

Zentrale Erkenntnisse der Bildungsforschung, die in der Bildungspolitik nicht diskutiert werden

1. Zur Qualität des Grundschulgutachtens gab es schon 1995 am „Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB)“ verlässliche Auskünfte aus einer etwa 210 Seiten umfassenden Studie. Ihr Resümee in einem Satz: „Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Grundschulempfehlung eine nicht zu vernachlässigende Vorhersagegültigkeit hat.“

Der Satz stammt aus einem Gutachten von Peter M. Roeder für den Landtag von Sachsen-Anhalt aus dem Jahre 1995 (s. www.schulformdebatte.de unter „MPIB-Projekte“, S.1) Weitere Ergebnisse der Studie wurden veröffentlicht in Roeders Aufsatz über „Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit“ (in: Weinert u. a.: „Entwicklung im Grundschulalter“, 1997). Roeder war - als Jürgen Baumerts Vorgänger - von 1973 bis 1995 Direktor am MPIB, zuständig für den Forschungsbereich „Schule und Unterricht“.

2. Mit der ab 1970 an den Grundschulen eingeführten Regelversetzung und dem entsprechenden Rückgang der Sitzenbleiberquote „verliert die Grundschule gewissermaßen die Kontrolle darüber, dass ihre Schüler die kulturellen Grundfertigkeiten auch wirklich erwerben“ (Roeder und Sang in ihrem Aufsatz „Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden“, 1991, S.161).

Die Regelversetzung schafft mehr Probleme, als sie löst. Das hatten Roeder und seine Mitarbeiter im Rahmen des MPIB-Projektes „Hauptschule/Gesamtschule“ (1980) bei einer Befragung von etwa 300 Berliner Lehrern herausgefunden. - Das „Sitzenbleiben“ ereignete sich damals „hauptsächlich in der Grundschule und dort überwiegend in den ersten beiden Schuljahren“ (S.161).

3. Die kognitive Grundfähigkeit ist die wichtigste „Determinante“ des Lernens in der Schule. „Genetische Unterschiede, die sich beispielsweise in der unterschiedlichen Intelligenzhöhe von Schülerinnen und Schülern manifestieren, erklären 33 bis 50 Prozent der Schulleistungsunterschiede.“

Dieses Ergebnis einer sehr aufwändigen Untersuchung wird im „Oerter/Montada 2002“ (S.774) von Olaf Köller und Jürgen Baumert unwidersprochen referiert. Damit bestätigten sie eine Erkenntnis, die sie schon 1998 veröffentlicht hatten: „Die wichtigsten Einflüsse auf die Leistungsentwicklung üben die kognitiven Variablen Vorwissen und kognitive Grundfähigkeiten aus. Der Einfluss des sozialen Status ist schwach.“ (in „Pädagogik“ 6/1998, S.17) Doch der Erwerb des Vorwissens hängt ab von den Fähigkeiten!

4. Bei leistungsstärkeren Schülern, also bei „potentiellen“ Realschülern und Gymnasiasten, ist jener Unterricht der effizientere, dessen Merkmale „ein hohes Anspruchsniveau und ein zügiges Fortschreiten im Lernstoff“ sind. Dieser Unterrichtsstil ist allerdings nur in eingeschränkt heterogenen Lerngruppen zu praktizieren. Wenn nämlich in einer Klasse die Unterschiede der Vorkenntnisse und der Fähigkeiten sehr groß sind, dann zwingt das die Lehrer zu verstärktem Üben und Wiederholen. „Diese repetitive Unterrichtsführung nützt wider Erwarten Schülern mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen nur wenig, während die Lernfortschritte des oberen Leistungsdrittels merklich beeinträchtigt werden.“ (Baumert, Roeder, Sang und Schmitz 1986, S.655)

5. Die Probleme des Unterrichtens in heterogenen, leistungsgemischten Lerngruppen sind durch Binnendifferenzierung nicht zu bewältigen. Sie taugt nicht als „eine erfolgsversprechende Standard-Alternative zu dem stabileren System einer Zusammensetzung nach Leistung“. Im Jahre 1997 hat Roeder dies als das wichtigste Ergebnis einer sehr gründlichen Befragung von etwa 200 Berliner Gesamtschullehrern mitgeteilt (Roeder: „Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern“, 1997, S.259).

6. „Unübersehbar zeigen sich deutliche Leistungsvorteile der Gymnasiasten aus den Ländern mit vierjähriger Grundschule. Die frühere Differenzierung scheint also leistungsstärkere Schüler besser zu fördern.“ Diese für jede Schulstruktur-Debatte grundlegende Erkenntnis aus dem aufwendigen MPIB-Projekt „Schulleistung“ (1969-1971) ist in dieser Deutlichkeit erst im Jahre 2002 veröffentlicht worden, wiederum von Olaf Köller und Jürgen Baumert. Sie ist also immer noch gültig. Doch die Mitteilung erfolgte lediglich in der Fachliteratur, im „Oerter/Montada 2002“ (S.770), gleichlautend auch im „Oerter/Montada 2008“ (S.750). Der Abschnitt endet mit der Feststellung: „Zusammenfassend zeigt sich zumindest für das deutsche Schulwesen, dass bezogen auf die Fachleistungsentwicklung leistungsstarke Schüler von der Differenzierung im Sekundarbereich profitieren.“ Er steht unter der Überschrift: „Frühe Differenzierung fördert leistungsstarke Schüler.“

7. **„Selbst unter den günstigen Bedingungen des Gymnasiums ist es eine schwierige Aufgabe, eine befriedigende Balance zwischen optimaler Leistungsförderung und Leistungsausgleich zu finden. Sie wird nur von einer Minderheit der Lehrer wirklich bewältigt.“** (Roeder und Sang 1991, S.164) - um wieviel mehr dann in den undifferenzierten Lerngruppen der Gesamtschulen und ähnlicher Schulformen.

8. **„Lehrer orientieren sich in ihrem Unterrichtsverhalten in vieler Hinsicht an einer Steuerungsgruppe.“** Dabei handelt es sich um eine Gruppe von Schülern, **„die in der Intelligenzverteilung innerhalb der Klasse zwischen dem 10. und dem 25. Perzentil angesiedelt sind“**, also noch innerhalb der Grenzen des untersten Viertels. Das hatte Ulf P. Lundgren, ein schwedischer Experte für Rahmenbedingungen des Unterrichtens, herausgefunden (mitgeteilt von Roeder und Sang 1991, S.163). Demnach ist in undifferenzierten Lerngruppen die Benachteiligung der leistungsstärkeren Schüler vorprogrammiert.

9. **In Dreier-Differenzierung arbeitende Schulsysteme haben und garantieren höhere Lernleistungen als in Zweier-Differenzierung arbeitende Systeme.** Das hatte Professor Helmut Fend anhand der großen Datensätze, die ihm aus der „Wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs“ zur Verfügung standen, schon 1984 in seinem Aufsatz „Determinanten von Schulleistungen“ (S. 79) nachgewiesen.

Gesamtschulen sind „Schulen des längeren gemeinsamen Lernens“: Insbesondere am Beispiel der NRW-Gesamtschulen konnten die Folgen einer erst im 7. Jahrgang einsetzenden Differenzierung und die Folgen der an NRW-Gesamtschulen üblichen Zweier-Differenzierung sehr genau beschrieben werden. Im Rahmen des MPIB-Projektes „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“ waren nämlich in NRW ab 1991 mehr als 3.000 Schüler aller Schulformen, darunter 770 Schüler von 14 Gesamtschulen, auf ihre Leistungsentwicklung in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Physik und Biologie untersucht worden, und zwar anhand von „Vergleichen vergleichbarer Schüler“.

Begriffserklärung: „Vergleichbare“ Schüler sind Schüler, die gleiche kognitive Grundfähigkeiten und ähnliche familiäre Verhältnisse - und insofern vergleichbare Startbedingungen haben. Erst derartige Vergleiche geben wirklichkeitsnahe Auskünfte über den unterschiedlichen Fördereffekt der verschiedenen Schulformen und Schulsysteme. Nachfolgend Ergebnisse solcher Vergleiche aus der BIJU-Studie:

10. **NRW-Gesamtschulen haben für vergleichbare Schüler keinen höheren Fördereffekt als NRW-Hauptschulen: „Bei gleichen Eingangsbedingungen wird am Ende der 10. Jahrgangsstufe ein identischer Wissensstand erreicht.“** (Baumert und Köller 1998 in der Zeitschrift „Pädagogik“ (S.17)

11. **NRW-Realschüler haben gegenüber den vergleichbaren NRW-Gesamtschülern schon am Anfang des 7. Jahrgangs in Englisch und Mathematik einen Wissensvorsprung von etwa einem Schuljahr.** Das kann zwei Grafiken zu entnehmen werden, die Köller 1996 im 2. BIJU-Bericht des MPIB (S.18) veröffentlicht hat. (Von Mitarbeitern des MPIB ist mir diese Feststellung auf Anfrage bestätigt worden.)

12. **NRW-Realschulen haben auch in den späteren Jahrgängen einen deutlich höheren Fördereffekt als NRW-Gesamtschulen.** *„Bei gleichen intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen erreichen Realschüler am Ende der Sekundarstufe I etwa in Mathematik einen Wissensvorsprung von etwa zwei Schuljahren.“* (Baumert und Köller 1998, S.17)

13. **„Noch stärker sind die Effekte, wenn man Gesamtschule und Gymnasium vergleicht. Bei gleichen intellektuellen und sozialen Bedingungen beträgt der Leistungsvorsprung in Mathematik an Gymnasien mehr als zwei Schuljahre.“** (Baumert und Köller 1998, S.17)

In Englisch, Biologie und Physik sind die Leistungsunterschiede bei NRW-Gymnasiasten und vergleichbaren NRW-Gesamtschülern, die in die Oberstufe überwechselten, am Ende des zehnten Jahrgangs ähnlich hoch wie in Mathematik (Köller/Baumert/Schnabel 1999, S.404, „Tabelle 5“). Sie entsprechen in Mathematik mit „gut einer Standardabweichung“ einem Leistungsvorsprung von mehr als zwei Schuljahren oder dem Abstand von zwei Notenstufen der an Gymnasien üblichen Zensurierung (1999, S.404; 408; 410).

Der Kommentar des MPIB: *„Bemerkenswerterweise sind die Unterschiede in den kognitiven Grundfähigkeiten mit einer halben Standardabweichung kleiner.“* (Köller/Baumert/Schnabel 1999, S.404)

An Gymnasien hätten diese Gesamtschüler also höhere Leistungen erreicht. Denn die Begabungsunterschiede waren ja nur halb so groß wie die Leistungsunterschiede. Fazit: Leistungsstärkere Schüler bleiben an NRW-Gesamtschulen unter dem Niveau ihrer Möglichkeiten.

14. **Der Leistungsrückstand der NRW-Gesamtschüler im Fach Mathematik bleibt so bis zum Ende des 13. Jahrgangs bestehen. Er entspricht auch dann noch dem Abstand von zwei Notenstufen** (Köller/Baumert/Schnabel 1999, S.410). – Im Fach Englisch erfolgt an den Oberstufen von NRW-Gesamtschulen zwischen dem 12. und den 13. Jahrgang ein Leistungseinbruch von mehr als 40 Prozent (Köller/Baumert/Trautwein/Watermann 2004, S.695).

15. Bezüglich der Intelligenzentwicklung haben Gymnasien bei vergleichbaren Schülern ebenfalls einen deutlich höheren Fördereffekt als andere weiterführende Schulen. „*Mehrebenen-Analysen ergaben, dass bei Kontrolle der Ausgangsintelligenz und der familiären Herkunft die Entwicklung am Gymnasium deutlich günstiger war.*“ - „*Mit dem günstigeren Lernklima am Gymnasium gehen offenbar nicht nur bessere Schulleistungsentwicklungen einher, sondern auch eine besondere Ausschöpfung kognitiver Begabungsreserven.*“ Das ist von Köller und Baumert im „*Oerter/Montada 2008*“ (S.760) so referiert worden, und zwar als Ergebnis einer Auswertung von BIJU-Daten aus Sachsen-Anhalt.

16. Auch bezüglich des Sozialverhaltens „zeigen sich auf der Gesamtschule insgesamt die ungünstigsten Verläufe: Hier lässt sich ein Anstieg des Egoismus- bei simultanem Absinken des Altruismusmotivs feststellen.“ (Köller 1996, S.23; vgl. Baumert und Köller 1998 S. 18) - „*Das soziale Lernen*“ sollte die eigentliche Stärke der Gesamtschule sein. Es gehörte 1969 zu den „*Fünf Argumenten für die Einführung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*“. - (Ende des Referats von BIJU-Befunden)

17. „Durch die Einführung und den Ausbau von integrierten Gesamtschulen neben den Schulformen des gegliederten Systems entsteht eine Konkurrenzsituation zwischen Gesamtschulen und Realschulen, in der es nur Verlierer gibt.“ Das haben Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann anhand von Vergleichen „vergleichbarer“ Klassen in ihren „*Vertiefenden Analysen zu PISA 2000*“ nachgewiesen. Und sie haben gezeigt, dass dies ebenso auch für den Qualitätsverfall der Hauptschulen gilt (PISA 2000/06, S.158-171). In Hamburg, Berlin und Bremen sowie in Hessen und NRW sind viele Realschulen und Hauptschulen erst durch die mit großem Eifer betriebene Einführung von Gesamtschulen zu Problemschulen geworden (s. auf www.schulformdebatte.de unter „Zur aktuellen Diskussion“ - „*Dokumente einer misslungenen Bildungspolitik*“).

18. „Das längere gemeinsame Lernen“ bringt auch den leistungsschwächeren Schülern deutliche Nachteile. Denn leistungsschwächere Schüler sind in den undifferenzierten oder unzureichend differenzierten Lerngruppen weiterführender Schulen durch den „*Bezugsgruppeneffekt*“ und die ständigen „*Aufwärtsvergleiche*“ hohen psychischen Belastungen ausgesetzt, die ihnen an Hauptschulen erspart bleiben. Das hatten Untersuchungen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) bereits 1973 ergeben (Fend 1982, S.337f; mehr auf www.schulformdebatte.de unter „*Die Benachteiligung der Benachteiligten*“). „*Die Hauptschule hat eine selbstwertschützende Funktion.*“ (Baumert u. a. in: TIMSS 1997, S.175)

19. Zur Gruppe der „Bildungs- und Modernisierungsverlierer“ gehöre etwa ein Fünftel aller Schüler eines Jahrgangs. Diese Feststellung referiert Achim Leschinsky (Humboldt-Universität Berlin) in dem vom MPIB herausgegebenen „*Bildungsbericht 2008*“, ohne sich von ihr zu distanzieren (Cortina, Baumert, Leschinsky, Mayer und Trommer: „*Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*“, 2008, S.401-403). Er verweist auf Vorarbeiten von G. G. Hiller und dessen Streitschrift „*Der Ausbruch aus dem Bildungskeller*“. Es sei Aufgabe der Bildungspolitik, für eine angemessene Unterstützung zu sorgen. „*Nur liegt diese Verpflichtung nicht mehr auf der Linie des Programms von der ‚gleichen Schule für alle‘.*“ (S.403)

20. „Bezeichnenderweise gibt es über die in Sachsen-Anhalt und Sachsen bzw. Thüringen geschaffenen Schulformen, also Schulen mit mehreren Bildungsgängen, fast keine empirische Untersuchung, sodass die Konsequenzen weder für die Realschul- noch für die Hauptschulklientel absehbar sind.“ So Achim Leschinsky im „*MPIB-Bildungsbericht 2008*“ (S.431). Er verweist hier auf einen durch Werner Helsper und Christine Wiezorek veröffentlichten, recht kritischen Vergleich von NRW-Hauptschulen und Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt. Letztere werden von den leistungsschwächeren Schülern erfahren „*als Orte einer internen Exklusion*“ (s. www.schulformdebatte.de unter „*Unbeachtete Erkenntnisse*“).

21. „Die nationalen und internationalen Schulleistungsstudien der letzten Jahre haben gezeigt, dass Schüler an integrierten Gesamtschulen im Vergleich zu Schülern im dreigliedrigen Schulsystem keine Vorteile erreichen.“ - Mit diesem Satz beginnt Olaf Köller im „*MPIB-Bildungsbericht 2008*“ (S.463) sein „*Resümee*“ zur Situation der deutschen Gesamtschulen. Er beruft sich dabei auf die Ergebnisse des MPIB-Projektes „*BIJU*“ und auf die Ergebnisse von PISA-E 2003.

22. „Für Nordrhein-Westfalen zeigt sich rund zehn Jahre später ein zu BIJU vergleichbares Bild.“ (MPIB-Bildungsbericht 2008, S.462) Damit hat Köller bestätigt: Die Nachteile des „*längeren gemeinsamen Lernens*“, die anhand von BIJU-Daten aus NRW zu erkennen waren, konnten nicht beseitigt werden. Das wird so bleiben. Denn sie sind, wie die Bildungsforschung gezeigt hat, konzeptions- bzw. systembedingt.

ausführlich dargestellt auf

www.schulformdebatte.de - Wissenschaftsorientierte Beiträge zu Fragen der Schulstruktur