dafür in Anspruch nehmen zu wollen;
- nach Maßgabe der Mehrheit wissenschaftlicher Forschungsbefunde unbezweifelbar, dass die vorzeitige Separation auch noch die gesellschaftliche Spaltung befördert;
- problemlos möglich neben den bereits genannten Quellen Fend, Hattie, der OECD und der Kinderkommission weitere prominente Positionen zu zitieren, die Frau Ritt und den Mitgliedern der CSU-Landtagsfraktion verpflichtender Lesestoff sein sollten. Hier nur Auszüge aus einer Fülle von Beispielen:

**Jutta Allmendinger, Soziologin, Präsidentin des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung: Das Bildungssystem zementiert soziale Ungleichheit**

*Das Bildungssystem, wie es derzeit strukturiert ist, eröffnet kaum Chancen, unterschiedliche Startbedingungen auszugleichen, es zementiert soziale Ungleichheit. Statt die Kinder schon nach der Grundschule zu sortieren, wäre es besser, sie länger zu stützen. (Allmendinger 2012)*

**Andreas Schleicher, Statistiker und Bildungsforscher, Direktor des Direktorats für Bildung bei der OECD: Es gibt eine Indirekte Differenzierung nach dem sozialen Hintergrund**

*In unserem Bildungssystem schaffen wir dagegen soziale Brennpunkte, indem wir die Schüler nicht nach ihren Leistungen, sondern nach ihrem Migrationshintergrund oder dem Bildungsniveau ihrer Eltern - also indirekt nach ihrem sozialen Hintergrund - differenzieren. Dadurch werden die gesellschaftlichen Unterschiede weiter verstärkt. Doch die Situation der Migranten ist nur ein Beispiel für die vielfältigen Formen der Benachteiligung in Deutschland. Durch Bildungsdefizite bröckelt der gesellschaftliche Zusammenhalt. Der Raum für die aktive Beteiligung des Einzelnen wird enger. (Schleicher 2004)*

**Ludger Wößmann, Bildungsökonom: Ausgeprägte Ungleichheit der quantitativen und qualitativen Bildungschancen in Deutschland**

*Diese Fakten belegen eine ausgeprägte Ungleichheit der quantitativen wie qualitativen Bildungschancen in Deutschland in Abhängigkeit von der sozioökonomischen Herkunft. Da die erzielten Bildungsleistungen die Startchancen junger Menschen im Arbeitsleben bestimmen, ergibt sich daraus eine Verletzung der Offenheit der Gesellschaft und eine Zementierung der Verhältnisse über die Generationen, die grundlegende Konsequenzen für die Akzeptanz einer freiheitlichen und marktwirtschaftlichen Gesellschaftsordnung haben dürften. (Wößmann 2013, S. 51)*

**Hans-Peter Blossfeld, Soziologe: Selektion nicht durch Leistungsfähigkeit begründet**

*Wenn diese Selektivität ausschließlich über die Leistungsfähigkeit begründet wäre, d. h. wenn alle Menschen mit ausreichenden kognitiven Ausgangsvoraussetzungen an den Maßnahmen höherer Bildung beteiligt würden, könnte man weder von einer Ungerechtigkeit gegenüber einzelnen Gruppen noch von einer ausgebliebenen Nutzung von Bildungsreserven sprechen. Die Selektion findet aber nicht über Leistungsfähigkeit statt. Die Bildungsbeteiligung im oberen Segment ist abhängig von anderen als nur kognitiven Ausgangsvoraussetzungen. Als besondere Risiken für die Nichtbeteiligung an höheren Bildungsmaßnahmen und -abschlüssen müssen die Zugehörigkeit zu einer bildungsfernen Schicht und/oder ein Migrationshintergrund gelten. (Blossfeld 2007, S. 12)*

## **Hans-Peter Blossfeld: Je früher die Übergangsentscheidung, desto stärker die familiären Herkunftseffekte**

*Bedeutsam ist nun, dass derartige Disparitäten der Bildungsbeteiligung insbesondere an den Stellen der Bildungskarrieren sichtbar werden, an denen Entscheidungen über Bildungswege zu treffen sind, an den Übergängen im Bildungssystem. Je früher solche Entscheidungen getroffen werden müssen, umso stärker schlagen die Einflüsse der familiären Herkunft durch. Da aber die Nutzung von Lerngelegenheiten sehr stark davon abhängig ist, welches Vorwissen jeweils erworben worden ist, tendieren die Qualifikationsunterschiede während der Bildungskarriere dazu, sich ständig zu vergrößern. (Blossfeld 2007, S. 13)*

## **Gerd Möller, ehemaliger Leiter der Gruppe Bildungsforschung im Ministerium für Schule und Weiterbildung in NRW und Mitglied der deutschen Expertengruppe für Mathematik in PISA über die Kopplung von Lernerfolg und sozialer Herkunft**

*Der Lernerfolg an deutschen Schulen ist nach wie vor zu eng an den sozialen Status gekoppelt. Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten werden im selektiven deutschen Schulsystem mehrfach benachteiligt: Sie erfahren von Geburt an im Elternhaus weniger lernförderliche Unterstützung, werden häufiger auf weniger anspruchsvolle Schulformen verteilt und finden dort weniger lernförderliche Entwicklungsmilieus vor. In Folge haben sie im weiteren Leben nur eingeschränkte Teilhabechancen. (Möller 2014, S. 25)*

## **Marc Piopiunik, wissenschaftlicher Mitarbeiter am ifo-Institut: Spätere Selektion ist leistungsfördernd**

*Für alle Länder zeigt sich, dass die spätere Selektion die Bildungsleistungen insbesondere von Schülern aus bildungsfernem Elternhaus verbessert hat (vgl. Meghir und Palme 2005; Aakvik et al. 2010; Kerr et al. 2013). (Piopiunik, S. 22)*

## **Eric Hanushek, Bildungsökonom und Ludger Wößmann: Gewinne der frühen Trennung müssen erst noch nachgewiesen werden**

*From a policy perspective, it seems incumbent on those advocating early tracking in schools to identify the potential gains from this. These preliminary results suggest that countries lose in distribution of outcomes, and possibly also in level of outcomes, by pursuing such policies. (Hanushek und Wößmann 2005, S. 13)*

## **Ludger Wößmann: Frühe Trennung bewirkt Verringerung der Chancengleichheit**

*Aber die frühe Aufteilung ist nicht deshalb problematisch, weil sie sonst niemand mehr macht, sondern weil es klare empirische Belege dafür gibt, dass sie zu einer Verringerung der Chancengleichheit für Kinder mit benachteiligtem Hintergrund führt, ohne dass andere Schülerinnen und Schüler davon profitieren würden. (Wößmann 2013, S. 52)*

## **Ludger Wößmann: Spätere Trennung reduziert den Einfluss des familiären Hintergrundes**

*Auch erweist sich die Abhängigkeit der individuellen Schülerleistungen vom jeweiligen familiären Hintergrund sowohl im Bundesländer- als auch im internationalen Vergleich als umso geringer, je später die Selektion in unterschiedliche Schulformen erfolgt und je geringer die dann einsetzende Anzahl an Schulformen ist (siehe Abb. 2). (Wößmann 2013, S. 52)*

#### **Ludger Wößmann: "Untergang des Abendlandes I"**

*Befürworter des derzeitigen Systems sehen in einer möglichen Abkehr von der frühen Aufteilung im deutschen Schulsystem zumeist den sich ankündigenden Untergang des Abendlandes. Um es vorwegzuschicken: Der Rest des Abendlandes hat ein solches System schon längst nicht mehr. Außer bei unseren österreichischen Nachbarn gibt es kein weiteres Bildungssystem, das die Kinder in einem so jungen Alter auf verschiedene Schulformen aufteilt wie Deutschland (...). (Wößmann 2013, S. 52)*

#### **Ludger Wößmann: "Untergang des Abendlandes II"**

*In der ideologiegeschwängerten deutschen Bildungsdebatte scheint es schwer vermittelbar, dass man in einer späteren und weniger intensiven Aufgliederung der Schülerinnen und Schüler nicht gleich den Untergang des Abendlandes sehen muss – oder den Einzug der sozialistischen Einheitsschule. Die »bürgerliche« Einheitsschule, die allen Schichten ein Recht auf Teilhabe an guter Bildung gewährt, hat aber überall in Europa längst Einzug gehalten – außer bei uns. (Wößmann 2013, S. 54)*

#### **Ludger Wößmann: Frühe Mehrgliedrigkeit verhindert Durchlässigkeit der Gesellschaft**

*Wer eine durchlässige Gesellschaft will, aber gleichzeitig vehement die frühe Selektion in unserem Schulsystem verteidigt, der verkennt die Realität. Die frühe Mehrgliedrigkeit ist eine wichtige Ursache dafür, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten in unserem Land viel zu selten den Weg in die höhere Bildung finden. Dass dies in anderen Ländern ganz anders ist, belegt, dass dies keine Frage mangelnder Fähigkeitspotenziale ist; es ist eine Frage der Struktur unseres Schulsystems. (Wößmann 2013, S. 54)*

#### **Renate Valtin, Erziehungswissenschaftlerin: Wer steht in der Nachweispflicht?**

*Die Daten dieser Studien zeigen also, dass nur eine Minderheit der Eltern die jetzige Aufteilung nach der 4. Klasse für gut hält... Merkwürdigerweise werden in der öffentlichen Diskussion um die Dauer der Grundschule nicht die Anhänger der vierjährigen, sondern der sechsjährigen Grundschule unter Legitimationsdruck gesetzt. Dabei gibt es keine triftigen Gründe für eine nur vierjährige Dauer der Grundschule und eine frühe Aufteilung, sondern nur gute Gründe dagegen... (Valtin 2012, S. 176)*

#### **Renate Valtin: Das dreigliedrige System beruht auf dem Gedanken der Dreifaltigkeit**

*Dieses System beruht auf dem Gedanken der Dreifaltigkeit der Begabung (der praktischen, der technischen und der abstrakten), wobei erschwerend hinzukommt, dass diese Begabungen als bildungsresistent (Lenhardt 2002) angesehen werden, vor allem die*

*praktischen Begabungen. Diese Auffassung und Schulstruktur war funktional im 19. Jahrhundert für die Reproduktion des Ständestaates, ist aber ungeeignet für eine demokratische Wissensgesellschaft. (Valtin 2005, S. 243–244)*

Es ist sicher ermüdend, dies alles zu lesen. Aber noch viel mehr ermüdet es, den immerzu gleichen untauglichen Argumenten wie sie von Frau Ritt vorgebracht werden, durch Hinweise auf den Forschungsstand zu begegnen. Die Ausschnitte oben mögen genügen um zu signalisieren, in welcher Breite und Fülle die pädagogische Empirie eine frühe Trennung der Schüler auf separierte Schulen ablehnt. Ich wäre dankbar, die CSU-Fraktion könnte ihre These von der Überlegenheit und Chancengleichheit erzielenden Wirkung des gegliederten Systems in Qualität und Quantität ähnlich wissenschaftlich fundieren.

## **Das geschlossene System**

Das Problem von Frau Ritt, der CSU-Landtagsfraktion und anderen Kämpfern für das segregierte Schulwesen besteht darin, dass sie den Gedanken des längeren gemeinsamen Lernens gar nicht an sich heranlassen können, weil sie alles, was nicht die speziell bayerische Ausformung einer Gliederung bestätigt, als Bedrohung von Qualität und Tradition empfinden; es könnte ja die eigene Informationsblase zum Platzen bringen. Im Falle der CSU-Landtagsfraktion und des Kultusministeriums führte das bisher zu der grotesken – weil keinesfalls wissenschaftsbasierten – Verweigerung, auch nur *Schulversuche* in dieser Richtung zuzulassen, obwohl solche auf anderen Felder problemlos durchgeführt und vom BayEUG ausdrücklich zugelassen werden:

*Art. 81 (Zweck)*

*1Schulversuche und MODUS-Schulen dienen der Weiterentwicklung des Schulwesens.  
2Sie haben den Zweck, neue Organisationsformen für Unterricht und Erziehung **einschließlich neuer Schularten** und wesentliche inhaltliche Änderungen zu erproben.[Hervorhebung von mir]*

Dass zum Beispiel gerade Realschulen von einem gemeinschaftsschulischem Profil profitieren können, haben Schulleiter/innen aus Baden-Württemberg erkannt und betont:

### **Aufruf der Rektorinnen und Rektoren von Gemeinschaftsschulen/ Realschulen (26. Mai 2014)**

*Als Schulleiterinnen und Schulleitern von Realschulen, die sich auf den Weg zur Gemeinschaftsschule gemacht haben, ist es uns ein Anliegen darzustellen, was uns „bewegt“...*

*Wir sehen in der Gemeinschaftsschule eine hervorragende Möglichkeit, gerade auch die Realschulen in ihrer pädagogischen Entwicklung zu stärken und zukunftsfähig zu machen. Heterogenität sehen wir als Chance. Was die Realschulen in jahrzehntelanger Arbeit ausgezeichnet und zu ihrer hohen Akzeptanz beigetragen hat, wird in unseren Gemeinschaftsschulen fortgesetzt und intensiviert. Dabei setzen wir die lernpsychologisch fundierte Weiterentwicklung der Lernkultur nahtlos so fort, wie sie schon vor der Einführung der Gemeinschaftsschule von der Kultusverwaltung auf den Weg gebracht wurde.*

*Wir gestalten unsere Schulen so, dass sich die anerkannten Vorzüge der Realschule mit den Möglichkeiten der Gemeinschaftsschule verbinden und dadurch verstärken.*

*([http://www.laenger-gemeinsam-lernen-bw.de/bilder/Aufruf\\_Weiterentwicklung.pdf](http://www.laenger-gemeinsam-lernen-bw.de/bilder/Aufruf_Weiterentwicklung.pdf))*

Es wäre doch mal eine Idee, diese Rektor/innen mit bayerischen Rektor/innen von Realschulen ins Gespräch kommen zu lassen. Vielleicht entpuppt sich dabei das Teufelszeug, das Frau Ritt und die Herzkammer, also auch Herr Kreuzer (MdL) und die Landtagsfraktion gern als „Einheitschule“ diskreditieren, als eine bisher vertane Chance einer positiven Weiterentwicklung der bayerischen Schulen. Dafür müssten sie allerdings ihr Denken öffnen, das alle Anzeichen von Betriebsblindheit in sich trägt. Dann würden sie auch erkennen „*warum das Selbstverständliche hinterfragt werden muss*“ (Grüttner 2018).

## **Fazit**

**Ritt: Eine gewisse Lernbereitschaft und die nötige eigene Anstrengung gehören zum Bildungserfolg, zum Erfolg im Berufsleben und zur Lebensbewältigung dazu.**

Mein Wunsch wäre, dass Frau Ritt und die CSU-Landtagsfraktion diesen Satz nicht nur als Erwartung an die vermeintliche andere Seite richten, sondern auch für sich selbst und ihr Denken über die Gemeinschaftsschule beherzigen würden.

Roland Grüttner, Juli 2018

## **Literaturverzeichnis**

Allmendinger, Jutta (2012): Diskriminierung im Bildungssystem: Erkan war mindestens ebenbürtig. Interview mit Jan Friedmann. Spiegel online. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/schulspiegel/ungerechtigkeit-in-der-schule-allmendinger-kritisiert-bildungssystem-a-857156.html>, zuletzt geprüft am 06.01.2015.

BLLV Pressemitteilung vom Juli 2018. <https://www.bliv.de/vollstaendiger-artikel/news/paedagogisch-fragwuerdiges-ritual-verursacht-jaehrliche-kosten-von-rund-440-millionen-euro/>

Blossfeld, Hans-Peter (2007): Bildungsgerechtigkeit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (Aktionsrat Bildung: Jahresgutachten, 2007).

Bohl, T. & Wacker, A. (Januar 2015). Forschungsprojekt „Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)“. Zwischenbericht für den Förderzeitraum vom 01.08.2013 bis 31.12.2014 zu Händen der Ministerien für Wissenschaft, Forschung und Kunst sowie Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Bohl, T. & Wacker, A., Hrsg.). Tübingen: Forschergruppe WissGem

Brügelmann, H. (2010). Pädagogik von gestern - in der Welt heute - für ein Leben morgen? Vom Unterricht als Bekehrung und Belehrung zur Schule als Ort der Begegnung und Bereicherung.

Manuskript für die Zeitschrift "Erwägen wissen Ethik". [http://www2.agprim.uni-siegen.de/printbrue/brue.ewe\\_blanck.grundschule\\_der\\_zukunft.091013.pdf](http://www2.agprim.uni-siegen.de/printbrue/brue.ewe_blanck.grundschule_der_zukunft.091013.pdf).

Fend, H. (1982). Gesamtschule im Vergleich. Bilanz d. Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim & Basel: Beltz.

Fend, H. (2008, 3. Januar). Schwerer Weg nach oben. Das Elternhaus entscheidet über den Bildungserfolg - unabhängig von der Schulform. Zeit online, 02/2008. <http://www.zeit.de/2008/02/C-Enttaeuschung/komplettansicht>. Zugegriffen 25.02.2018.

Grüttner, R. (2018). Menschenbild und Schulstruktur. Teil 1: Warum das Selbstverständliche hinterfragt werden muss. Gemeinsam Lernen 4 (2), 46–50 und Teil 2: Gemeinsam Lernen 4 (3), 62–65. Dort finden sich auch zahlreiche weitere Literaturhinweise.

Hanushek, Eric A.; Wößmann, Ludger (2005): Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. ifo Institut für Wirtschaftsforschung. München (CESifo Working Paper, 1). Online verfügbar unter <http://www.cesifo-group.de/ifoHome/publications/docbase/details.html?docId=14582023>.

Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, New York: Routledge.

Hattie, J. (2016). What doesn't work In education. The politics of distraction (Open ideas, Updated, January 2016). London [England]: Pearson; Canadian Electronic Library.

Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder. (2017, 09. März). Stellungnahme der Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder (Kinderkommission) des Deutschen Bundestages zum Thema „Kinderarmut“ (Kommissionsdrucksache 18/18). Berlin: Deutscher Bundestag.

Möller, Gerd (2014): Benachteiligung beim Übergang in die Sekundarstufe I Primäre und sekundäre Herkunftseffekte. In: nds (9), S. 24–25.

OECD. (2010). PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung, OECD. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619755.pdf>. Zugegriffen 03.09.2014.

Piopiunik, Marc: Die Einführung der sechsstufigen Realschule in Bayern: Evaluierung der Auswirkungen auf die Schülerleistungen (3).

Schleicher, Andreas (2004): „Gerechtigkeit statt Gedöns“. Interview mit Joachim Staron und Lena Kuder (Zeitschrift für Kulturaustausch, 4). Online verfügbar unter <http://www.netschool.de/ens/schleicher2.htm>

Steffens, U. & Höfer, D. (2016). Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht? (1. Auflage). Weinheim: Beltz, J.

Valtin, Renate (2012). Auf dem Weg zu einer besseren Schule – bildungspolitische Folgerungen aus der 2. JAKO-O Bildungsstudie in: Killus, D. & Tillmann, K.-J. (2012). Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland ; die 2. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann, S. 169–184.

Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. Die deutsche Schule 108 (4), 354–369

Wößmann, Ludger (2013): Zaghaf in die richtige Richtung: Argumente gegen die ideologisierte Schulstrukturdebatte. In: Schulmagazin 5-10 (2), S. 51–54.

Zierer, K. (2015). Pädagogische Mythen. Vermeintliche und tatsächliche Erkenntnisse der empirischen Forschung. Schulmagazin5-10 (12), 7–10.