

Die Realschule im Spiegel der Bildungsforschung

Sieben Thesen und acht Fragen zu ihrer Zukunft

- Ein Beitrag zur Schulformdebatte -

Erkenntnisse aus drei großen Studien der deutschen Bildungsforschung bestätigen - zumindest für Deutschland - die Vorzüge des mit dem 5. Jahrgang einsetzenden dreigliedrigen Schulsystems. Sie sind - aus welchen Gründen auch immer - nicht in einer ihrer Bedeutung entsprechenden breitenwirksamen Allgemeinverständlichkeit bekannt gemacht worden. Diese wichtigen Erkenntnisse der Bildungsforschung können durch die Informationen aus PISA 2003 und PISA-I-Plus über „lernförderliche Unterrichts- und Schulbedingungen“, die vom PISA-Konsortium Deutschland zum Herbst 2006 für den dritten Berichtsband von PISA 2003 angekündigt wurden, bestätigt, aktualisiert und ergänzt werden.

Vorbemerkungen: Die nationalsozialistische Bildungspolitik favorisierte ein zweigliedriges Schulsystem aus Volksschule und Gymnasium. So kam es, dass sich infolge des angestauten Bedarfs seit 1945 die Zahlen der Realschulen und der Realschüler mehr als verdoppelt haben. „*Erst jetzt (in der Nachkriegszeit) wurden Realschulen flächendeckend ausgebaut. Erst seitdem (und nicht bereits im 19. Jahrhundert) kann man von einem voll entwickelten dreigliedrigen Schulwesen sprechen.*“ (Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI 1, 1998, S.11).

Wer im dreigliedrigen Schulwesen ein Abbild der wilhelminischen Ständegesellschaft sieht oder es gar als solches ausgibt, der ist gewaltig im Irrtum. Und wer behauptet: „*Der Trend geht zum zweigliedrigen Schulsystem!*“ und diese Entwicklung sogar noch befürwortet, der tut das ohne Legitimation durch die Bildungsforschung. Wer sich für die Einführung von sechsjährigen Grundschulen engagiert, der tut das ebenfalls ohne Legitimation durch die Bildungsforschung. Diese weit verbreiteten Irrtümer und Irrlehren können mit Hilfe der bereits vorliegenden Datensätze aus drei großen deutschen Leistungsstudien widerlegt werden, und zwar durch den „*Vergleich vergleichbarer Schüler*“. Das sind Vergleiche im Sinne einer „best-practice-Analyse“.

Vergleiche von Schulformen und Schulsystemen sind nach den vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) wiederholt zitierten „*Grundregeln der Schuleffektivitätsforschung*“ erst dann nahe an der Wirklichkeit, wenn dabei nicht nur „*die soziale Herkunft*“, sondern auch „*die kognitive Grundfähigkeit*“ der untersuchten Schüler berücksichtigt wird. Die Lehr- und Lernforschung (z.B. Franz E. Weinert, MPG-Jahrbuch 1999, S.35-48) vertritt nämlich inzwischen - unter Berufung auf Ergebnisse der Zwillingsforschung - die Auffassung, dass etwa 50 % der schulischen Leistungen genetisch bedingt sind. Der Einfluss der sozialen Herkunft ist dem gegenüber deutlich geringer.

Bei entsprechenden „*Vergleichen vergleichbarer Schüler*“ werden die Leistungen von Schülern verglichen, die „*ähnliche kognitive Grundfähigkeiten*“ und „*einen ähnlichen familiären Hinter-*

grund“, also vergleichbare „*intellektuelle und soziale Eingangsbedingungen*“ haben. Auch für PISA 2003 liegen entsprechende Daten vor.

Besonders aussagekräftig geraten solche „*Vergleiche vergleichbarer Schüler*“, wenn sie innerhalb der schulrechtlichen und soziokulturellen Rahmenbedingungen eines einzelnen Bundeslandes erfolgen, weil dann Schulform-Standards und Länder-Standards nicht miteinander vermischt sind.

Im Rahmen von PISA 2003 gab es auch eine als PISA-I-Plus bezeichnete Längsschnittstudie, unter anderem zur Klärung „*kausal relevanter Faktoren*“ erfolgreichen Unterrichtens. In den 216 deutschen Schulen, die an der internationalen Studie PISA 2003-I teilgenommen haben, waren als Zufalls-Stichprobe jeweils zwei Klassen des 9. Jahrgangs gezogen worden. Das sind mehr als 10.000 Schüler. Diese Schüler wurden ein Jahr später, in 2004 also, noch einmal untersucht. Es liegen aus dieser Teilstudie auch Informationen vor zum Unterrichtsstil und den Unterrichtsstrategien der in jenen Klassen unterrichtenden mehr als 400 Mathematik-Lehrer (PISA 2003/04, S.23/24) „*Da in dieser Studie - PISA-I-Plus - zahlreiche weitere Erhebungsverfahren zum Einsatz kamen, sind Rückschlüsse auf lernförderliche Unterrichts- und Schulbedingungen möglich. Der Bericht zu dieser Teilstudie wird im Herbst 2006 erscheinen.*“ (PISA 2003/05, S.20).

Die anfangs angesprochenen Erkenntnisse aus drei großen Studien der Bildungsforschung werden nachfolgend in sieben Thesen vorgestellt und erläutert. Mit Blick auf ihre zu erwartende Bestätigung durch Erkenntnisse aus PISA 2003-E und PISA-I-Plus werden am Schluss dieser Darstellung dann entsprechend präzisierete Fragen vorgelegt. Sie sind zunächst an das PISA-Konsortium Deutschland gerichtet, dessen Federführung in den Angelegenheiten von PISA 2003 am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel liegt.

Erste These: Auch für Realschüler gilt, was vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) unter Berufung auf die Daten des MPIB-Projektes „Schulleistung“ für Gymnasiasten bereits nachgewiesen und im Jahre 2002 dann mitgeteilt worden ist: „Frühe Differenzierung fördert leistungsstarke Schüler.“ Nach allgemeinem Verständnis gehören Realschüler zu den leistungsstärkeren Schülern.

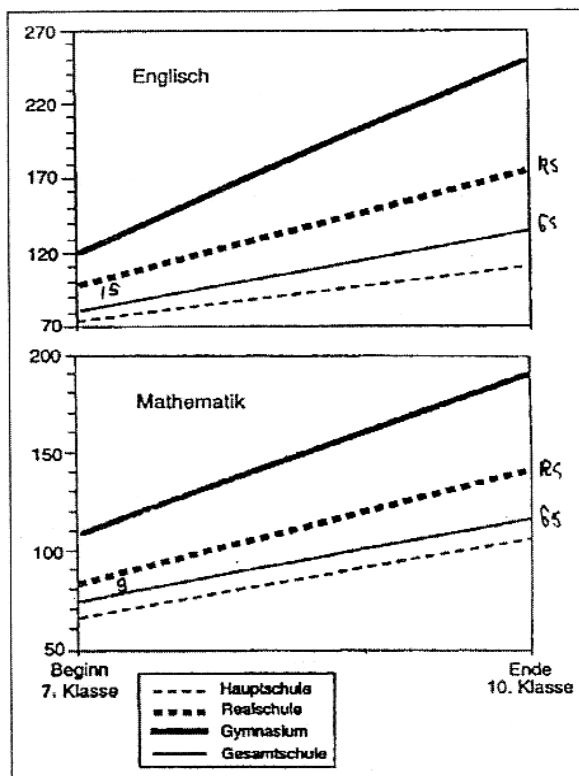
Gegenstand des auch „Gymnasiastenstudie“ genannten MPIB-Projektes „Schulleistung“ waren die „*Determinanten von Leistung in der Schule*“. Es sollte herausgefunden werden, welche „*Faktoren des Systems*“ Lernleistungen fördern und welche „*Faktoren des Systems*“ sie behindern (Wolfgang Edelstein, 1970, S.517 u.519). Etwa 14.000 Gymnasiasten aus den zehn Ländern der damaligen BRD und aus Westberlin haben in den Jahren 1968 bis 1970 an dieser sehr aufwändigen ersten großen Studie des MPIB teilgenommen. Es waren Schüler, die zumeist schon nach vier, in Berlin und Bremen aber erst nach sechs Jahren Grundschule ins Gymnasium übergewechselt waren. Im Rahmen dieses Projektes sind die am Anfang des 7. Jahrgangs vorgefundenen Leistungen der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik verglichen worden. Ergebnisse dieses Vergleichs: „Unübersehbar zeigen sich deutliche Leistungsvorteile der Gymnasiasten aus den Bundesländern mit vierjähriger Grundschule. Die frühere Differenzierung scheint also leistungsstärkere Schüler in allen drei Fächern besser zu fördern.“ - „Zusammenfassend zeigt sich zumindest für das deutsche Schulsystem, dass bezogen auf die Fachleistungs-Entwicklung leistungsstarke Schüler von der Differenzierung im Sekundarbereich profitieren.“ - „Frühe Differenzierung fördert leistungsstarke Schüler.“ (Olaf Köller und Jürgen Baumert in: Oerter/Montada „Entwick-

lungspsychologie“ 2002, S.770/771; - Köller war bis 2002 Mitarbeiter am MPIB, Baumert ist seit 1996 Direktor am MPIB und dort zuständig für den Forschungsbereich Schule und Unterricht.)

Fazit: Die seit 1968 mit Eifer verbreitete Hoffnung, es könnte die Leistungsfähigkeit der weiterführenden deutschen Schulen durch die Einführung von undifferenzierten Lerngruppen gesteigert werden, ist durch die Wissenschaft nicht bestätigt worden.

Die Erkenntnis: „Frühe Differenzierung fördert leistungsstarke Schüler“, gilt nicht nur für Gymnasiasten, sondern auch für Realschüler. Schon durch Ergebnisse des MPIB-Projektes „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“ konnte das bestätigt werden. Dieses Projekt ist 1991 vom MPIB mit etwa 16.000 Schülern als „Teilwiederholung“ (BIJU 1996, S.8) des MPIB-Projektes „Schulleistung“ in vier Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Berlin, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern) gestartet worden, diesmal aber an allen Schulformen. (In NRW und Berlin haben an der Längsschnitt-Analyse des Projektes jeweils etwa 2.600 Schüler aller Schulformen teilgenommen, darunter jeweils mindestens 800 Gymnasiasten.) Auch aus der „BIJU“-Studie gibt es „Vergleiche vergleichbarer Schüler“!

Im Rahmen des Projektes „BIJU“ hatte sich herausgestellt, dass NRW-Realschüler und NRW-



Gesamtschüler, was die „kognitiven Grundfähigkeiten“ und den „Bildungshintergrund des Elternhauses“ angeht, „sehr ähnliche Populationen“ darstellen, also vergleichbare Schüler sind (Olaf Köller im 2. BIJU-Bericht für die teilnehmenden Schulen, 1996, S.16).

Diese beiden Grafiken, die dort (S.18) und im Oerter/Montada 2002 (S.761) veröffentlicht wurden, zeigen jedoch: Gegenüber den gleich begabten NRW-Gesamtschülern haben NRW-Realschüler trotz vergleichbarer Startbedingungen nach den vom MPIB eingeführten Vergleichsmaßstäben bereits am Anfang des 7. Jahrgangs in Mathematik und Englisch mit etwa 9 bzw. 15 Testpunkten einen „Wissensvorsprung“ von etwa einem Schuljahr! (Bei dieser Skalierung (M=100) und in diesen Zusammenhängen entsprechen in Mathematik

etwa 8-10 und in Englisch etwa 15 Testpunkte dem Lernfortschritt eines Schuljahres.) Wie üblich, waren diese Gesamtschüler in den 5. und 6. Jahrgängen noch in leistungsgemischten, undifferenzierten Lerngruppen unterrichtet worden.

Fazit: Für die Realschule gilt also ebenso wie für das Gymnasium: *Leistungsstärkere Schüler profitieren von einer frühen Differenzierung.* Eine verspätete Differenzierung drückt potentielle Realschüler (und deren Lehrer) unter das Niveau ihrer Möglichkeiten.

Auch für potentielle Realschüler ist die frühe Differenzierung eine Determinante erfolgreichen Lernens. Diese Erkenntnis hätte vom MPIB mit den im Jahre 1991 eingeholten Daten des MPIB-Projektes BIJU über den Leistungsstand, der in Berlin und NRW an Realschulen am Anfang des 7. Jahrgangs in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik vorgefunden wurde, auch für den Bereich der Realschule bestätigt werden können. Das ist nicht geschehen. Mit den aktuelleren Daten von PISA 2003 aus Berlin und NRW kann jedoch ebenfalls wieder bestätigt werden, dass auch Realschüler von einer früheren Differenzierung profitieren. Das wird im Zusammenhang mit der 6. These noch ausführlicher dargestellt werden.

Zweite These: Auch die leistungsschwächeren Schüler profitieren von einer mit dem 5. Jahrgang einsetzenden frühen Differenzierung in drei getrennten Bildungsgängen.

Seit 1984 gibt es unseres Wissens keine repräsentativen Untersuchungen zu der Frage, wie sich ab Anfang des 5. Jahrgangs in undifferenzierten Lerngruppen die Leistungen und das Selbstwertgefühl von leistungsschwächeren Schülern entwickeln. Dabei war schon sehr früh erkannt worden, dass die Abschaffung der Hauptschulen bedenkliche Folgen haben könnte.

Eine Sorge, die bereits 1969 in der „Empfehlung des Deutschen Bildungsrates zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ (S.29) referiert wurde, ist inzwischen auf bestürzende Weise bestätigt worden: *„Es bestehen Bedenken, dass den lernschwachen Schülern ein Schonraum entzogen würde und sie Konflikten und Belastungen ausgesetzt werden, die ständige Misserfolgslebnisse zur Folge haben und frühzeitige Resignation erzeugen.“*

Im Jahre 1977 veröffentlichten Professor Helmut Fend und Werner Specht in dem Aufsatzband „Hauptschule“ (herausgegeben von der „Redaktion betrifft: erziehung“, S.40ff.) folgende Ergebnisse ihrer Untersuchungen:

„Während an integrierten Gesamtschulen für den Schüler als Bezugsgruppe der eigenen Selbsteinschätzung und Selbstevaluation die gesamte Altersgruppe organisatorisch vorgegeben ist, dürften soziale Vergleichsprozesse im gegliederten System eher schulformintern erfolgen.“

Die Gruppe der leistungsschwächeren Schüler gerät an Gesamtschulen so in eine psychisch schwierige Lage, weil ihnen ihre faktische, ungünstige Stellung in der schulischen Statushierarchie tagtäglich von neuem vor Augen geführt wird, während im Vergleich dazu Hauptschüler innerhalb des traditionellen Schulsystems die Möglichkeit haben, im Verhältnis zu ihren Mitschülern, relativ erfolgreich zu sein. Diese Möglichkeit haben zwar auch Gesamtschüler innerhalb ihrer Kurse. Die Erfahrung, die sie in den leistungshomogenen Gruppen machen, dürften bewußtseinsmäßig aber doch stets von jenen überlagert werden, denen sie in der integrierten Kerngruppe begegnen.

An dieser Stelle müssen wir uns fragen, ob wir nicht bereits aufgrund der bisherigen Ergebnisse die Hoffnung als gescheitert betrachten müssen, die sich an ein integriertes Schulsystem als Lösungsmöglichkeit für die brennenden Probleme der Hauptschule geknüpft haben.

Angesichts des Anspruchs der Humanisierung der Schule, mit dem die Gesamtschulbewegung stets aufgetreten ist, muss die Tatsache besonders enttäuschen, dass offenbar gerade diejenige Schülergruppe am wenigsten von der neuen Schulstruktur profitiert, die dieser Humanisierung am meisten bedarf und die eigentlich auch als Hauptzielgruppe der organisatorischen und curricula-

ren Innovationen gedacht war, nämlich jene der schwächeren und sozial benachteiligten Schüler, denen man im Rahmen einer integrierten Organisationsform besondere Fördermaßnahmen angedeihen lassen wollte.

Beunruhigend erscheint vor allem, dass die relativ ungünstige Lage der schwächeren Schüler an Gesamtschulen, wie sich in den o. a. Daten zeigt, offenbar keine historische Zufälligkeit darstellt, sondern im wesentlichen als Folge des Strukturmerkmals der Integration gesehen werden muss, was die Erfolgsaussichten kompensierender Maßnahmen verständlicherweise verringert.“ (Die Unterstreichungen im zweiten Text sind nachträglich eingefügt worden.)

Auch in der TIMSS II (1997) finden sich zur Problematik leistungsschwächerer Schüler unter der Überschrift „*Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten*“ einige wichtige Feststellungen: „*Im Hinblick auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes der Befähigung scheint die Hauptschule nicht stigmatisierend, sondern als selbstwertschützende Nische zu wirken, die für leistungsschwächere Schüler einen angemessenen und in sich geschlossenen Bezugsrahmen zur Verfügung stellt.*“ - Und dann mit Bezug auf das dreigliedrige Schulsystem: „*Der Hauptschule fällt in diesem System eine selbstwertschützende Funktion zu.*“ (Baumert/Lehmann u.a., S.171/175)

Angesichts der Vorgänge an Berliner Hauptschulen, die im Frühjahr 2006 für Aufsehen gesorgt haben, muss vor dem Hintergrund solcher Informationen zum Beispiel gefragt werden dürfen, ob sechsjährige Grundschulen gerade für die leistungsschwächeren Schüler nicht doch eine viel zu lange Zeit der täglichen Unzulänglichkeits- und Frustrationserfahrungen sind.

Die Hoffnung auf eine durch den undifferenzierten Unterricht in den 5. und 6. Jahrgängen zu leistende Integration von Schülern, die „*ungünstige Eingangsbedingungen*“ haben, ist in Berlin offenbar an ihre Grenzen gekommen. Und: „*Die meisten Meldungen über Gewaltvorfälle in Berlin-Mitte kommen aus Gesamtschulen.*“ (Aida Lorenz, schulpyschologisches Beratungszentrum Berlin Mitte, in DIE ZEIT, 06.04.2006) - Vielleicht gibt es auch die Möglichkeit einer „*Integration durch eine früh einsetzende vorübergehende Segregation*“, zum Beispiel durch spezialisierte und entsprechend ausgestattete Ganztags-Hauptschulen, mit entsprechend ausgebildeten Lehrern. - Das ist zu überprüfen.

Unter Berufung auf die Leistungsunterschiede, die in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik im Rahmen des MPIB-Projektes „Schulleistung“ am Anfang des 7. Jahrgangs bei Gymnasiasten nach vier- bzw. sechsjähriger Grundschule vorgefunden wurden, referieren Olaf Köller und Jürgen Baumert im Oerter/ Montada 2002 (S.770) die Erkenntnis, dass leistungsstärkere Schüler „*unübersehbar*“ von einer frühen Differenzierung in getrennten Schulformen „*profitieren*“. Diese Erkenntnis lässt sich auf Grund vorliegender Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung ausweiten und ergänzen:

Eine frühe Differenzierung fördert auch die leistungsschwächeren Schüler.

Mit den Informationen aus dem MPIB-Projekt „BIJU“ über den unterschiedlichen Entwicklungsstand der Leistungen und des Selbstwertgefühls, der 1991 im 7. Jahrgang und am Ende des 10. Schuljahres bei den mehr als 2.600 Schülern aller Schulformen aus Berlin und NRW vorgefunden wurde, hätten die von Helmut Fend vorgelegten Befunde bereits 1998 bestätigt und aktualisiert werden können. Aber die im Juni 1998 von Professor Jürgen Baumert und Olaf Köller in

„Pädagogik“ 6/1998 (S.13) zum Jahresende 1998 angekündigte und „für ein breiteres Publikum gedachte“, allgemeinverständliche Zusammenfassung von Erkenntnissen des MPIB-Projektes „BIJU“ ist immer noch nicht erschienen. Sonst hätten jene Ereignisse wohl vorhergesehen werden können.

Entsprechende Befunde aus NRW (2. BIJU-Bericht, 1996, S.23) berechtigen zu dieser Vermutung. Bei gleicher Gelegenheit berichten Baumert und Köller in „Pädagogik“ 6/1998 (S.17/18) bezüglich des Sozialverhaltens von „überraschend erwartungswidrigen Entwicklungsverläufen an Gesamtschulen“ im Vergleich zu „vergleichbaren“ Schülern von Realschulen, etwa was „Devianz“, „Delinquenz“, „Egozentrik“, „Ausländerfeindlichkeit“ und „Intoleranz gegenüber Asylbewerbern“ angeht. (Diese beunruhigenden Erkenntnisse wurden vom MPIB lediglich in der Fachliteratur veröffentlicht, wo sie unbeachtet und ohne Wirkung blieben.)

Etliche hessische kooperative Gesamtschulen, zum Beispiel die zweitälteste Gesamtschule Hessens in Kirchhain bei Marburg, unterrichten seit längerer Zeit schon bereits ab Anfang des 5. Jahrgangs in schulformbezogenen Bildungsgängen. Das geschah vor allem auf Drängen der Hauptschullehrer. Die waren es leid, am Anfang des 7. Jahrgangs, wenn dann endlich in schulformbezogenen Bildungsgängen unterrichtet werden kann, ihre völlig demoralisierten und demotivierten Schülerinnen und Schüler Jahr für Jahr zunächst einmal remotivieren und „neu aufbauen“ zu müssen.

Es fehlen aus der deutschen Bildungsforschung repräsentative, aussagekräftige Ergebnisse eines Forschungsprojektes über „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklungen in den 5. und 6. Jahrgängen deutscher Schulen“, durchgeführt nach Art des 1991 im 7. Jahrgang gestarteten MPIB-Projektes „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“. In einer solchen Untersuchung wäre vor allem zu untersuchen, wie sich in undifferenzierten Lerngruppen das Selbstwertgefühl und die Leistungen von leistungsschwächeren Schülern entwickeln.

Die 5. und 6. Jahrgänge sind unverständlicherweise auch im MPIB-Projekt „BIJU“ ausgespart worden. Das hatte unter anderem die Folge, dass für die beiden am Projekt teilnehmenden neuen Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt für das Fach Englisch Vergleichsuntersuchungen im 7. Jahrgang nicht möglich waren, weil dort bis 1991 Russisch die erste Fremdsprache war. Bei einem Start im 5. Jahrgang wäre das vermieden worden. Außerdem hätte ein Start im 5. Jahrgang auch die empirischen Grundlagen für eine bundesländer-übergreifende Effektivitäts-Analyse von vierjährigen und sechsjährigen Grundschulen schaffen können!

Fazit: Die fortschreitende Benachteiligung, welcher die ohnehin schon durch Natur oder Herkunft benachteiligten Kinder in den undifferenzierten Klassen der 5. und 6. Jahrgänge von weiterführenden Schulen ausgesetzt sind, war seit 1984 nie wieder Gegenstand von breiter angelegten, aussagekräftigen Untersuchungen der deutschen Bildungsforschung. Vieles spricht dafür, dass auch sie von einer frühen Differenzierung in getrennten Bildungsgängen profitieren. Es sollten also auch deshalb, solange neuere Ergebnisse aus solchen Untersuchungen der 5. und 6. Jahrgänge nicht vorliegen, in Deutschland keine zweigliedrigen Schulsysteme und keine sechsjährigen Grundschulen mehr eingeführt werden.

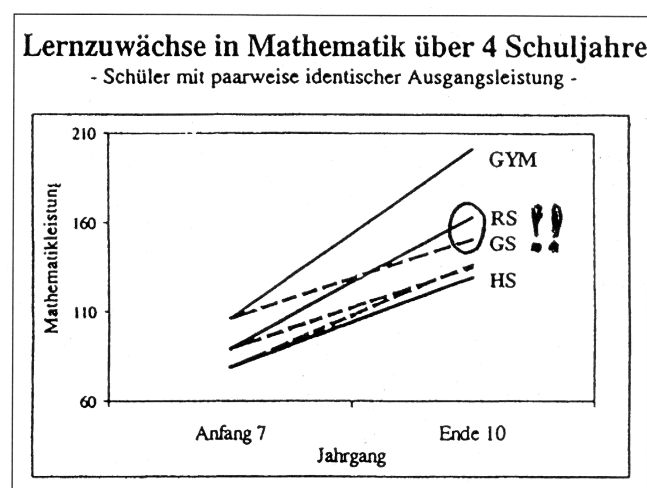
Der Arbeitskreis Gesamtschule e.V. hat bereits im September 1999 mit Unterstützung und Unterschrift der Vorsitzenden des Deutschen Philologenverbands, des Deutschen Realschullehrer-

verbandes und des Elternvereins NRW e.V. in einem entsprechenden Schreiben an den damaligen Vorsitzenden der Kultusministerkonferenz eine derartige Untersuchung der 5. und 6. Jahrgänge eingefordert - ohne Wirkung (Text im Anhang des Buches und unter: www.ak-gesamtschule.de).

Dritte These: Jene Defizite, die bei leistungsstärkeren Schülern durch den undifferenzierten Unterricht in den 5. und 6. Jahrgängen entstehen, können durch die mit dem 7. Jahrgang einsetzende Differenzierung nicht mehr aufgeholt werden. Das ist - zumindest für Nordrhein-Westfalen - bereits 1998 mit Daten des MPIB-Projektes „BIJU“ am Beispiel der NRW-Gesamtschulen bewiesen worden.

Die oben erwähnten, 1996 veröffentlichten Befunde aus dem MPIB-Projekt „BIJU“ über den niedrigeren Fördereffekt von NRW-Gesamtschulen wurden von Gesamtschul-Befürwortern in massiver Weise angezweifelt. Daraufhin veröffentlichten Jürgen Baumert und Olaf Köller in der Zeitschrift „Pädagogik“ (6/1998, S.17) die Ergebnisse eines noch genaueren Vergleichs. Dieser Vergleich war anhand von „BIJU“-Daten durchgeführt worden, mit NRW-Schülern aus allen drei Schulformen und entsprechenden Gruppen von „vergleichbaren“ NRW-Gesamtschülern, auf drei schulformbezogenen Vergleichsebenen also. „Bezugspunkt war die Gesamtschule“. Untersucht wurde, wie unterschiedlich sich diese Paare von Schülergruppen trotz der jeweils gleichen Startbedingungen entwickelten, und zwar vom Anfang des 7. Jahrgangs bis zum Ende des 10. Jahrgangs, in den Fächern Mathematik, Englisch, Physik und Biologie. Die sechs Gruppen hatten am Anfang des 7. Jahrgangs außerdem auch noch „paarweise identische Ausgangsleistungen“ (s. nachfolgende Grafik. Sie ist die Wiedergabe einer in Farbe gehaltenen Grafik, die im Jahre 1998 von Mitarbeitern des MPIB bei verschiedenen Gelegenheiten gezeigt, aber noch nicht veröffentlicht worden ist, und veranschaulicht die Ergebnisse des von Baumert und Köller in „Pädagogik“ 6/1998 (S.17) beschriebenen Vergleichs.)

Bei diesem Vergleich hatte sich herausgestellt: Hauptschüler und vergleichbare Gesamtschüler erreichen bis zum Ende des 10. Jahrgangs zum Beispiel in Mathematik „einen identischen Wissensstand“.



Bei leistungsschwächeren Schülern ist also der Fördereffekt der Gesamtschule nicht höher, als der Fördereffekt der Hauptschule! Realschüler hingegen haben am Ende des 10. Jahrgangs gegenüber gleich begabten, ähnlich situierten Gesamtschülern „etwa in Mathematik einen Wissensvorsprung von etwa zwei Schuljahren“! Gymnasiasten haben gegenüber den vergleichbaren Gesamtschülern am Ende des 10. Jahrgangs sogar „einen Leistungsvorsprung von mehr als zwei

Schuljahren“ („Pädagogik“ 6/1998, S.17). Der alarmierendste Befund: „gymnasial-befähigte“ Gesamtschüler haben am Ende des 10. Jahrgangs nach Auskunft dieser Grafik zum Beispiel in Mathematik sogar einen niedrigeren Leistungsstand als ihre Altersgenossen an Realschulen! - Eine von Baumert, Köller und Schnabel in dem Aufsatz „Wege zur Hochschulreife“ (1999, S.404) veröffentlichte Tabelle zeigt, dass in den Fächern Englisch, Physik und Biologie am Ende

des 10. Jahrgangs ähnliche Leistungsunterschiede vorgefunden wurden, in Deutsch vermutlich wohl auch.

Fazit: Die Defizite, die in den 5. und 6. Jahrgängen bei potentiellen Realschülern und potentiellen Gymnasiasten durch den undifferenzierten Unterricht entstehen, können durch die im 7. Jahrgang einsetzende Differenzierung nicht aufgeholt werden. Sie werden sogar noch größer. Das ist auch anhand der Daten aus PISA 2003 und PISA-I-Plus durch „*Vergleiche vergleichbarer Schüler*“ nachzuweisen. (Näheres dazu im Zusammenhang mit der 6. These und den am Ende aufgelisteten Fragen.)

Vierte These: Schüler, die eine Realschule besuchen, haben erwiesenermaßen bezüglich eines Studiums, aber auch in der weiteren Ausbildung und bei Bewerbungen deutliche Vorteile gegenüber gleichbegabten Schülern, die Gesamtschulen besuchen.

Im Jahre 1999 veröffentlichten Jürgen Baumert, Olaf Köller und Kai U. Schnabel die Ergebnisse eines Vergleiches, der im zweiten Halbjahr des 12. Jahrgangs mit insgesamt 1573 Schülerinnen und Schülern an den Oberstufen von 19 NRW-Gymnasien und 12 NRW-Gesamtschulen im Fach Mathematik durchgeführt worden war (Titel: „*Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards*“, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3/1999, S.385-422, hier: S.385 und 397).

Dort wird bezüglich all der Gesamtschüler, die in die Oberstufe ihrer Schule überwechselten, mitgeteilt: „*Die Fachleistungen der Schüler, die an Gesamtschulen in die Oberstufe wechseln, entsprechen weitgehend den in Erweiterungskursen erreichten mittleren Werten, die wiederum unter dem mittleren Realschulniveau bleiben.*“ (S.404; nachträglich unterstrichen).

Mit anderen Worten: Jene leistungsstärkeren Schüler, die an Gesamtschulen in die Oberstufen überwechselten, hatten am Ende des 10. Jahrgangs in den Erweiterungskursen im Mittel nicht einmal den Leistungsstand erreicht, den die Realschüler bis dahin insgesamt schon erreicht hatten. Mit 8 Testpunkten entspricht der Wissensvorsprung bei diesen Schülern zu diesem Zeitpunkt nach den vom MPIB eingeführten Maßstäben in etwa dem Lernfortschritt eines Schuljahres.

Jene Schüler, die von der Realschule in die Oberstufe von Gymnasien überwechselten, hatten zum Beispiel in Mathematik gegenüber den Gesamtschülern, die in die Gesamtschul-Oberstufe überwechselten, mit einer Differenz von 13,9 Testwerten einen Vorsprung von mehr als einem Schuljahr. Kein einziger der beteiligten 432 Gesamtschüler hatte es sich zugetraut, von der Gesamtschule in die Oberstufe eines Gymnasiums überzuwechseln (Köller/Baumert/ Schnabel 1999: „*Wege zur Hochschulreife*“, S.407, Tabelle 7). Das ist ein Hinweis auf entsprechende Folgen für das Selbstwertgefühl von Gesamtschul-Abiturienten und auf die Reputation dieses Abiturs.

Die im Jahre 2004 von Köller, Baumert, Cortina, Trautwein und Watermann veröffentlichten Ergebnisse des NRW-Oberstufenvergleichs im Fache Englisch (Zeitschrift für Pädagogik, 2004, S.679-700) zeigten, dass auch in diesem Fach die Gesamtschüler in den 5. bis 10. Jahrgängen eine völlig unzureichende Förderung erfahren hatten: Der Leistungsrückstand dürfte bei vergleichbaren Schülern, so ist zu vermuten, am Ende des 10. Jahrgangs ebenso groß sein wie in Mathematik.

Bei der vom „Hochschul-Informationen-Service (HIS)“ für 1993/1994 durchgeführten Studienabbrecher-Befragung waren ehemalige Gesamtschüler auffallend oft der Meinung, sie seien an der

Gesamtschule nicht gut auf das Studium vorbereitet worden (S.10). Das ist unseres Wissens die einzige nach Schulformen aufgeschlüsselte Auskunft über Studienabbrüche.

Die Teilnehmer des 1991 im 7. Jahrgang gestarteten MPIB-Projektes „BIJU“ sind in den Jahren 2000/01 als etwa 22-jährige vom MPIB postalisch über ihren weiteren Lebensweg befragt worden. Man erwartete von dieser Befragung auch Auskünfte darüber, wie diese jungen Leute im Nachhinein ihre schulische Vorbereitung auf das spätere Leben beurteilen. Eine Auswertung dieser Befragung ist vom MPIB noch nicht veröffentlicht worden! Diese Veröffentlichung dürfte ein weiterer Beitrag zur Entmythologisierung der Schulform-Debatte sein.

Fazit: Zumindest in NRW gilt: Für Schüler aus „bildungsfernen Kreisen“ ist die Realschule - und nicht die Gesamtschule - der empfehlenswertere, weil besser qualifizierende Weg zur Hochschulreife. Entsprechende Ergebnisse sind mit dem dritten Berichtsband aus PISA 2003 auch für die Gesamtschulen anderer Bundesländer zu erwarten.

Fünfte These: Die hier vorgestellten Erkenntnisse der Bildungsforschung bestätigen das Existenzrecht und die Notwendigkeit der Realschule als Bestandteil eines mit dem 5. Jahrgang einsetzenden dreigliedrigen Schulsystems. Zweigliedrige Schulsysteme hingegen behindern eine begabungsgerechte Förderung des Leistungsmittelfeldes, also der potentiellen Realschüler. Darüber hinaus verhindern sie - wie bereits dargestellt - auch eine begabungsgerechte Förderung der potentiellen Hauptschüler.

Jene mit dem Projekt „BIJU“ durchgeführte Untersuchung des Schulwesens von NRW hatte gezeigt: Trotz der an Gesamtschulen mit dem 7. Jahrgang beginnenden Differenzierung auf zwei Anspruchsebenen (Grundkurse und Erweiterungskurse) nahm in Mathematik und Englisch der zu Beginn des 7. Jahrgangs festgestellte Leistungsrückstand der Gesamtschüler gegenüber „vergleichbaren“ Realschülern bis zum Ende des 10. Jahrgangs sogar noch zu.

Dieser Befund aus dem MPIB-Projekt „BIJU“ bestätigt eine entsprechende, von Helmut Fend bereits im Jahre 1984 referierte Erkenntnis zu den Nachteilen der Zweierdifferenzierung. Helmut Fend war von 1969 bis 1982 der Projektleiter der wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs („Konstanzer Studien“). Anhand der ihm zur Verfügung stehenden großen Datensätze aus Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen hat er nachgewiesen, dass die im traditionellen Schulwesen übliche Dreier-Differenzierung zu deutlich höheren Leistungen führt, als die an den Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens und Niedersachsens übliche Zweier-Differenzierung. (Wie wir von Fend erfuhren, gehörte dieser Aufsatz zu den Vorarbeiten für seinen „Soester Vortrag“ von 1987. Bei diesem Vortrag distanzierte er sich mit ausführlicher Begründung von einigen Prämissen der Gesamtschul-Initiativen.)

Grundlage von Fends Untersuchung war die Leistungsentwicklung „vergleichbarer Lerngruppen“ im Fach Englisch, und zwar von 67 Lerngruppen des dreigliedrigen Schulwesens, von 44 Lerngruppen aus dreierdifferenzierenden hessischen Gesamtschulen und von 33 Lerngruppen aus den die Zweierdifferenzierung praktizierenden Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens und Niedersachsens. - Ergebnis: „In den Englischleistungen unterscheiden sich das herkömmliche Bildungswesen und das dreierdifferenzierende Gesamtschulsystem nicht. Das zweierdifferenzierende Gesamtschulsystem in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen tut dies allerdings in deutlichem Maße.“ - „In der Gesamtschulvariante der Zweierdifferenzierung haben wir es global mit gerin-

geren Leistungen, höherer Schülerzuwendung und geringerer Kontrolle und Strukturierung zu tun.“ (Fend: *Die Determinanten von Schulleistungen*, Unterrichtswissenschaft, 1984, S.75; 79).

In seinem „Soester Vortrag“ von 1987 referierte Fend rückblickend die Erkenntnis: „*Wie das herkömmliche Bildungswesen funktioniert, ist durch die Gesamtschulen sichtbar geworden (s. Fend 1984). Provokant könnte man formulieren: Die herkömmlichen Strukturen der Sicherung eines hohen Leistungsniveaus boten eine unterschätzte Garantie für die Aktivierung aller Lernmöglichkeiten, die erst im Rahmen geänderter Schulstrukturen in ihrer Bedeutsamkeit bewußt wurde.*“ (Helmut Fend: *Ansätze zur inneren Schulreform und zur Qualitätsverbesserung von Schule - Gestaltungsrichtungen des Bildungswesens auf der Grundlage der Erfahrungen der letzten 20 Jahre*, Soester Verlagskontor 1987, S.75-80, hier S.76; nachträglich unterstrichen)

Im nichtgymnasialen Bereich von zweigliedrigen Schulsystemen kommt es in den 5. und 6. Jahrgängen bei der dort üblichen gemeinsamen Unterrichtung von potentiellen Realschülern und potentiellen Hauptschülern zu sehr heterogenen Lerngruppen. Das führt dann durch den so genannten „Konvoi-Effekt“ zu einer deutlichen Verzögerung des Lerntempos.

Jürgen Baumert, Peter M. Roeder, Fritz Sang und Bernd Schmitz haben in den Jahren 1986 und 1991 in ihren Veröffentlichungen von Ergebnissen des MPIB-Projektes „Schulleistung“ die Folgen einer allzu großen Heterogenität von Lerngruppen bereits sehr genau analysiert und - zumindest für Deutschland - als unvermeidbar beschrieben: Wenn in einer Klasse die Unterschiede der Vorkenntnisse und der Begabungen zu groß sind, dann zwingt das die Lehrer zu verstärktem Üben und Wiederholen. „*Diese repetitive Unterrichtsführung nützt wider Erwarten Schülern mit ungünstigen Eingangsbedingungen nur wenig, während die Lernfortschritte des oberen Leistungsdrittels merklich beeinträchtigt werden.*“ (Baumert, Roeder, Sang und Schmitz: *Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1986, S.655)

Fazit: Eine zu große Heterogenität der Lerngruppe, die bei einer Zweierdifferenzierung unvermeidbar ist, verringert als solche schon das Tempo und die Effektivität des Unterrichtens. Die gemeinsame Unterrichtung von potentiellen Realschülern und potentiellen Hauptschülern führt also unvermeidlich zu einer erheblichen Benachteiligung der potentiellen Realschüler. (Die Benachteiligung der potentiellen Hauptschüler wurde bereits dargestellt.)

Im Jahre 1997 hat Peter M. Roeder in zwei Aufsätzen anhand der Befunde des 1980 durchgeführten und von ihm geleiteten MPIB-Projektes „Hauptschule/Gesamtschule“ vorgetragen, dass die Probleme von allzu heterogenen Lerngruppen unter den hier zu Lande gegebenen Bedingungen durch Binnendifferenzierung nicht zu bewältigen sind. Sein Fazit: Binnendifferenzierung taugt nicht als Alternative zur äußeren Differenzierung in Kursen oder Klassen („*Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern*“, in *Zeitschrift für Pädagogik* 2/1997, S.241-259, und „*Binnendifferenzierung im Schulalltag: Sichtweisen von Berliner Gesamtschullehrern*“, in *Pädagogik* 12/1997, S.12-15; vgl. auch Roeders Gutachten von 1995).

Angesichts dieser Befunde der Bildungsforschung sind alle Konzepte von „Zwei-Säulen-Modellen“ und „Y-Differenzierungen“ in hohem Maße problematisch: Regionalschulen und Sekundarschulen gehören also dringend auf ihre Effektivität überprüft.

Thüringen und Sachsen haben ein zweigliedriges Schulsystem. Neben dem Gymnasium gibt es dort nur die „Regelschule“ bzw. nur die „Mittelschule“. Die Differenzierung einzelner Fächer oder des gesamten Unterrichts beginnt erst im 7. Jahrgang (daher der Name „Y-Modell“).

Vor dem Hintergrund des Fend-Aufsatzes von 1984, vor dem Hintergrund der im Jahre 1986 und 1991 veröffentlichten Ergebnisse des MPIB-Projektes „Schulleistung“ und vor dem Hintergrund der in den Jahren 1996, 1998 und 1999 veröffentlichten Ergebnisse des MPIB-Projektes „BIJU“ müsste nun anhand der aktuelleren Daten aus PISA 2003 untersucht werden, ob die Effektivität der sächsischen Mittelschule und der thüringischen Regelschule nicht noch gesteigert werden könnte, nämlich dadurch, dass die Realschul- und Hauptschulbildungsgänge bereits mit dem Beginn des 5. Jahrgangs und nicht erst frühestens im 7. Jahrgang einsetzen.

Fazit: Auch innerhalb eines zweigliedrigen Schulsystems drückt eine verspätete, erst im 7. Jahrgang einsetzende Differenzierung die potentiellen Realschüler - und deren Lehrer - unter das Niveau ihrer Möglichkeiten. Eine Bestätigung und Aktualisierung dieser Feststellung ist auch mit den Befunden aus PISA 2003 und PISA-I-Plus möglich. Entsprechende Ergebnisse sind mit dem dritten Berichtsband aus PISA 2003 zu erwarten.

Sechste These: Die Defizite, die in den 5. und 6. Jahrgängen von Einheitsschulen durch den undifferenzierten Unterricht entstehen, wirken auch in späteren Jahrgängen noch nach. Das war eines der Ergebnisse des MPIB-Projektes „Schulleistung“ (1968-1970). Dieser Befund kann nun mit den Daten aus PISA 2003-E erneut bestätigt und aktualisiert werden. Dazu müssten die Daten der etwa 30.000 an PISA 2003 beteiligten Neuntklässler durch „Vergleiche vergleichbarer Schüler“ auf diese Fragestellung hin ausgewertet werden.

Die 5. und 6. Jahrgänge sind, obgleich hier die Weichenstellungen jeder Schullaufbahn erfolgen, bisher in allen bundesländer-übergreifenden Leistungsstudien ausgespart geblieben. Das ist ein schwerwiegendes, folgenreiches Versäumnis der Bildungsforschung. Neue bundesländer-übergreifende Daten zu den am Anfang des 7. Jahrgangs vorgefundenen Leistungen liegen zur Zeit ebenfalls nicht vor. Daher müssen nun anhand der im 9. Jahrgang vorgefundenen Leistungsunterschiede die Folgen einer verspäteten oder unzureichenden Differenzierung nachgewiesen werden.

Mit den Daten aus PISA 2000 und PISA 2003 können schulische Entwicklungsverläufe „*approximativ*“, also in verlässlicher Annäherung, rekonstruiert werden. Das Verfahren ist von Professor Baumert und seinen Mitarbeitern in PISA 2000/03 (S.286) ausführlich erläutert und am Beispiel der Laborschule Bielefeld (s. nachfolgende Grafik) überzeugend vorgeführt worden. Es wird dabei davon ausgegangen, dass der „*familiäre Hintergrund*“ der Schüler sich innerhalb des Beobachtungs-Zeitraumes nicht stark verändert. Die „*kognitiven Grundfähigkeiten*“ dienen als ein „*Indikator*“ dafür, was „*vergleichbare Schüler*“ vermöge ihrer Begabung in den Grundschulen bis zum Ende des 4. Jahrgangs haben lernen können. Es wird also davon ausgegangen:

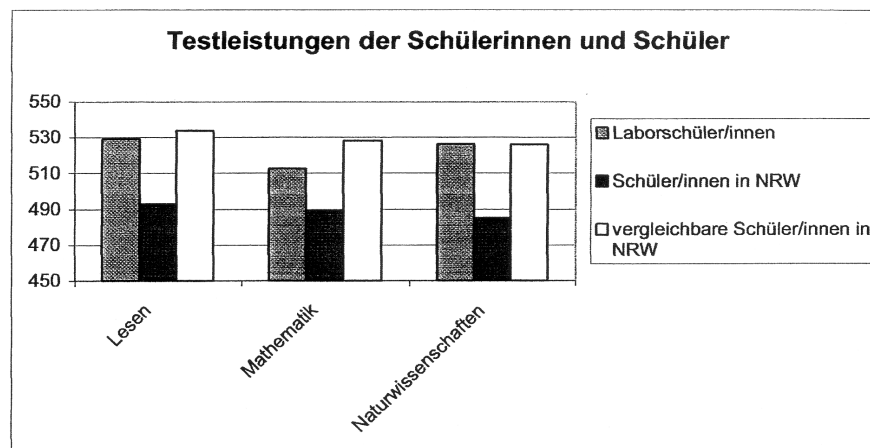
Vergleichbare Schüler haben beim Übergang in die weiterführenden Schulen vergleichbare Vorkenntnisse und mithin vergleichbare Ausgangsleistungen. (Nach dem Gesetz der Großen Zahl ist das plausibel.)

Die im 9. Jahrgang vorgefundenen Leistungen zeigen dann in verlässlicher Annäherung, was diesen gleich begabten Schülern bei gleicher Ausgangsleistung an den verschiedenen weiterführenden Schulen und Schulformen hat beigebracht werden können. Der Vergleich mit *vergleichba-*

ren Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen und anderer Bundesländer gibt dann Auskunft über den unterschiedlichen Fördereffekt der verschiedenen Schulformen und Schulsysteme.

Peter M. Roeder und Fritz Sang haben in ihrem Aufsatz „Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden“ (Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1991, S.159-170) durch „Vergleiche vergleichbarer Schüler“ nachgewiesen, dass die im 5. und 6. Jahrgang entstandenen Defizite sich auch in den nachfolgenden Jahrgängen noch auswirken. Verglichen wurden Schüler aus der großen Zahl jener mehr als 11.000 Schüler, die nach vier Jahren Grundschule bereits seit zwei Jahren das Gymnasium besuchten, mit „gleich befähigten Schülern“ unter den mehr als 1.100 Schülern aus Bremen und Berlin, die erst nach sechs Jahren Grundschule das Gymnasium besuchen konnten. Ihr Ergebnis bezüglich der unterschiedlichen Leistungsentwicklung im 7. Jahrgang: „Beide Schülergruppen machen insgesamt durchaus vergleichbare Lernfortschritte, wodurch freilich auch die zu Beginn des Jahres bestehenden Leistungsunterschiede weitgehend erhalten bleiben. Die Aussagen der Lehrer über ihre Unterrichtsplanung für das 7. Schuljahr und über die Themen und Aufgaben, die sie späteren Schuljahren zuweisen, deuten darauf hin, dass der Leistungsausgleich zwischen beiden Gruppen langsamer vonstatten gehen wird, als man bei gleich befähigten Schülern vermuten würde.“ (Roeder/Sang 1991, S.167/168) Zur Verdeutlichung und in Übertreibung: Die Defizite erfahren lediglich eine Parallel-Verschiebung und wirken auch in späteren Jahrgängen noch nach.

Nachfolgend eine Grafik aus dem Anhang der Presse-Information, die vom MPIB bei der Pressekonferenz der Laborschule Bielefeld am 13.11.02 vorgelegt wurde, um die Ergebnisse eines mit PISA-Daten durchgeführten Leistungsvergleichs zu veranschaulichen. Titel dieser Presseinformation des MPIB: „Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung: Eine Untersuchung an der Laborschule Bielefeld im Rahmen von PISA“. Kommentar des MPIB:



„Dieser Vergleich zeigt, dass in den Bereichen Lesen und Naturwissenschaften die Leistungen der 15-Jährigen ungefähr den Leistungen vergleichbarer Schülerinnen und Schüler anderer Schulen entsprechen. In Mathematik bleiben die Leistungen der Laborschülerinnen und Laborschüler etwas unter dem Mittelwert der Vergleichsgruppe.“ (S.2; - Die Unterstreichungen wurden nachträglich eingefügt.) Mit etwa 15 Punkten der PISA-Skalierung hatten die Schüler dieser hochbegünstigten Gesamtschule in Mathematik innerhalb der Vergleichsgruppe einen Leistungsrück-

stand von fast einem halben Schuljahr, das ist etwas mehr als „etwas“! (Bei M = 500 entsprechen 30 bis 40 Testpunkte dem Lernfortschritt eines Schuljahres.)

Es ist dieser Vergleich - unseres Wissens - bisher der einzige vom MPIB mit PISA-Daten durchgeführte Vergleich zur unterschiedlichen Leistungsentwicklung „vergleichbarer Schüler“ von weiterführenden Schulen, allerdings noch nicht auf drei verschiedenen, schulform-bezogenen Vergleichsebenen. Aber es ist der Präzedenzfall einer derartigen Verwendung von PISA-Daten! Es kann also nicht behauptet werden, mit PISA-Daten seien derartige „approximative“ und insofern orientierende Schulform-Vergleiche nicht möglich.

Fazit: Das Beispiel der Laborschule Bielefeld zeigt: Selbst an dieser personell wie materiell begünstigten Gesamtschule können die Defizite, die durch eine verspätete oder unzureichende Differenzierung entstehen, bis zum 9. Jahrgang nicht aufgeholt werden. An anderen integrativ arbeitenden Schulen und Schulformen dürften die Defizite dann noch viel größer sein. Entsprechende allgemeingültigere Aussagen zu den Folgen einer verspäteten Differenzierung sind mit PISA 2003 und PISA I-Plus zu erwarten.

Siebte These: Anhand der Daten aus PISA-I-Plus kann gezeigt werden, dass es auch im Leistungsmittelfeld einen Grad der Heterogenität gibt, der die Effizienz des Unterrichtens spürbar behindert.

Grundlage der beim MPIB-Projekt „Schulleistung“ (1968-1970) gewonnenen Erkenntnisse zu den „Grenzen von Heterogenität“ waren „Vergleiche vergleichbarer Schüler“, bei denen mit Hilfe von speziellen Rechentechniken (anhand von so genannten Regressions-Residuen) sogar der unterschiedliche Fördereffekt der verschiedenen Unterrichtsstile und das entsprechend unterschiedliche Lerntempo beschrieben werden können: „Die Residuen des Leistungszuwachses unter Kontrolle der Ausgangsleistung, der Intelligenz und des Familienbackgrounds sind [...] ein möglichst direktes Maß für die Förderungsleistung des Unterrichts.“ (Roeder/Sang 1991, S.160)

Mit diesem Verfahren konnte dann nachgewiesen werden, in welchem Maße der Lernfortschritt der Schüler vom Unterrichtsstil ihrer Lehrer abhängig ist. Der Nachweis erfolgte auf „drei Niveaus“, oberes, mittleres und unteres „Leistungsdrittel“.

Die wohl wichtigsten Mitteilungen zu Fragen der Schulform-Debatte sind zwei Sätze aus der Zusammenfassung der von Baumert, Roeder, Sang und Schmitz im Jahr 1986 veröffentlichten Auswertung der Daten des MPIB-Projektes „Schulleistung“: „**Im Fach Mathematik wirken ein hohes Anspruchsniveau und ein zügiges Fortschreiten im Stoff zwar auch divergenzsteigernd, beeinflussen aber die Leistungsentwicklung beider Leistungsgruppen positiv.**“ (S.655)

Dieser anspruchsvollere und darum deutlich effektivere Unterricht kann jedoch, wie bereits erwähnt, nur in relativ homogenen Lerngruppen, also nur in differenzierten Lerngruppen praktiziert werden. Denn allzu große Unterschiede der Vorkenntnisse und der Begabungen, auch als „Streuung“, „Varianz“ oder „Divergenz“ bezeichnet, zwingen die Lehrer zu verstärktem Üben und Wiederholen. „Auf zunehmende Streuung bzw. ein geringes Vorkenntnisniveau antworten Lehrer offenbar unter anderem mit einer Verlangsamung des Unterrichtstempos und einer Intensivierung von Üben und Wiederholen.“ Der zweite wichtige Satz wird seiner Bedeutung wegen hier mit Absicht noch einmal wiederholt:

„Diese repetitive Unterrichtsführung nützt wider Erwarten Schülern mit ungünstigen Eingangsbedingungen nur wenig, während die Lernfortschritte des oberen Leistungsdrittels merklich beeinträchtigt werden.“ (Baumert u.a. 1986, S.655).

Der anspruchsvollere Unterrichtsstil führt am Gymnasium innerhalb eines Schuljahres im oberen Leistungsdritteln in Mathematik und Englisch zu deutlich höheren Lernzuwächsen als der Unterricht jener Lehrer, die mehr auf Leistungsausgleich, also auf eine Verminderung der „Leistungsvarianz“ durch eine intensive Förderung der Leistungsschwächeren bedacht sind:

„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. 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.“ [...] Das ist in allen drei Fächern weit mehr als ein Schuljahr!

(Kommentar aus O.Köller u.a., 2004, S.691: *„Eine Leistungsdifferenz von 0,3 bis 0,5 Standardabweichungen korrespondiert in der Mittelstufe mit dem Wissenszuwachs eines Schuljahres.“*)

„Selbst unter den günstigen Bedingungen des Gymnasiums ist es also eine schwierige Aufgabe, eine befriedigende Balance zwischen optimaler Förderung und Leistungsausgleich zu finden. Sie wird nur von einer Minderheit der Lehrer wirklich bewältigt.“ (Roeder und Sang 1991, S.164)

Wenn diese „Balance“, die in Wahrheit eher ein Kompromiss sein dürfte, schon am Gymnasium „eine schwierige Aufgabe“ ist, um wieviel mehr dann an Gesamtschulen und sogenannten „Gemeinschaftsschulen“, wo die heterogene Zusammensetzung der Klassen zum Konzept gehört.

Fazit: Der beim MPIB-Projekt „Schulleistung“ am Ende des 7. Jahrgangs vorgefundene, also innerhalb eines Jahres entstandene „Wissensvorsprung“ der Schüler, die „anspruchsvoll und zügig“ unterrichtet werden konnten, ist in allen drei Fächern nach den vom MPIB eingeführten Maßstäben weitaus größer als der Lernfortschritt eines ganzen Schuljahres.

Im Rahmen von PISA-I-Plus sind an den 216 deutschen Schulen der internationalen Stichprobe von PISA 2003 etwa 10.000 Schüler im Jahre 2004, nach einem Jahr also, noch einmal untersucht worden. Und es liegen auch Daten zum Unterrichtsstil der an PISA-I-Plus beteiligten mehr als 400 Mathematiklehrer vor. Mit diesen Daten aus PISA-I-Plus zu „lernförderlichen Unterrichts- und Schulbedingungen“ (PISA 2003/05, S.20) können die bereits im Rahmen des Projektes „Schulleistung“ gewonnenen Erkenntnisse über den unterschiedlichen Fördereffekt der verschiedenen Unterrichtsstile und über die hohe Bedeutung einer relativ homogenen Zusammensetzung von Klassen bestätigt, aktualisiert und auf die Realschule übertragen werden.

Resümee: Es besteht Grund zu der Annahme, dass es im Leistungsmittelfeld ebenfalls Grenzen der Heterogenität gibt, jenseits deren eine begabungsgerechte Förderung potentieller Realschüler erheblich behindert wird. Es besteht deswegen weiterhin Grund zu der Annahme, dass dreigliedrige Schulsysteme deshalb erheblich effektiver und - für Schüler wie Lehrer - weniger strapaziös sind als zweigliedrige Schulsysteme. - Das ist anhand der Daten aus PISA 2003 und PISA-I-Plus nachzuweisen.

Acht Fragen an das PISA-Konsortium Deutschland zur Auswertung der Daten aus PISA-E 2003

Mit den aus PISA 2003 vorliegenden Daten können am Beispiel der Realschule die Vorteile des mit dem 5. Jahrgang einsetzenden dreigliedrigen Schulsystems nachgewiesen werden, und zwar durch die Bestätigung folgender Annahmen:

Erste Annahme:

Die Defizite, die in den 5. und 6. Jahrgängen durch den Unterricht in undifferenzierten Klassen entstehen, können bis zum 9. Jahrgang nicht aufgeholt werden.

Beispiele entsprechender Fragen:

Wie groß waren bei vergleichbaren Neuntklässlern die Unterschiede der in Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften vorgefundenen Leistungen

1. in Hessen zwischen Realschülern und vergleichbaren hessischen Gesamtschülern, die ja erst ab Anfang des 7. Jahrgang in differenzierten Lerngruppen unterrichtet worden waren?
2. in Nordrhein-Westfalen zwischen Realschülern und vergleichbaren NRW-Gesamtschülern, die ja erst ab Anfang des 7. Jahrgangs in differenzierten Lerngruppen unterrichtet worden waren?
3. in Niedersachsen zwischen Realschülern und vergleichbaren niedersächsischen Gesamtschülern, die ja erst ab dem 7. Jahrgang in differenzierten Lerngruppen unterrichtet worden waren?
4. in Schleswig-Holstein zwischen Realschülern und vergleichbaren Gesamtschülern aus Schleswig-Holstein, die erst ab dem 7. Jahrgang in differenzierten Lerngruppen unterrichtet worden waren?
5. zwischen Realschülern aus Nordrhein-Westfalen und vergleichbaren Schülern der erst mit dem 7. Jahrgang einsetzenden Berliner Realschulen?

Zweite Annahme:

Die Defizite, die bei potentiellen Realschülern in den 5. und 6. Jahrgängen von zweigliedrigen Schulsystemen dadurch entstanden, dass sie noch gemeinsam mit potenziellen Hauptschülern unterrichtet wurden, können bis zum 9. Jahrgang nicht aufgeholt werden.

Beispiele entsprechender Fragen:

Wie groß waren bei vergleichbaren Neuntklässlern die Unterschiede der in Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften vorgefundenen Leistungen

1. in Bayern zwischen Realschülern, die im Jahre 2003 schon seit dem 5. Jahrgang die dort im Jahre 1998 eingeführten sechsjährigen Realschulen besucht hatten, und vergleichbaren bayrischen Realschülern, die ja erst seit Anfang des 7. Jahrgangs Realschulen besucht hatten? (Hier standen in den 5. und 6. Jahrgängen zweigliedrige und dreigliedrige Bildungsgänge einander gegenüber. Im Jahre 2003 lag die Verteilung für die Schüler des 9. Jahrgangs bei etwa 50:50. Es böte sich also die einmalige Gelegenheit, im Rahmen ein und derselben Schulform sowie innerhalb der soziokulturellen und schulrechtlichen Rahmenbedingungen ein und desselben Bundeslandes die Nachteile eines zweigliedrigen Schulsystems darstellen zu können.)
2. in Rheinland-Pfalz zwischen den Schülern von Realschulen und vergleichbaren Schülern der dortigen Regionalschulen bzw. der dortigen Dualen Oberschulen, die ja erst ab Anfang des 7. Jahrgangs schulformbezogen unterrichtet worden waren. (Auch hier standen in den 5. und 6. Jahrgängen zweigliedrige und dreigliedrige Bildungsgänge einander gegenüber.)
3. zwischen Schülern thüringischer Regelschulen und sächsischer Mittelschulen und vergleichbaren Schülern aus baden-württembergischen Realschulen sowie aus jenen bayrischen Realschulen, die mit dem 5. Jahrgang beginnen? (Auch hier standen in den 5. und 6. Jahrgängen zweigliedrige und dreigliedrige Bildungsgänge einander gegenüber.)

(Vergleichbare Schüler sind Schüler, die gleiche kognitive Grundfähigkeiten und einen ähnlichen familiären Hintergrund haben.)

Zu erwartendes Ergebnis: Die Folgen einer verspäteten oder unzureichenden Differenzierung wirken sich auch im 9. Jahrgang noch aus. (Und selbst wenn die Defizite bis dahin aufgeholt worden wären, bliebe immer noch die Frage: Wie stünden diese Schüler da, wenn sie von so tüchtigen Lehrern schon ab Anfang des 5. Jahrgangs hätten so begabungsgerecht und so effektiv unterrichtet werden können?)