

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

Eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse aus vier großen Studien der Bildungsforschung:

Wenn an Schulen über den 4. Jahrgang hinaus in undifferenzierten oder unzureichend differenzierten Lerngruppen unterrichtet wird, dann führt das zumindest in Deutschland stets zu einer Benachteiligung der leistungsstärkeren und der leistungsschwächeren Schüler.

Nachfolgend zweiundzwanzig Beispiele:

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.“

Ursprünglicher Titel der Studie: „Schulformwechsel vom Gymnasium in den Klassen 5 bis 10“, jetziger Titel: „Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium“. Grundlage der Untersuchung waren 288 Schülerakten, die 1988 von der Hamburger Schulbehörde dem MPIB zur Verfügung gestellt und am MPIB zur Gegenkontrolle auf 680 Schülerakten ergänzt wurden. Verfasser dieser Studie sind Professor Dr. Peter M. Roeder und sein Mitarbeiter Bernd Schmitz (inzwischen Professor an der Universität Darmstadt).

Hintergrundinformation: Roeder war von 1973 bis 1995 Direktor am MPIB und dort seit 1982 zuständig für den Forschungsbereich „Schule und Unterricht“. Professor Dr. Jürgen Baumert war von 1996 bis 2010 sein Nachfolger. Der Forschungsbereich wurde nach seiner Emeritierung geschlossen.

Trotz der Bedeutung, trotz des Umfangs (etwa 210 Seiten) und trotz des hohen Aufwands ist die Studie vom MPIB unseres Wissens nie gedruckt veröffentlicht worden. Es gibt zwar eine ISBN-Nummer. Dennoch ist ein entsprechendes Buch nach unseren Erkundigungen im Handel nicht erhältlich. Dabei wäre die Veröffentlichung eine wichtige Entscheidungshilfe im Streit um das Grundschulgutachten - und um das „Sitzbleiben“ gewesen. Die Studie ist unter <http://edoc.mpg.de/get.epl?fid=15985&did=234790&ver=0> seit einiger Zeit abzurufen.

Mit Hinweis auf diese Studie hat Peter M. Roeder 1995 in seinem „Gutachten für den Landtag von Sachsen-Anhalt“ dringend von einem „Wegfall des Grundschulgutachtens“ abgeraten. Seine Argumentation:

„Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Grundschulempfehlung eine nicht zu vernachlässigende Vorhersagegültigkeit hat. Dies gilt im übrigen auch für die Zensuren der Hauptfächer im letzten Grundschulzeugnis. Ich lege das Manuskript einer Untersuchung bei, die dies in extenso empirisch belegt (Roeder/Schmitz, Schulformwechsel vom Gymnasium in den Klassen 5 bis 10). Ganz allgemein ist festzuhalten, dass für die Vorhersage von Schulleistungen kein besseres Instrument zur Verfügung steht als Urteile über frühere Leistungen in einem Fachgebiet.“ (Eine Kopie des Gutachtens ist abrufbar auf <http://www.schulformdebatte.de/> unter „MPIB-Projekte“).

Roeder hat weitere Erkenntnisse aus dieser Untersuchung 1997 in der von den Professoren Franz E. Wejnert und Andreas Helmke herausgegebenen Aufsatzsammlung „Entwicklung im Grundschulalter“ veröffentlicht. Der Titel des Abschnitts: „Die Empfehlung der Grundschule zum Besuch weiterführender Schulen“.

Anhand von Säulengrafiken demonstriert hier Roeder „die vergleichsweise große Stabilität von Prognosen bei den Teilgruppen, die an den Extremen der Prädiktorverteilung lokalisiert sind“ (S.414; es sind dies das obere und das untere Leistungsfeld). Wegen der „weitreichenden Effekte der Schullaufbahnentscheidung“ befürwortet er zwar „die Priorität des Votums der Eltern“ (S.418), doch unter folgender Einschränkung: „Dies mit einer Abwertung der Empfehlung der Grundschullehrer zu verbinden, ist angesichts derartiger

Befunde eher skandalös. Sie sprechen vielmehr für die Notwendigkeit, deren diagnostische und Beratungskompetenz zu steigern.“

In der von Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein im Herbst 2009 herausgegebenen Aufsatzsammlung „Bildungsentscheidungen“ (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009) wird die Qualität des Grundschulgutachtens durch Professor Hartmut Ditton und Dr. Jan Krüsken erneut bestätigt:

„Im Gesamtüberblick bieten die Ergebnisse wenig Anlass, die Empfehlungspraxis der Lehrkräfte generell anzuzweifeln oder als nicht leistungsgerecht zu deklarieren. Eine Entscheidung über die Wahl der Schullaufbahn ist im Übergangssystem für alle Schüler gefordert. Die Grundlage dafür bilden Leistungsanforderungen, die in Form von Notenschnitten festgelegt sind. Wie die Ergebnisse zeigen, ist für den Teil der Schüler, die eindeutig über oder unter den Anforderungen liegen, die Übertrittsempfehlung vergleichsweise einfach zu geben.

Die Zugehörigkeit zu einem Leistungsniveau kann dabei schon frühzeitig feststehen oder sich im Zeitverlauf eindeutig entwickeln. Bei diesen von den Leistungen her eindeutigen Gruppen gelingt die Festlegung bzw. Anpassung der Empfehlung gut.

Schwierigkeiten bereiten die vom Leistungsniveau her uneindeutigen Fälle, für die dennoch eine Schulformempfehlung abgegeben werden muss. Wie hierbei verfahren werden soll, ist institutionell nicht geregelt, die Entscheidbarkeit wird vielmehr vorausgesetzt. Insofern ist nachvollziehbar, wenn in solchen Fällen von den Lehrkräften auf das vermutete Potenzial der Schüler (Begabung) oder die Möglichkeiten einer Förderung durch die Eltern als Entscheidungshilfe zurückgegriffen wird.“ (S. 99)

Die Übergangsregelungen von Baden-Württemberg entsprechen Roeders Empfehlung: zwei zentrale, standardisierte Tests und eine professionalisierte Beratung durch geschulte Teams. Aus dem „Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung“ an der Pädagogischen Hochschule Erfurt gibt es eine Veröffentlichung von Professor Horst Weishaupt (Hg.): „*Zum Übergang auf weiterführende Schulen*“, mit einer Darstellung der Übergangsregelungen von Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Berlin, Bayern und Baden-Württemberg (1999, ISBN 3-9803440-6-1.). Das Buch ist nur noch in Bibliotheken oder über die Fernleihe erhältlich.

Sehr informativ ist hier - vor allem wegen der ausführlichen Beschreibung der Übergangsregelungen von Baden-Württemberg - ein Aufsatz von Dr. Heike Spangenberg und Horst Weishaupt, mit dem Titel: „*Der Übergang auf weiterführende Schulen in ausgewählten Ländern der Bundesrepublik Deutschland - Auswertung schulstatistischer Daten.*“ (S.7-111) Zwei Sätze aus dem „Resümee“ (S.107):

„Auf die Zukunft gerichtet, verbreitert sich mit steigender Schulbildung der Eltern kontinuierlich das Rekrutierungsfeld für das Gymnasium. Auf der anderen Seite liefern die statistischen Zeitreihen aber Hinweise dafür, dass restriktive Regelungen des Übergangs auf weiterführende Schulen die Besuchsquote der Hauptschule stabilisieren und die Durchsetzung des elterlichen Interesses an einer wenigstens mittleren Bildung ihrer Kinder begrenzen.“

Mit anderen Worten: Es konnte verhindert werden, dass der Lernfortschritt an Realschulen und Gymnasien durch „slow-learner“ verlangsamt wird.

Das Wahlverhalten der Eltern ist also sehr wohl politisch zu steuern. Dort aber, wo neben den Schulen des gegliederten Schulwesens auch Gesamtschulen zur Wahl stehen, kam es und kommt es zu einem ruinösen Verfall von bewährten, aus Erfahrung gewachsenen Schullandschaften (vgl. „*Dokumente einer misslungenen Bildungspolitik*“ auf www.schulformdebatte.de unter „Zur aktuellen Diskussion“).

Von den Professoren Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann ist das in den „*Vertiefenden Analysen zu PISA 2000*“ durch Vergleiche „vergleichbarer“ Klassen für eine Reihe von Bundesländern nachgewiesen worden. Es entstanden auf diese Weise „*Konkurrenzsituationen, in denen es nur Verlierer gibt*“ (PISA 2000/06, S.168; s.u. Nr.15). Besonders verhängnisvoll war die Offenheit des Wählens in Hamburg, Berlin und Bremen, sowie in Hessen und Nordrhein-Westfalen. Keine oder fast keine „*Problemschulen*“ gab es in Bayern und Baden-Württemberg, relativ wenige (im Jahre 2000!) in Rheinland-Pfalz.

Kommentar: Die seit 1995 beim MPIB vorliegenden Erkenntnisse zum Vorhersagewert der Grundschulempfehlung und der Grundschulzeugnisse wurden nicht zeitnah und nicht mit der notwendigen Öffentlichkeitswirkung publiziert. Am Ende waren es dann die Lehrerinnen und Lehrer - und ihre Schüler, die wieder einmal die Kosten für anderer Leute Unterlassungen zu tragen hatten. Und die Lernzeit vieler Kinder hätte ohne die Einführung der Orientierungsstufe viel effektiver genutzt werden können.

Für viele Lehrer wäre die Arbeit in den 5. und 6. Jahrgängen dann wesentlich einfacher gewesen. Experten schätzen, dass bei höchstens 20% der Kinder eine genauere Schulform-Empfehlung nicht möglich ist. Sollen aber deswegen den anderen Kinder, bei denen eine zuverlässige Empfehlung möglich ist, die Vorteile einer frühen Differenzierung vorenthalten werden?

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 Grundfähigkeiten auch wirklich erwerben“. Die Regelversetzung schaffe mehr Probleme als sie löst. Das hatten Professor Roeder und seine Mitarbeiter 1991 im Rahmen des MPIB-Projektes „Hauptschule/Gesamtschule“ herausgefunden. Die Studie basierte auf einer Befragung von etwa 300 Berliner Lehrern und etwa 1000 Unterrichts-Hospitationen an Berliner Schulen.

„So führten viele der von uns befragten Haupt- und Gesamtschullehrer die mangelhaften Lese-, Schreib- und Rechenleistungen vieler ihrer Schüler auf die Regelversetzung in der Grundschule zurück. Die Grundschule verliere damit gewissermaßen die Kontrolle darüber, dass ihre Schüler die kulturellen Grundfertigkeiten auch wirklich erwerben. Tatsächlich ereignete sich Sitzenbleiben noch Ende der sechziger Jahre hauptsächlich in der Grundschule und dort überwiegend in den ersten beiden Grundschuljahren, die die Grundlagen für den Aufbau der Kulturfertigkeiten legen.“ (Roeder und Sang 1991 in: „Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden“, S.161)

Nachfolgend der Schluss der Zusammenfassung eines von Professor Roeder und Dr. Gundel Schümer vorgelegten Aufsatzes, 1997 veröffentlicht unter dem Titel: „Hauptschullehrer urteilen über das Sitzenbleiben. - Bericht aus einem Berliner Forschungsprojekt“ (Westermanns Pädagogische Beiträge, 1987, S.25).

„Aus der Sicht der Hauptschullehrer schafft die Regelversetzung in der Grundschule offensichtlich mehr Probleme als sie löst. [...] Für sie und in der Folge für die auf der Hauptschule dann sitzenbleibenden Schüler führt die Regelung nur zu einer Verschiebung des Problems und zu einer zusätzlichen Belastung der Hauptschule (und wie die Repetentenstatistik ausweist, in zunehmendem Maß auch der Gesamtschule).“

„In der Diskussion um das Sitzenbleiben kommt der Frage nach der Wirksamkeit von alternativen Maßnahmen entscheidende Bedeutung zu. Bevor sie nicht auch praktisch befriedigend beantwortet wird, wird der bloße Verzicht auf das Sitzenbleiben Probleme nur verschieben statt sie zu lösen. Und ihr Aufbrechen an einer anderen Stelle kann sowohl individuelle Bildungsverläufe als auch die Institution Schule stärker beeinträchtigen als die Klassenwiederholung in begrenztem Umfang.“

Kommentar: Die orientierenden Erkenntnisse aus dem MPIB-Projekt „Hauptschule/ Gesamtschule“, durchgeführt im Jahre 1980, blieben für den Schulalltag wertlos und ohne Wirkung, weil sie nicht zeitnah und nicht öffentlichkeitswirksam bekannt gemacht worden sind. Die Lehrer von Hauptschulen und Gesamtschulen leiden auch heute noch unter den Folgen dieser Versäumnisse. Sie sollen Schüler fördern, die schon in den ersten beiden Jahren der Grundschule den Anschluss verloren haben. Das produziert Frustration und Resignation bei Schülern wie Lehrern. Überspitzt formuliert: Hier wurde Milde zu einem Akt der Grausamkeit.

Dieser wichtige Hinweis und ein Hinweis der Professoren Wolfgang Einsiedler und Edith Glumpler aus dem Jahre 1989 sind offenbar von den Kultusministerien und der Wissenschaft nicht weiter verfolgt worden.

In letzter Zeit wird in manchen Bundesländern sogar die Einführung der Regelversetzung für die Jahrgänge 5 bis 10 der weiterführenden Schulen betrieben, ohne Rücksicht auf die Erkenntnisse der Wissenschaft.

Zwischenbemerkung: Dass die Bildungsforschung manche ihrer Erkenntnisse, die erst durch einen hohen Aufwand öffentlicher Mittel möglich waren, nicht immer mit dem erforderlichen Eifer bekannt gemacht hat, kann nicht übersehen werden. Doch auch von Seiten der Parteien, der Behörden, der Verbände und der Medien sind die Publikationen der Bildungsforschung nicht immer mit der erforderlichen Sorgfalt wahrgenommen worden.

Wolfgang Edelstein wies 1970 in seiner Beschreibung des MPIB-Projektes „Schulleistung“ mit Dank darauf hin, dass „ohne die Kooperation aller Kultusministerien die Untersuchungen wohl kaum möglich gewesen wären“. Da ist offenbar noch nie beim MPIB nachgefragt worden, was bei dieser Kooperation herausgekommen ist.

Die Politik hat wiederholt gegen die Befunde der Bildungspolitik entschieden, weil sie nicht ausreichend informiert worden war oder sich nicht ausreichend informiert hatte.

Es kann nun aber auch sein, dass manche Ergebnisse der Bildungsforschung unerwünscht bzw. unwillkommen waren, weil sie nicht in das Konzept der regierenden Parteien passten. Das „Gutachten des Ministerialdirigenten Franz Niehl zu den Ergebnissen der „BIJU“-Studie“ (auf www.schulformdebatte.de unter „Dokumente“) wäre ein Beispiel für derartige Vorgänge.

In diesen Zusammenhängen sei erinnert an den Aufsatz von Professor Heinrich Wottawa (Bochum) über „Die Kunst der manipulativen Berichterlegung in der Evaluationsforschung“. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1/81, S.45-60 Es ist dies eine detaillierte Kritik an der verschleiernenden Darstellung von Ergebnissen aus der wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs.

Auch Parteien und Berufsverbände haben die Publikationen der Bildungsforschung nicht immer mit kritischer Wachsamkeit wahrgenommen. Die Vor- und Frühgeschichte des MPIB bot Anlass genug dazu.

Die „Regelversetzung“ an den Gesamtschulen schafft ebenfalls mehr Probleme, als sie löst. Der von Roeder und Sang vorgetragene Kommentar zur Regelversetzung in der Grundschule gilt auch hier: „*Änderungen der Praxis auf einer Ebene des Systems können aber auch zu nicht beabsichtigten Änderungen auf anderen Ebenen führen.*“ (Roeder/Sang 1991, S. 161; die Unterstreichung wurde nachträglich eingefügt)

Kommentar: Das Werbe-Versprechen der Gesamtschul-Bewegung: „Kein Sitzenbleiben mehr!“ verheimlicht die Nachteile einer Regelversetzung. Gesamtschullehrer machen immer wieder diese Erfahrungen:

1. Leistungsschwächere, erfolgsarme und darüber resignierte Schüler hemmen nicht nur den Lernfortschritt ihrer Mitschüler, sondern sie stören ihn auch, weil sie unglücklich sind und sich jetzt nur noch durch Clownerien und andere destruktive Aktivitäten definieren können.
2. Jeder stärkere Leistungsabfall führt zur Abstufung in niedrigere Kurse. Diese Abstufung verhindert höherwertige Abschlüsse. Bei einer Wiederholung des Jahrgangs, gegebenenfalls in Verbindung mit einem Schulwechsel, wären sie wieder erreichbar (Näheres dazu bei Roeder/Schmitz 1995: „Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium“, s. unter Nr. 1).
3. „Das große Sitzenbleiben“ beginnt an den Gesamtschulen dann in den letzten beiden Schuljahren. Bis dahin konnte eine Wiederholung nur empfohlen werden. Jetzt ist sie wegen der gefährdeten Abschlüsse nicht mehr zu vermeiden. So kommen viel Unruhe - und viele neue Schüler - in die Klassen der 9. und 10. Jahrgänge.

3. Die kognitive Grundfähigkeit der Schüler ist die wichtigste „Determinante“ des Lernens.

Bis zu 50% der Leistungs-Unterschiede zwischen Schülern sind genetisch bedingt, also vorgegeben. Das hatte Professor Franz E. Weinert 1999 anhand von Ergebnissen der Zwillingsforschung in seiner „GOLD-Studie“ nachgewiesen (Jahrbuch 1999 der Max-Planck Gesellschaft, S.47). Dieser Befund deckt sich mit den Befunden anderer Studien. Im Oerter/Montada 2002 (S.774) referieren Köller und Baumert zum Beispiel unwidersprochen diese Ergebnisse einer sehr aufwändigen Untersuchung:

„Genetische Unterschiede, die sich beispielsweise in der unterschiedlichen Intelligenzhöhe von Schülerinnen und Schülern manifestieren, erklären 33 bis 50 Prozent der Schulleistungsunterschiede.“

Bereits bei der Auswertung des MPIB Projektes „BIJU“ hatten Baumert und Köller festgestellt:

„Die wichtigsten Einflüsse auf die Leistungsentwicklung üben die kognitiven Variablen Vorwissen und kognitive Grundfähigkeiten aus. Der Einfluss des sozialen Status ist schwach.“ (Pädagogik 6/98, S.17)

Die kognitive Grundfähigkeit ist die wichtigste vorgegebene „*Determinante*“ des Lernens in der Schule und eine Ursache jener unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, die als „*Vorkenntnisse*“ bezeichnet werden.

Das MPIB-Projekt „Schulleistung“ hatte gezeigt: Wenn in einer Klasse die „*Varianz*“ oder „*Divergenz*“ genannte „*Streuungsbreite*“ von Vorkenntnissen und Begabungen allzu groß ist, dann zwingt das die Lehrer zu einer Verlangsamung des Unterrichtstempos und zu einer Intensivierung des Übens und Wiederholens.

„Diese repetitive Unterrichtsführung nützt wider Erwarten Schülern mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen nur wenig, während die Lernfortschritte der Schüler des oberen Leistungsdrittels merklich beeinträchtigt werden.“ So Jürgen Baumert, Peter M. Roeder, Fritz Sang und Bernd Schmitz 1986, in der Zusammenfassung ihres Aufsatzes über „*Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen*“. Die größten Lernzuwächse erreicht ein Unterricht, dessen Merkmale „*ein hohes Anspruchsniveau und ein zügiges Fortschreiten im Lernstoff*“ sind (1986, S.655).

Professor Andreas Helmke hatte schon im Jahre 1988 auch für Hauptschulen nachgewiesen: „*Leistungs-egalischer Unterricht ist mit einer suboptimalen Leistungsentwicklung leistungsstärkerer und begabterer Schüler verbunden, ohne dass begabungsschwächere Schüler - anders als Schüler mit defizitären Vorkenntnissen - davon profitieren.*“ (S.45) Datengrundlage war eine Untersuchung zur Leistungsentwicklung von 39 Hauptschulklassen der 5. und 6. Jahrgänge. Helmkes Aufsatz stand unter dem Titel: „*Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele?*“

Die negativen Erfahrungen aus dem Unterricht an Gesamtschulen bestätigen, was von der Bildungsforschung schon vor mehr als 20 Jahren herausgefunden wurde. Kolleginnen und Kollegen, die von Gesamtschulen an Realschulen oder Gymnasien überwechselten, können das mit den positiven Erfahrungen, die sie dort machten, auf ihre Weise bestätigen.

4. Nach Ausweis der Bildungsforschung sind für leistungsstärkere Schüler dies die drei wichtigsten Rahmenbedingungen erfolgreichen Lernens:

1. ein anspruchsvoller Unterricht und ein zügiges Fortschreiten im Stoff,
2. eine relativ homogene Zusammensetzung der Klasse, damit dieser effektivere Unterricht überhaupt praktiziert werden kann und
3. eine mit dem 5. Jahrgang einsetzende frühe Differenzierung in getrennten Schulformen, damit die verfügbare Lernzeit leistungsstärkerer Schüler von Anfang an besser genutzt werden kann. Das gilt für potenzielle Realschüler wie für potenzielle Gymnasiasten.

Es war also spätestens 1991 anhand der vorliegenden Publikationen der Bildungsforschung zu erkennen: Gesamtschulen hätten sich auch bei flächendeckender Einführung niemals als die überlegenere Schulform erweisen können, weil die Probleme von heterogenen Lerngruppen unvermeidbar zu einer Verlangsamung des Unterrichtstempos und niedrigeren Lernzuwächsen führen.

Trotzdem aber hält sich in der Öffentlichkeit nach wie vor der Irrglaube, ein längeres gemeinsames Lernen sei die erfolgreichere Form des Unterrichtens. Leistungssteigerung durch Leistungsmischung.

5. Die Probleme des Unterrichtens in heterogenen, leistungsgemischten Lerngruppen sind durch Binnendifferenzierung nicht zu bewältigen. Sie taugt nicht als „eine erfolgversprechende 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 fast 200 Berliner Gesamtschullehrern mitgeteilt (Roeder: „Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern“, 1997, S.259).

Mit diesem von Professor Peter M. Roeder geleiteten MPIB-Projekt „Hauptschule/Gesamtschule“ (1980) sollte geklärt werden, ob die Probleme des Unterrichts in den leistungsgemischten Lerngruppen von weiterführenden Schulen durch Binnendifferenzierung zu bewältigen sind.

Zwischenbemerkung zur Korrektur des mit Eifer verbreiteten, aber untauglichen Argumentes für die Einführung der Einheitsschule: *„Aber in der Grundschule gelingt es doch!“* Der Unterricht in den leistungsgemischten Lerngruppen der Grundschule kann nur gelingen, *„weil sie ein retardiertes Curriculum fährt“*. Eine Verlangsamung des Lerntempos ist der Preis für das „gemeinsame Lernen“. Darauf hat Franz E. Weinert wiederholt hingewiesen.

Als „Differenzierung“ werden Organisationsformen des Unterrichts bezeichnet, welche dem unterschiedlichen Lerntempo und dem unterschiedlichen Auffassungsvermögen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden sollen. „Binnendifferenzierung“, auch „Innere Differenzierung“ genannt, ist der Versuch, dieses Problem schon innerhalb des Klassenverbandes durch eine gestaffelte Aufgabenstellung zu lösen. Der Unterricht in heterogenen, leistungsgemischten Lerngruppen steht und fällt mit dem Gelingen der Binnendifferenzierung.

Veröffentlicht wurden die Ergebnisse des MPIB-Projektes „Hauptschule/Gesamtschule“ im Jahre 1997, zunächst in dem Aufsatz „Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern“ (Zeitschrift für Pädagogik, 2/1997, S.241-259) und dann in dem Aufsatz „Binnendifferenzierung im Schulalltag - Sichtweise von Berliner Gesamtschullehrern“ (Pädagogik, 12/1997, S.12-15).

Die Aufsätze basieren auf etwa 300 Lehrer-Interviews, die im Jahre 1980 an fünf Berliner Hauptschulen und fünf Berliner Gesamtschulen durchgeführt worden waren, und auf mehr als 1.000 Unterrichtshospitationen an diesen Schulen. Das wichtigste Ergebnis: Binnendifferenzierung ist wegen des hohen Arbeitsaufwands und wegen der dabei auftretenden Disziplinprobleme von der Lehrerschaft als Dauerangebot nicht zu leisten. Sie *„taugt nicht als Alternative“* zur äußeren Differenzierung in Kursen oder Klassen.

Der letzte Satz aus der Zusammenfassung des ersten Aufsatzes: *„Insgesamt sprechen die hier vorgelegten Befunde nicht dafür, dass der Verzicht auf Formen der äußeren Leistungsdifferenzierung durch Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen unter den gegebenen Bedingungen weitgehend zu kompensieren ist.“* (S.241)

Die englisch-sprachige Zusammenfassung des ersten Aufsatzes gibt eine erheblich klarere Auskunft: *„In all, the analysis of teachers' descriptions and arguments does not support the view that within-class grouping might be a viable standard alternative to a more stable system of across-class setting by achievement.“* (S.259)

Übersetzt heißt das: *„Die Analyse der Beschreibungen und Argumente der Lehrer unterstützt insgesamt nicht die Ansicht, dass die klassen-interne Gruppierung eine erfolgversprechende Standard-Alternative sein kann zu dem stabileren System einer klassen-übergreifenden Zusammensetzung nach Leistung.“*

„Klassen-übergreifend“ bedeutet: Es werden die leistungsstärkeren und die leistungsschwächeren Schüler aus zwei oder drei Klassen in „Fachleistungskursen“ jeweils zu neuen Lerngruppen zusammengesetzt.

Eine recht ausführliche und wirklichkeitsnahe Darstellung der Ergebnisse dieses Projektes erfolgte in Roeders „Gutachten für den Landtag von Sachsen-Anhalt“ von 1995 (zu finden auf www.schulformdebatte.de unter „MPIB-Projekte“). Das Gutachten enthält auch Tabellen zur Auswertung der mehr als 1.000 Unterrichts-Hospitationen. Sie zeigen, wie selten im Schulalltag Binnendifferenzierung stattfindet.

Kommentar: Die Erkenntnisse zu den Grenzen der Binnendifferenzierung und zu der Notwendigkeit von äußerer Differenzierung hätten viele der an Gesamtschulen tätigen Lehrerinnen und Lehrer bei zeitnaher Bekanntgabe schon vor 1985 (und nicht erst 1997) erfahren können. Immer wieder wird ihnen auch heute noch von Vorgesetzten vorgehalten, „die Kunst der Binnendifferenzierung nicht zu beherrschen“.

Bereits 1980 lagen am MPIB ausreichend Daten vor, anhand deren gezeigt werden konnte: Für den so oft empfohlenen „*intelligenten Umgang mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*“ sind die Grenzen der Realisierbarkeit sehr, sehr eng.

Es war also am MPIB bereits vor dem Jahre 1991 bekannt:

1. Durch den Unterricht in leistungsgemischten, undifferenzierten Lerngruppen können die Schüler nicht ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden.
2. Für die Lehrer führt der Unterricht in leistungsgemischten, heterogenen Lerngruppen unvermeidbar zu einer permanenten Überforderung und sehr oft zu einer „Selbstausschöpfung aus Pflichtgefühl“. Die Folgen: Burnout-Syndrom oder Resignation - oder Zynismus.

Ogleich diese Erkenntnisse 1989, vor der Wende, bereits vorlagen, wurden sie nicht mit der nötigen Öffentlichkeitswirkung bekannt gemacht. Diese Zurückhaltung führte zu Fehlentscheidungen und Fehlentwicklungen der Bildungspolitik. Denn nur so war es möglich, dass von Parteien, Behörden und Verbänden und von den Initiativen der „*Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V.*“ in den neuen Bundesländern mit großem Eifer die Einführung von Gesamtschulen, Orientierungsstufen und sechsjährigen Grundschulen betrieben wurde, im krassen Widerspruch zu den Befunden der Bildungsforschung (vgl. „*Die Einführung der Regionalschule in Mecklenburg-Vorpommern*“, und „*Sollte das gegliederte Schulwesen zum Opfer einer Intrige werden?*“ (auf www.schulformdebatte.de unter „Archiv“).

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 höchst aufwendigen MPIB-Projekt „Schulleistung“ ist erst im Jahre 2002 veröffentlicht worden, mehr als 30 Jahre nach Abschluss der Daten-Erhebung, wiederum von Olaf Köller und Jürgen Baumert. Die Mitteilung erfolgte jedoch 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.*“ Der Abschnitt steht unter der Überschrift: „*Frühe Differenzierung fördert leistungsstarke Schüler.*“

Es geht hier um die Leistungen, die am Anfang des 7. Jahrgangs in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik bei etwa 12.000 Gymnasiasten vorgefunden wurden. Darunter waren etwa 1.000 Schüler, die erst nach dem 6. Jahrgang von der Grundschule aufs Gymnasium überwechseln konnten. Ein nachfolgender Exkurs im Oerter/Montada 2002 (S.771), gleichlautend auch im Oerter/Montada 2008 (S.751), schließt mit dem Satz.

„Zusammenfassend zeigt sich zumindest für das deutsche Schulwesen, dass bezogen auf die Fachleistungsentwicklung leistungsstarke Schüler von der Differenzierung im Sekundarbereich profitieren.“

Der Abschnitt steht unter der Überschrift: „**Frühe Differenzierung fördert leistungsstarke Schüler.**“

Jene schon 1991 von Roeder und Sang vorgelegte Auswertung der Daten enthielt noch genauere Angaben: In den undifferenzierten 5. und 6. Jahrgängen von sechsjährigen Berliner Grundschulen führten die Unterschiede der Vorkenntnisse und der Begabungen in Mathematik und Englisch zu Leistungsunterschieden, die dann am Anfang des 7. Jahrgangs „*mit etwa einer Standardabweichung*“ dem Lernfortschritt von zwei Schuljahren entsprachen (Roeder 1997 S.407, vgl. Roeder und Sang 1991 S.167).

Das will sagen: Die Schüler, die von sechsjährigen Grundschulen kamen, brauchen bei ihrem bisherigen Lerntempo ab Anfang des 7. Jahrgangs noch zwei Schuljahre, um im Durchschnitt ihrer Gesamtheit jenen

Leistungsstand zu erreichen, den die Schüler der anderen Gruppe, die da schon seit zwei Jahren Gymnasien besuchen konnten, im Durchschnitt ihrer Gesamtheit am Anfang des 7. Jahrgangs bereits hatten.

Nach den in der Bildungsforschung eingeführten Maßstäben hat man davon auszugehen, „*dass eine Leistungsdifferenz von 0,3 bis 0,5 Standardabweichungen in der Mittelstufe mit dem Wissenszuwachs eines Schuljahres korrespondiert.*“ (Köller, Baumert u.a. 2004 S.691)

Kommentar: Warum wurden so wichtige Informationen erst so spät und außerdem auch noch ohne die notwendige Breitenwirkung veröffentlicht - sondern stattdessen „*als versteckte Botschaften*“ in der Fachzeitsliteratur deponiert? Untersuchungen bezüglich des unterschiedlichen Fördereffektes von vierjährigen und sechsjährigen Grundschulen gerieten auf die lange Bank, mit entsprechenden Folgen für alle Schülerinnen und Schüler, die auch in den 5. und 6. Jahrgängen noch in undifferenzierten Klassen unterrichtet werden und deren verfügbare Lernzeit dort nicht optimal genutzt wird. Das führt zu einer entsprechenden Mehrbelastung der Lehrerschaft.

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.“ Zu dieser Feststellung waren im Jahre 1991 Professor Roeder und Dr. Fritz Sang anhand der Daten des MPIB-Projektes „Schulleistung“ gekommen (in: „Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden“, 1991, S.164).

Es geht hier um die zentrale Frage allen Unterrichtens: Ob eine optimale Förderung der leistungsstärkeren Schüler erreicht werden kann, ohne dabei die Förderung der leistungsschwächeren Schüler zu vernachlässigen.

Im Rahmen des MPIB-Projektes „Schulleistung“ (1968-1970) war an etwa 450 Gymnasien untersucht worden, wie unterschiedlich sich die Lernleistungen der Schüler in Abhängigkeit vom Unterrichtsstil ihrer Lehrer entwickeln, und zwar vom Anfang des 7. Jahrgangs (Testleistung A) bis zum Ende des 7. Jahrgangs (Testleistung B).

„Zur Beschreibung der Leistungsentwicklung der 7. Gymnasialklassen verwenden wir die auf Klassenebene gemittelten Residuen der multiplen Regression von Testleistung B auf Testleistung A, die gemessene Intelligenz und Merkmale der sozialen Herkunft sowie der häuslichen Lernumwelt. Die Residuen dienen als ein um die Effekte individueller Voraussetzungen ‚bereinigtes‘ Maß für den Erfolg der gymnasialen Unterrichtsbemühungen während eines Schuljahres.“ (Baumert, Roeder, Sang und Schmitz 1986, S.656, Anmerkung 3) - Mit diesem Verfahren können bei Lernleistungs-Vergleichen die Vorkenntnisse und der Einfluss von Begabung und Herkunft aus der Kalkulation herausgerechnet und so die reine Förderleistung des Unterrichtes gemessen werden.

„Unter Kontrolle der Ausgangsleistung, der Intelligenz und des Familienbackgrounds“ hatte sich dann herausgestellt: „Der Leistungszuwachs ist durchweg höher in den Klassen, in denen auch die Streubreite der Leistungen zunimmt. Beim Vergleich der Leistungsgruppen (drei Niveaus) zeigt sich, dass die Verringerung der Leistungsvarianz vor allem auf Kosten der leistungsstarken Schüler erreicht wird.“ (Roeder/Sang 1991, S.164)

„In Klassen mit Leistungsausgleich im Mathematikunterricht bleiben sie um etwa eine Standardabweichung hinter dem leistungsbesten Drittel der Schüler in Klassen mit steigender Varianz zurück. Im Englisch- und Deutschunterricht beträgt die Differenz noch etwa eine dreiviertel Standardabweichung.“ (, S.164)

Mit anderen Worten: Im oberen Leistungsdrittel jener Klassen, deren Lehrer stärker auf Leistungsausgleich bedacht sind, liegen die Leistungen in Mathematik, Englisch und Deutsch am Ende des 7. Schuljahres weit mehr als ein Schuljahr unter den Leistungen des oberen Leistungsdrittels jener Gymnasiasten, deren Lehrer stärker auf Leistungs-Förderung bedacht sind.

Der Unterricht von Lehrern, die auf „ein hohes Anspruchsniveau und ein zügiges Fortschreiten im Stoff“ bedacht sind, erreicht im oberen Leistungsdrittel der Klassen ein nahezu doppelt so hohes Lerntempo wie der Unterricht ihrer auf Leistungsausgleich bedachten Kolleginnen und Kollegen .

Die stärker auf Leistungs-Förderung bedachten Mathematiklehrer erreichen mit ihrem anspruchsvolleren Unterricht auch sogar im unteren Leistungsdrittel einen höheren Lernzuwachs: „Im Fach Mathematik wirken ein hohes Anspruchsniveau und ein zügiges Fortschreiten im Stoff zwar auch divergenzsteigernd, beeinflussen aber die Leistungsentwicklung beider Leistungsgruppen positiv.“ (Baumert, Roeder, Sang und Schmitz 1986, S.655)

Diese Erkenntnis aus dem Jahre 1986 ist dann 1991 von Roeder und Sang noch weiter präzisiert worden: „Beim Vergleich der Leistungsgruppen (drei Niveaus) zeigt sich, dass die Verringerung der Leistungsvarianz innerhalb der Klassen vor allem auf Kosten der leistungsstarken Schüler erreicht wird.“ (1991, S.164)

Auch diese Information ist nicht mit der notwendigen Breitenwirkung veröffentlicht worden. Sie wäre beim Streit um die Notengebung an Gesamtschulen gelegentlich sehr hilfreich gewesen (vgl. Paul Reiter: *Notenmobbing an der Gesamtschule - und keine Ende?* in: BILDUNG aktuell 2/2004).

Ebenso hilfreich wäre sie bei der Begegnung mit dem ungebrochenen Glauben an die Vereinbarkeit von Leistungsförderung und Leistungsausgleich, den Gesamtschullehrerinnen und Gesamtschullehrer bei ihren Vorgesetzten immer noch vorfinden.

Fazit: Zumindest in Deutschland führt an den weiterführenden Schulen der Unterricht in allzu heterogenen Lerngruppen immer zu einer Benachteiligung der leistungsstärkeren Schüler, ohne dass die leistungsschwächeren Schüler in entsprechendem Umfang davon profitieren.

„In nach Leistungsgruppen getrennten Analysen konnte gezeigt werden, dass bei streuungsverringern dem Unterricht erhebliche Einbußen im Lernfortschritt des oberen Leistungsdrittels relativ schmalen Gewinnen im unteren Leistungsdrittel gegenüberstehen.“ (Baumert, Roeder, Sang und Schmitz 1986, S.654)

Kommentar: Wenn der Ausgleich von Leistungsunterschieden schon am Gymnasium eine schwierige Aufgabe ist, um wie viel mehr ist das dann an Gesamtschulen eine schwierige Aufgabe, wo die Heterogenität der Schülerschaft zum Konzept der Schulform gehört!

Es gibt bisher keine einzige Studie der Bildungsforschung zu dem Thema „Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in den 5. bis 10. Jahrgängen von Gesamtschulen“. Mit den Daten des Projektes „BIJU“ wäre das für NRW und Berlin möglich gewesen.

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.

Roeder und Sang beschreiben in ihrem Aufsatz „Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden“ Lundgrens Entdeckung wie folgt:

„Diese Steuerungsgruppe bestimmt sozusagen das Tempo der Instruktion, aber auch viele andere Facetten der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern. Diese Beobachtung impliziert, dass die Lehrer ihre Aufmerksamkeit auf die Schüler konzentrieren, deren Leistungen zumeist deutlich unter dem Durchschnitt liegen. Ihnen ist wichtiger, dass im Unterrichtsverlauf niemand auf der Strecke bleibt, als die ohnehin leistungsstarken Schüler ihren Möglichkeiten entsprechend zu fördern. Zu erwarten wäre also eine Angleichung der Schülerleistungen in diesen Klassen, wobei die Reduktion

der Leistungsvarianz auf Kosten der leistungsstarken Schüler erreicht wird. Diese Erwartung wird durch eine ältere Untersuchung des MPI für Bildungsforschung bestätigt (Baumert, Roeder, Sang & Schmitz, 1986).“ (1991, S.163)

Das ist jener bereits erwähnte Aufsatz von 1986. Im Anschluss an diesen Hinweis auf die Funktion der Steuerungsgruppe berichten Roeder und Sang über den niedrigen Fördereffekt der sechsjährigen Berliner Grundschulen. Sie sehen in ihm eine Bestätigung von Lundgrens Entdeckung der „Steuerungsgruppe“.

Weiterführende Überlegungen: In einem nach Fähigkeit gestaffelten, dreigliedrigen System wäre - bei ideal-typischer Vereinfachung - die „Steuerungsgruppe“ auf einer „Hundert-Prozent-Skala“ im Bereich der Hauptschule (unteres Leistungsdrittel) zwischen 4 und 8 Prozent „angesiedelt“, in der unteren Hälfte des untersten Viertels. Im Bereich der Realschule (mittleres Leistungsdrittel) zwischen 41 und 46 Prozent, also fast im Mittelfeld. Im Bereich des Gymnasiums (oberes Leistungsdrittel) zwischen 71 und 76 Prozent, am Anfang des obersten Viertels.

Bei der Dreier-Differenzierung ist also eine begabungsgerechte „Individuelle Förderung“ der unterschiedlich befähigten Schülergruppen sehr viel leichter zu realisieren, weil sich dann die Wirkung der „Steuerungsgruppen“ sehr effizient einsetzen lässt.

In undifferenzierten Lerngruppen hingegen ist diese „Steuerungsgruppe“ in der oberen Hälfte des untersten Viertels angesiedelt. Daher werden in undifferenzierten Lerngruppen die leistungsschwächeren Schüler demotivierend überfordert und die leistungsstärkeren Schüler demotivierend unterfordert.

Kommentar: Lundgrens Erkenntnis deckt sich mit den Erfahrungen vieler Gesamtschul-Praktiker. Denn die Bewältigung der Leistungsstreuung ist das ungelöste Problem von sechsjährigen Grundschulen, von Gesamtschulen und generell von allen Schulen, die auch in den fünften und sechsten Jahrgängen noch mit undifferenzierten Lerngruppen arbeiten. Das Versprechen einer begabungsgerechten „individuellen Förderung“ kann in leistungsgemischten, undifferenzierten Lerngruppen nicht eingehalten werden.

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.

Das hatte Professor Helmut Fend 1984 anhand der großen Datensätze, die ihm aus der wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuches zur Verfügung standen, in seinem Aufsatz „*Determinanten von Schulleistungen*“ nachgewiesen: Wenn die Durchschnittswerte der kognitiven Grundfähigkeiten und der sozialen Herkunft bekannt seien, könne in „höher strukturierten Schulsystemen“ der Erfolg des Unterrichts recht genau vorhergesagt werden. Anders sei das bei den in Zweier-Differenzierungen arbeitenden Schulsystemen. Hier hänge der schulische Erfolg sehr stark ab von den Fähigkeiten und dem Engagement der Lehrer (S.68), „*allerdings nicht nur in positiver Richtung*“. (S.82)

Wie von der Bildungsforschung nachgewiesen, gilt das, in noch höherem Maße für den Unterricht in den undifferenzierten Lerngruppen von integrativen Schulen, mit entsprechenden Folgen. Aphoristisch verkürzt: „*Merkmal von guter Schule? - Dort geben auch schlechtere Lehrer einen guten Unterricht! Dieser Satz ist umkehrbar.*“

Kommentar: Im undifferenzierten Unterricht der Gesamtschulen müssen die Lehrerinnen und Lehrer immer wieder erfahren, dass gute Lehrer keinen guten Unterricht geben. Durch die Zusammenlegung von Hauptschulen und Realschulen würde auch dort die Unterrichtssituation der Lehrerinnen und Lehrer erheblich strapaziöser.

Fazit: Die Dreier-Differenzierung ist daher nach wie vor das effektivere und kostengünstigere Angebot einer serientauglichen Form der individuellen Förderung von leistungsstärkeren *und* leistungsschwächeren Schülern.

Die generelle Unvereinbarkeit von optimaler Leistungs-Förderung und optimalem Leistungsausgleich ist in der Bildungsforschung schon vor mehr als 20 Jahren erkannt worden. Aber dies Problem wurde nicht mit der notwendigen Öffentlichkeitswirkung als ein prinzipiell unlösbares Dilemma ausgewiesen. Und es ist nicht bekannt gemacht worden, dass es hierzulande nur durch eine Dreier-Differenzierung auf zumutbare Verhältnisse reduziert werden kann. Doch auch die ist dann immer nur ein ausbalancierter Kompromiss.

Vorbemerkung zum Folgenden:

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. Realschüler hatten in NRW gegenüber den „vergleichbaren“ Gesamtschülern schon am Anfang des 7. Jahrgangs in Englisch und Mathematik einen Wissensvorsprung von etwa einem Schuljahr.

Nach Ausweis von zwei Grafiken des MPIB aus dem Jahre 1996 lag schon am Anfang des 7. Jahrgangs der Unterschied zwischen NRW-Realschülern und den vergleichbaren NRW-Gesamtschülern in Englisch und Mathematik bei etwa 15 bzw. 8 Testwerten. Die NRW-Gesamtschüler waren bis dahin in den undifferenzierten Klassen der „Förderstufe“ unterrichtet worden. Sie hatten dort einen Unterricht erfahren, der vor allem auf Leistungsausgleich angelegt war. Veröffentlicht wurden die Grafiken von Köller und Baumert im 2. BIJU-Bericht (1996, S.18), im Oerter/Montada 2002 (S.761) und im Oerter/Montada 2008 (S.742).

Kommentar: Damit wurde vom MPIB indirekt bestätigt, dass nicht nur Gymnasiasten, sondern auch Realschüler von einer frühen, mit dem 5. Jahrgang einsetzenden Differenzierung profitieren. In den geplanten zweigliedrigen Schulsystemen aber sollen potentielle Realschüler frühestens ab dem 7. Jahrgang die leistungssteigernden Vorteile der Differenzierung erfahren.

12. NRW-Realschulen haben auch in den späteren Jahrgängen gegenüber NRW-Gesamtschulen bei „vergleichbaren“ Schülern einen deutlich höheren Fördereffekt. „Bei gleichen intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen erreichen Realschüler am Ende der Sekundarstufe I etwa in Mathematik einen Wissensvorsprung von etwa zwei Schuljahren.“ Das hatten die Professoren Jürgen Baumert und Olaf Köller schon 1998 in der Zeitschrift „Pädagogik“ (S.17) mitgeteilt.

Die von Baumert, Köller und Schnabel 1999 in „Wege zur Hochschulreife“ (S.404) veröffentlichte „*Tabelle 5: Testleistungen am Ende der 10. Jahrgangsstufe nach Schulform und Sachgebiet*“ zeigt: Auch in Englisch, Biologie und Physik sind die Leistungsunterschiede bei NRW-Realschülern und NRW-Gesamtschülern ähnlich hoch wie in Mathematik und entsprechen ebenfalls „*einem Wissensvorsprung von*

etwa zwei Schuljahren“. Offenkundig ist für „bildungsferne Kreise“ nicht die Gesamtschule, sondern die Realschule der empfehlenswertere, weil besser qualifizierende Weg zur Hochschulreife.

Die „Tabelle 5“ war eine sehr gründliche Qualitätskontrolle des Schulwesens von NRW. Das ist vom MPIB dem NRW-Kultusministerium anscheinend nicht in dieser Deutlichkeit mitgeteilt worden oder dort nicht in dieser Deutlichkeit wahrgenommen worden.

Kommentar: Gesamtschüler haben gegenüber gleich begabten Realschülern nach dem 10. Jahrgang wegen dieser Leistungsrückstände bei Bewerbungen und in der Ausbildung die schlechteren Chancen. Das wird aus den Behörden und der Wirtschaft sowie von ehemaligen Gesamtschülern immer wieder berichtet.

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.“ NRW-Gymnasien haben also bei vergleichbaren Schülern einen sehr viel höheren Fördereffekt als NRW-Gesamtschulen. Das wurde so von Baumert und Köller ebenfalls 1998 (S.17) mitgeteilt.

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

Kommentar des MPIB: „Bemerkenswerterweise sind die Unterschiede in den kognitiven Grundfähigkeiten mit einer halben Standardabweichung kleiner.“ (Köller/Baumert/Schnabel 1999, S.404; nachträglich unterstrichen) An Gymnasien hätten diese Schüler höhere Leistungen und gerechtere Noten erreicht. Denn die Begabungsunterschiede waren nur halb so groß wie die Leistungsunterschiede. Durch diesen Hinweis ist in wünschenswerter Deutlichkeit klargestellt worden: Leistungsstärkere Schüler - und deren Lehrer - bleiben an NRW-Gesamtschulen unter dem Niveau ihrer Möglichkeiten.

Fazit: Es ereignet sich also an deutschen Schulen seit 40 Jahren eine Benachteiligung leistungsstärkerer Schüler. Das war der Bildungsforschung seit 30 Jahren bekannt. Aber es wurde von ihr nicht mit der notwendigen Öffentlichkeitswirkung bekannt gemacht. Man darf gespannt sein, wann aus Kreisen von Eltern und Schülern die ersten Regress-Ansprüche geltend gemacht werden. Denn diese systembedingten Leistungsdefizite, die sich sowohl bei Bewerbungen wie auch im Studium negativ auswirken, wären seit Jahrzehnten vermeidbar gewesen.

14. Der Leistungsrückstand der NRW-Gesamtschüler in Mathematik bleibt so bis zum Ende des 13. Jahrgangs bestehen. Er entspricht auch jetzt dem Abstand von zwei Notenstufen. Im Fach Englisch erfolgt an den NRW-Gesamtschulen während der Oberstufe ein Leistungseinbruch von mehr als 40 Prozent. Das behindert in vielen Fächern die Studierfähigkeit.

Beim NRW-Oberstufenvergleich, der 1997 im Rahmen des MPIB-Projektes „BIJU“ in den 12. und 13. Jahrgängen von 12 NRW-Gesamtschulen und 19 NRW-Gymnasien mit insgesamt 2.663 Schülern in den Fächern Mathematik und Englisch durchgeführt worden war, stellte sich heraus: Der Abstand, der in Mathematik am Ende des 10. Jahrgangs vorgefunden wurde, blieb so bis zum Ende des 13. Jahrgangs konstant. Er entsprach mit einer Standardabweichung dem Abstand von zwei Notenstufen der an Gymnasien üblichen Zensierung.

„In der gymnasialen Oberstufe finden sich in Mathematik Leistungsunterschiede zwischen beiden Schulformen, die in derselben Größenordnung liegen wie am Ende der Sekundarstufe I, d.h., die Differenzen, die bereits beim Eintritt in die Oberstufe bestehen, wachsen nicht weiter an, reduzieren sich aber auch nicht.“ - „Hinsichtlich der Bewertungsmaßstäbe wird deutlich, dass Lehrer an Gymnasien und Gesamtschulen bei der Benotung der Schüler einen schulinternen Referenzrahmen

verwenden, d.h., die mittleren Noten variieren kaum zwischen Schulen und Schulformen. Hinter deutlich unterschiedlichen Testleistungen können dementsprechend identische Noten stehen.“ (Professor Olaf Köller im MPIB-Bildungsbericht 2008, S. 462) Mit anderen Worten: Für schlechtere Leistungen gibt es dort bessere Noten.

Im Fach Englisch erfolgte an Gesamtschulen während der Oberstufenzeit ein Leistungseinbruch von mehr als 40%. Die Schüler verlernten einen Teil dessen, was sie am Ende des 10. Jahrgangs schon konnten. Wie auch hier vom MPIB gezeigt wurde, lag die Ursache im unzureichenden Fördereffekt der Gesamtschul-Mittelstufe. (Eine Darstellung der Ergebnisse auf: www.schulformdebatte.de unter „BIJU-Projekte“/„Oberstufenvergleiche“)

„Allein der Versuch, Defizite zu Beginn der Oberstufe zu kompensieren, erscheint aufgrund der sehr großen Leistungsdifferenzen nicht hinreichend zu sein. Die Befunde legen aber auch Überlegungen nahe, Korrekturmöglichkeiten zum Studienbeginn anzubieten.“ (Köller, Baumert u.a. 2004, S.698) - Gesamtschüler sollen also an der Universität nachholen, was ihren Altersgenossen bereits am Gymnasium vermittelt werden konnte.

Im Jahre 2001 wurden von etwa 2000 BIJU-Teilnehmern durch postalische Befragung Auskünfte darüber eingeholt, wie sie im Rückblick die an ihren Schulen erfahrene Vorbereitung auf Beruf und Studium beurteilen. Eine Auswertung der 2000 Antwort-Briefe ist trotz ihrer hohen Bedeutung für einen Vergleich der unterschiedlichen Effizienz von Schulformen und Schulsystemen noch nicht veröffentlicht worden.

Kommentar: Die Ergebnisse des MPIB-Oberstufen-Vergleichs zum alarmierenden Leistungsabfall, der 1997 im 13. Jahrgang der NRW-Gesamtschulen im Fach Englisch festgestellt wurde, waren für die Fachleute der Bildungsforschung gewiss doch auch im Jahre 1999 schon „unübersehbar“. Sie hätten daher bereits damals, zumindest in Form einer Vorab-Information, dem Kultusministerium von NRW mitgeteilt werden müssen.

So aber wurde es ab 1999 zugelassen, dass sieben weitere Jahrgänge von Schülern an den NRW-Gesamtschulen unzureichend auf das ab 2007 für alle NRW-Oberstufen eingeführte Zentralabitur vorbereitet wurden. Wieder einmal hatten die Schüler - und deren Lehrer - zuzusehen, wie sie mit den Folgen der zurückhaltenden Informations-Politik der Bildungsforschung klarkamen.

Die überhöhten Zensuren der Gesamtschulen führen bei Gesamtschul-Abiturienten recht oft zu einem Scheitern von Lebensplänen. Die jungen Leute erfahren erst nach dem Abitur, wo ihre Grenzen liegen. Sie blockieren, wenn auch nur vorübergehend, begehrte Studienplätze. Das alles führt dann zu dementsprechenden Fehlinvestitionen im öffentlichen, aber auch im privaten Bereich. Die psychischen Folgekosten eines Scheiterns von Lebensplänen sind wohl kaum zu erfassen.

Die Lehrer ihrerseits hatten entsprechende Probleme bei den Zweitkorrekturen von Abiturarbeiten. (vgl. Westfälisch-Lippische Direktorenvereinigung: „Fremdkorrektur Abitur 1999“, Anhang zum Protokoll der Jahrestagung am 22.10.1999, S.61-63. Hier die Ergebnisse dieser Umfrage, gewonnen auf der Grundlage von 162 bearbeiteten Fragebögen zur Zweitkorrektur im 3. Abiturfach (Deutsch, Englisch, Mathematik): *„Nahezu durchgängig wurde moniert, dass die Beurteilungsmaßstäbe erheblich von denen abwichen, die man am Gymnasium gewöhnt war. Maßstäbe und Beurteilungsmodalitäten divergierten vielfach so stark, dass Erst- und Zweitkorrektor häufig in ihren Zensuren voneinander abwichen - z.T. sogar um zwei Notenstufen.“*

15. Bezüglich der Intelligenzentwicklung haben Gymnasien bei gleich begabten und aus vergleichbarem Milieu stammenden Schülern ebenfalls einen deutlich höheren Fördereffekt als andere Schulen. Das ist von Köller und Baumert im Oerter/Montada 2008 (S.760) wie folgt referiert worden:

„Mehrebenenanalysen 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.“ (Köller und Baumert im Oerter/Montada 2002, S.778 und gleichlautend im Oerter/Montada 2008, S.760)

Kommentar: Leistungsunterschiede, die in den PISA-Studien im 9. Jahrgang zwischen Gesamtschülern und den gleich begabten Schülern von Realschulen bzw. Gymnasien vorgefunden werden, sollten sehr ernst genommen werden. Denn diese Gesamtschüler müssen im 5. Jahrgang deutlich höhere kognitive Grundfähigkeiten gehabt haben, wenn sie trotz ihres ungünstigen Lernmilieus dann im 9. Jahrgang gleiche kognitive Grundfähigkeiten hatten wie vergleichbare Realschüler und Gymnasiasten.

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“.

Professor Olaf Köller referierte 1996 im 2. BIJU-Bericht folgende Erkenntnis zur Entwicklung des Sozialverhaltens:

„Die günstigsten Entwicklungsverläufe zeigen sich für die Real- und Gymnasialschüler mit steigendem Altruismusmotiv bei gleichzeitig sinkendem Egoismus- und Konformitätsmotiv.“ - „Schließlich zeigen sich auf der Gesamtschule insgesamt die ungünstigsten Verläufe: Hier lässt sich ein Anstieg des Egoismus- bei simultanem Absinken des Altruismusmotivs feststellen. Es wird Aufgabe der weiteren Auswertung unserer Studie sein, Erklärungen für diese Unterschiede nachzugehen.“ (S.23)

Diese „weitere Auswertung“ ist noch nicht vorgelegt worden. Sie wäre den Gesamtschullehrern eine Hilfe gewesen. Stets sind sie in der Gefahr, die Ursachen für das Fehlverhalten ihrer Schüler bei sich selbst zu suchen.

In einem Interview mit dem „Westfalenblatt“ (27.03.1997) gab Frau Dr. Sabine Gruehn (seinerzeit Mitarbeiterin im BIJU-Team des MPIB, jetzt Professorin an der Universität Münster) bezüglich der Ursachen dieser „ungünstigen Verläufe“ folgende Erklärung:

„Erste vorsichtige Einschätzungen deuteten auf das Kurssystem als eine der Ursachen hin. Klassen werden auseinandergerissen. Es gibt keine stabilen Gruppen. Damit fehlt möglicherweise die enge persönliche Bindung zu Mitschülern und damit auch die Bereitschaft, ohne Vorteile für die eigene Person zu helfen.“

Das heißt im Klartext: Gesamtschulen beheben keineswegs den 1964 ausgerufenen „Bildungsnotstand“. Wohl aber verschärfen sie den alle Schulen betreffenden „Erziehungsnotstand“ noch durch einen konzeptionsbedingten „Beziehungsnotstand“.

In ihrem 1998 veröffentlichten Vergleich der NRW Schulen berichteten Baumert und Köller sehr ausführlich über die „ungünstige“ Entwicklung des Sozialverhaltens an Gesamtschulen.

„Überraschend ist der erwartungswidrige Entwicklungsverlauf an Gesamtschulen, über den wir in unserem 2. Bericht an die Schulen (Köller 1996) berichtet haben.“ (Baumert/Köller 1998, S.18)
„Die Kompetenz, die Perspektive eines anderen einzunehmen und die Fähigkeit, mit anderen mitzuempfinden - beides Voraussetzungen für Toleranz, Kooperativität und Hilfsbereitschaft - korrelieren mit dem Altruismus-Motiv, das wiederum negativ mit sozial unerwünschten Merkmalen, etwa Ausländerfeindlichkeit, zusammenhängt. Ebenso lassen sich substantielle Zusammenhänge zwischen den in dieser Weise erfassten prosozialen Motiven und Verhaltensmaßen - etwa Devianz und Delinquenz - nachweisen.“ (Baumert/Köller 1998, S.17/18)

Mit anderen Worten: Wegen der fehlenden Gelegenheiten, über stabile soziale Gruppierungen ein auf der Rollentausch-Phantasie beruhendes Sozialverhalten einzuüben, kommt es an Gesamtschulen vermehrt zu Regelverletzungen (Divianz) und kriminellen Aktionen (Delinquenz).

Wenn im folgenden Text von einer „Kontrolle der Ausgangsbedingungen“ die Rede ist, dann heißt das: Es sind nur solche Schüler verglichen worden, die gleiche kognitive Grundfähigkeiten und einen ähnlichen familiären Hintergrund hatten. Diese Informationen sind offenbar auch dann wichtig, wenn die Unterschiede des erzieherischen Potentials von Schulen und Schulformen beschrieben werden sollen.

„Bei Kontrolle der Ausgangsunterschiede fällt das altruistische Motiv der Gesamtschüler in Klasse 10 niedriger aus als in den beiden anderen Schulformen. Dieses Muster wiederholt sich auch bei Analysen für andere Merkmale sozialer Kognition und sozial relevanter Einstellungen wie negative Einstellung zu Gastarbeitern oder Intoleranz gegenüber Asylbewerbern.“ (Baumert/Köller 1998, S.18)

Mit anderen Worten: Der Förder-Effekt, das Sozialisations-Potenzial und das Integrations-Potenzial von integrierten Gesamtschulen sind von den Professoren Jürgen Baumert und Olaf Köller bereits 1998 in Frage gestellt worden, doch wiederum lediglich in der Fachliteratur, wo dann auch dieser Beitrag unbeachtet und ohne Wirkung blieb - nicht zuletzt wegen der fachsprachlichen Verschlüsselung.

Kommentar: Ab Herbst 1998 war zu diesen „ungünstigen Entwicklungsverläufen“ an den Gesamtschulen und zu ihren Ursachen vom MPIB kaum noch etwas zu erfahren. Die Lehrerinnen und Lehrer an Gesamtschulen sind also auch in dieser Angelegenheit allein gelassen worden. Tag für Tag müssen sie viel Kraft für die Lösung von Problemen aufwenden, die im Hause selbst produziert werden. *„Mein Wirkungsgrad liegt bei 4%. Der Rest geht drauf für Mahnen und Ermahnen und für das Schlichten von Streitereien.“* So ein Gesamtschullehrer, Klassenleiter im 9. Jahrgang einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen.

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 <http://www.schulformdebatte.de> unter „Zur aktuellen Diskussion“ - „Dokumente einer misslungenen Bildungspolitik“).

Kommentar: Trotz dieser mit viel Aufwand gewonnenen alarmierenden Forschungsergebnisse wird es von den Kultusministerien in Nordrhein-Westfalen - und in Niedersachsen? - immer wieder zugelassen, dass dort neue Gesamtschulen oder andere egalitär-integrative Schulformen eingeführt werden.

Die Forderung nach „einem längeren gemeinsamen Lernen“ ist zur Zeit sehr populär. Doch von den Leuten, die sich in diesem Sinne engagieren, hat unseres Wissens noch niemand je in seinem Leben über längere Zeit bei voller Stundenzahl in undifferenzierten Lerngruppen des 6. Jahrgangs ein Hauptfach unterrichtet.

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 <http://www.schulformdebatte.de> unter „Die Benachteiligung der Benachteiligten“). *„Die Hauptschule hat eine selbstwertschützende Funktion.“* (Baumert u. a. in: TIMSS 1997, S.175)

Bezüglich der Leistungsentwicklung bringt die Gesamtschule ihren leistungsschwächeren Schülern gegenüber vergleichbaren Schülern von Hauptschulen keinerlei Vorteile: *„Bei gleichen Eingangsbedingungen wird am Ende des 10. Jahrgangs ein identischer Wissensstand erreicht.“* (Baumert und Köller in „Pädagogik“ 6/1998, S.17) Dennoch werden diesen Kindern die Strapazen der Differenzierung zugemutet, obwohl für sie der Hauptschul-Abschluss die früh erkennbare Obergrenze des Erreichbaren ist,.

Einer in 2. Zwischenbericht aus dem MPIB Projekt „BIJU“ (1986 S.23) veröffentlichten Tabelle ist zu entnehmen: Das Selbstwertgefühl von leistungsschwächeren Gesamtschülern sinkt bis zum Ende des 10. Jahrgangs deutlich unter das Niveau des Selbstwertgefühls von vergleichbaren Hauptschülern.

Die letzten breiter angelegten Untersuchungen zur Situation von leistungsschwächeren Schülern in leistungsgemischten, undifferenzierten Klassen fanden unseres Wissens vor 1984 statt, unter anderem von Ulrich Steffens, jetzt Leiter des „Instituts für Qualitätsentwicklung (IQ)“ des Landes Hessen, Titel: „*Michaela*“ - *Wie Kinder mit Lernproblemen ihre Gesamtschule erleben.* in: Die Deutsche Schule 2/1984 (S.134-157).

Kommentar: Wenn es zu dieser offenkundigen Benachteiligung der ohnehin schon benachteiligten Kinder allgemeinverständliche und breitenwirksame Veröffentlichungen gegeben hätte, dann hätten viele Eltern ihren Kindern diese vermeidbaren Strapazen sicher erspart.

Es fehlt eine Aufklärung der Öffentlichkeit über die faktischen Zustände an Gesamtschulen. Die Kinder sind auch hier wieder die Opfer eines bildungs-politischen Dauerstreits, in dem die schulischen Realitäten verdrängt oder verschwiegen wurden.

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

Kommentar: Die Aussichtslosigkeit der an Gesamtschulen üblichen Fördermaßnahmen ist eine den Alltag von Gesamtschullehrern belastende, immer wiederkehrende Erfahrung. Es wird sich also recht bald zeigen, dass dort, wo jetzt zweigliedrige Schulsysteme eingeführt worden sind oder eingeführt werden, für diese „Bildungs- und Entwicklungsverlierer“ recht bald spezielle Schulen eingerichtet werden müssen, mit entsprechend ausgebildeten Lehrern.

Wie Professor Werner Helsper und Dr. Christine Wiezorek nachgewiesen haben, erfahren leistungsschwächere Schüler Sekundarschulen „*als Orte der internen Exklusion*“ („Die Deutsche Schule“ 2006, S.436-455; vgl. auf www.schulformdebatte.de unter „Hauptschule“/„Die Benachteiligung der Benachteiligten“).

In Sachsen besuchen etwa 6% der Schüler „Förderschulen“. Diese Regelung ist mit den einschlägigen Befunden der Bildungsforschung sehr wohl zu rechtfertigen und zu verteidigen.

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. Die werden von leistungsschwächeren Schülern erfahren „*als Orte einer internen Exklusion*“ (s. www.schulformdebatte.de unter „Unbeachtete Erkenntnisse“, S.542).

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 Professor Dr. Olaf Köller in dem vom „Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB)“ herausgegebenen „MPIB-Bildungsbericht 2008“ sein „Resümee“ zur Situation der deutschen Gesamtschulen (Cortina u.a.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, 2008, S.463).

Er beruft sich hier auf das unter Nr. 10 bis 12 beschriebene MPIB-Projekt „BIJU“ und auf die Ergebnisse von PISA-E 2003. Mit den PISA-Daten hat er die NRW-Befunde des Projektes „BIJU“ als nach wie vor geltend bestätigt: „Für Nordrhein-Westfalen zeigt sich rund zehn Jahre später ein zu BIJU vergleichbares Bild.“ (S.426)

(Köller war in jener Zeit noch Leiter des „Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)“ an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit dem 01. November 2009 ist er Geschäftsführender Direktor des „Leibniz-Institutes für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)“ an der Universität Kiel.)

Kommentar: Auch diese wichtige Mitteilung erschien lediglich in einem Buch der Fachwissenschaft und blieb ohne Öffentlichkeitswirkung. Sie wurde von denen, die nun schon wieder die Einführung von egalitär-integrativen Schulformen betreiben, nicht wahrgenommen oder nicht beachtet.

22. „Für Nordrhein-Westfalen zeigt sich rund zehn Jahre später ein zu BIJU vergleichbares Bild.“

Anhand der Daten von PISA-E 2003 hat Olaf Köller im MPIB-Bildungsbericht 2008 (S.462) bestätigt, dass die mit BIJU-Daten aus NRW nachgewiesenen Nachteile des „längeren gemeinsamen Lernens“ nicht beseitigt werden konnten. Das wird auch so bleiben, denn sie sind offenbar konzeptions- bzw. systembedingt.

Ausblick: Mit den Daten aus PISA-E 2006 können die hier referierten Erkenntnisse der Bildungsforschung bestätigt und aktualisiert werden. Denn dass auch mit PISA-Daten Schulformvergleiche möglich sind, ist von Professor Baumert und seinen Mitarbeitern wiederholt beschrieben worden.

www.schulformdebatte.de - Wissenschaftsorientierte Beiträge zu Fragen der Schulstruktur (2012)