

Dokumente einer misslungenen Bildungspolitik

Der 4. Berichtsband zu PISA 2000 und seine Tabellen, ein Beitrag zur Entmythologisierung der Einheitsschul-Propaganda

Mit den Daten aus PISA 2000 hätte vom „Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB)“ am Beispiel von Bayern und Baden-Württemberg schon im Jahre 2002 die Überlegenheit des gegliederten deutschen Schulwesens sehr überzeugend nachgewiesen werden können.

Auch die verheerenden Folgen jener 1969 gestarteten „Schulversuche mit Gesamtschulen“ für das Schulwesen von Hamburg, Bremen, Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen hätten mit den Daten von PISA 2000 bereits im Jahre 2002 beschrieben werden können. Denn PISA 2000 hatte gezeigt:

Durch die Einführung und den Ausbau von Integrierten Gesamtschulen neben Schulformen des gegliederten Systems entstand eine Konkurrenzsituation, in der es nur Verlierer gab. So sind bewährte, aus Erfahrungen gewachsene Schullandschaften ruiniert worden.

Und nun sollen in Bayern und Baden-Württemberg, wenn es nach dem Willen der dortigen Opposition ginge, auch die letzten beiden noch intakten deutschen Schullandschaften durch die Einführung des „längeren gemeinsamen Lernens“ ruiniert werden.

Schon vor dem Jahre 2000 hatten drei sehr aufwändige Studien des MPIB bewiesen: Wenn an Schulen über den 4. Jahrgang hinaus in undifferenzierten oder unzureichend differenzierten Klassen unterrichtet wird, dann führt das - zumindest in Deutschland - stets zu einer Benachteiligung der leistungsstärkeren und der leistungsschwächeren Schüler.

Das MPIB-Projekt „BIJU“ zum Beispiel hatte anhand der Daten von etwa 3.000 Schülern ergeben: NRW-Gesamtschulen haben bei vergleichbaren Schülern keinen höheren Fördereffekt als NRW-Hauptschulen. NRW-Realschüler erreichen am Ende des 10. Jahrgangs gegenüber vergleichbaren NRW-Gesamtschülern *„in Mathematik einen Wissensvorsprung von etwa zwei Schuljahren“*. Der Vorsprung der NRW-Gymnasiasten lag bei *„mehr als zwei Schuljahren“* (Baumert/Köller 1998, S.17).

Dort, wo eine Zusammenlegung von Hauptschulen und Realschulen aus demografischen oder anderen Gründen unvermeidlich ist, sollte daher schon ab Anfang des 5. Jahrgangs fähigkeitsbezogen differenziert werden (vgl. www.schulformdebatte / Aktuelle Debatte / „Sollen Kinder länger gemeinsam lernen?“).

Die flächendeckende Einführung von Einheitsschulen aber wäre hierzulande in jedem Fall eine bildungspolitische Katastrophe - mit entsprechenden Langzeitfolgen.

Alle diese Erkenntnisse können mit den Daten aus PISA-E 2006 bestätigt und ergänzt werden. Das sollte bald geschehen. Eine Entmythologisierung der Einheitsschul-Propaganda ist überfällig.

Im Mai 2006 wurde der 4. Berichtsband zu PISA 2000 veröffentlicht, und zwar von den Professoren Baumert, Stanat und Watermann, unverständlicherweise ohne die sonst üblichen spektakulären Pressekonferenzen. Daher sind die dort referierten Befunde bisher in der Öffentlichkeit nicht zur Kenntnis genommen worden. Der Bericht hat den Titel *„Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen“* und den Untertitel *„Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000“*. Die Publikation und das Medien-Echo der ersten drei Berichtsbände zu PISA 2000 geraten durch diesen 4. Berichtsband in ein völlig neues Licht.

So viel ist jetzt schon zu erkennen: Wenn der 4. Berichtsband zu PISA 2000 damals als erster veröffentlicht worden wäre, dann wäre in Deutschland niemals das „Finnland-Fieber“ ausgebrochen, und es hätte auch nicht zu dieser breit angelegten, heftigen Agitation gegen das gegliederte Schulwesen kommen können. Denn in PISA 2000 wurden vor allem in jenen Bundesländern miserable Schulverhältnisse angetroffen, in denen Parteien und Verbände seinerzeit mit bemerkenswertem Sendungsbewusstsein die Einführung von Gesamtschulen betrieben hatten. In jenen Ländern aber, die am gegliederten Schulwesen festgehalten haben, erreichten 60 % der Hauptschulen und 80 % der Realschulen die Spitzenwerte der „Optimalform“.

Hintergrundinformation: Jürgen Baumert war von 1996 bis 2010 Direktor am „Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB)“ und zuständig für den Forschungsbereich „Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme“. Petra Stanat war dort von 1998 bis 2005 seine Mitarbeiterin. Seit Herbst 2005 ist sie Professorin für Empirische Bildungsforschung und seit März 2010 Direktorin des „Institutes zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ in Berlin. Rainer Watermann war von 1997 bis 2005 ebenfalls Mitarbeiter am MPIB. Er ist seit 2005 Professor für Pädagogik und Empirische Schulforschung an der Georg-August-Universität Göttingen.

Der 4. Berichtsband zu PISA 2000 enthält neben zwei instruktiven Aufsätzen von Petra Stanat über die unterschiedliche Integrationsbereitschaft von Migrantengruppen (Stichwort „Ethnische Segmentierung“) den Aufsatz **„Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus“** von Baumert, Stanat und Watermann, mit sehr aufschlussreichen Tabellen (PISA 2000/06, S.95-188). Sie zeigen, dass und warum in etlichen Bundesländern durch eine Änderung der „Schulstruktur“ an Haupt- und Realschulen „ungünstige Lernmilieus“ entstanden sind (S.168).

Dazu definieren die Autoren drei Typen von Hauptschulen und vier Typen von Realschulen. Die hierbei verwendeten Profilm Merkmale waren: eine Reihe von Informationen zu den familiären Verhältnissen und zum Verhalten der Schüler sowie das „Mittlere Fähigkeitsniveau“ und die „Mittlere Lesekompetenz“, gewonnen in einer Stichprobe von mehr als 30.000 fünfzehnjährigen Schülern (S.116).

Bezüglich der Zusammensetzung von Hauptschulen wird unterschieden zwischen der „Optimalform“, der „Modalform“ und „Problemschulen“: Das sind Hauptschulen mit „schwierigem Lernmilieu“.

„**Optimalform**“ ist ein sich selbst auslegender Begriff. Unter ihn fallen bundesweit 38,2 % aller Hauptschulen und 34,2 % aller Realschulen. In Bayern und Baden-Württemberg aber sind es über 60 % der Hauptschulen und über 80 % der Realschulen. Hier und nicht in Finnland waren (und sind) die Vorbilder gelingender Bildungspolitik zu finden! Ihr Merkmal: eine mit dem 5. Jahrgang einsetzende Differenzierung nach Fähigkeiten.

Modalform“ ist eine Bezeichnung für den jeweils am häufigsten vorkommenden Typ. Sie umfasst in etwa das Mittelfeld. Bei den Hauptschulen sind es bundesweit 45,3 % und bei den Realschulen 45,7 %. Bei den „Schulen mit mehreren Bildungsgängen“ sind es bundesweit 95,8 % aller dieser Schulen. Das kann den Tabellen 4.14, 4.17 und 4.20 entnommen werden (s. S.5). - („Schulen mit mehreren Bildungsgängen“ sind Schulen, in denen Hauptschulen und Realschulen zusammengelegt wurden. An ihnen wird erst ab dem 7. Jahrgang oder später schulformbezogen auf zwei Anspruchsebenen unterrichtet. Hier gibt es keine Schulen der „Optimalform“. Und auch der Fördereffekt ist niedriger. Doch davon später.)

Schulen mit „schwierigem Milieu“ werden folgendermaßen beschrieben: *„In diesen Schulen findet man eine Kumulation von Risiko- und Belastungsfaktoren: Rund die Hälfte der Schüler und Schülerinnen haben eine Klasse wiederholt. Ebenso viele Schüler stammen aus Migrantenfamilien, in denen zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird. 40 Prozent der Eltern verfügen über keine abgeschlossene Berufsausbildung. Fast ein Drittel der Familien sind von Arbeitslosigkeit betroffen. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die in den vergangenen zwölf Monaten Schuleigentum beschädigt haben oder gegenüber anderen Personen tätlich geworden sind, liegt bei 40 Prozent, und das Fähigkeits- und Leistungsniveau ist extrem niedrig.“* (S.160/161) In Bayern gibt es keine Hauptschulen mit schwierigem Milieu. Bundesweit sind es 16,4 % der Hauptschulen.

„**Die Entstehung schwieriger Lernmilieus**“ wird am Beispiel der Realschulen folgendermaßen erklärt: *„Bei einem Anstieg des Gesamtschüleranteils im Einzugsbereich um 10 Prozentpunkte im Vergleich zur Referenzgruppe ist die Chance für eine Realschule, in die Optimalklasse zu fallen, minimal. Das Resultat dieser Analysen ist eindeutig: 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.“* (S.168, nachträglich unterstrichen)

Mit anderen Worten: Je mehr Schüler einer Region Gesamtschulen besuchen und je weniger Schüler Realschulen besuchen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Realschulen der Region zu Problemschulen werden.. Das gilt in noch höherem Maße für die Hauptschulen. Inwiefern die Gesamtschulen zu den „Verlierern“ gehören, wird nicht berichtet. Etwa, wie hoch dort der Anteil der „Problemschulen“ ist.

Fazit: Gesamtschulen haben, wie das MPIB-Projekt „BIJU“ (1991-2001) gezeigt hatte, einen deutlich niedrigeren Fördereffekt als die Schulen des gegliederten Systems. Und nun ist vom MPIB nachgewiesen worden, dass Gesamtschulen schon allein durch ihr Vorhandensein das Integrations-Potential des gegliederten Schulwesens paralysieren.

Um das Verständnis der Tabellen des 4. Berichtsbandes zu erleichtern und um Vergleiche möglich zu machen, haben wir die dort verwendeten Begriffe vereinheitlicht und die Werte so gruppiert, dass daraus Ranglisten entstanden. Damit diese Maßnahmen überprüfbar sind, wurden den von uns erstellten Ranglisten die Kopien der entsprechenden Tabellen des Berichtsbandes jeweils vorangestellt.

Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz haben sich 1969 nicht auf die vom Deutschen Bildungsrat empfohlenen „Schulversuche mit Gesamtschulen“ eingelassen, sondern strikt am gegliederten Schulwesen und seiner mit dem 5. Jahrgang einsetzenden „Differenzierung nach Fähigkeiten“ festgehalten. Das war, wie die nachfolgenden Tabellen zeigen, eine gute Entscheidung.

| Land | Modalform der Hauptschule | Schwieriges Milieu | Günstiges Milieu |
|-----------------------|---------------------------|--------------------|------------------|
| Berlin | 40,0 | 60,0 ^a | – |
| Bremen | – | 95,7 | 4,3 |
| Hamburg | 31,3 | 68,8 | – |
| Baden-Württemberg | 33,3 | 4,8 | 61,9 |
| Bayern | 31,8 | – | 68,2 |
| Hessen | 43,5 | 52,2 | 4,3 |
| Niedersachsen | 88,0 | 4,0 | 8,0 |
| Nordrhein-Westfalen | 48,0 | 44,0 | 8,0 |
| Rheinland-Pfalz | 52,2 | 8,7 | 39,1 |
| Saarland ¹ | 18,8 | 81,3 | – |
| Schleswig-Holstein | 84,0 | 16,0 | – |

^a Anteil tendenziell unterschätzt.

¹ Inzwischen in Schulen mit mehreren Bildungsgängen umgewandelt.

Tabelle 4.15 Hauptschulen nach Land und Kompositionsprofil im Jahr 2000 (in % der Hauptschulen des Landes)

Die von uns zu einer Rangliste umgeformte Tabelle der Hauptschulen:

| Land | Optimalform, günstiges Milieu (38,2 %) | Modalform der Hauptschule (45,3 %) | Problemschulen, schwieriges Milieu (16,4 %) |
|----------------------------|--|------------------------------------|---|
| Bayern | 68,2 | 31,8 | 0,0 |
| Baden-Württemberg | 61,9 | 33,3 | 4,8 |
| Rheinland-Pfalz | 39,1 | 52,2 | 8,7 |
| Niedersachsen | 8,0 | 88,0 | 4,0 |
| Schleswig-Holstein | 0,0 | 84,0 | 16,0 |
| Nordrhein-Westfalen | 8,0 | 48,0 | 44,0 |
| Hessen | 4,3 | 43,5 | 52,2 |
| Berlin | 0,0 | 40,0 | 60,0 |
| Hamburg | 0,0 | 31,3 | 68,8 |
| Saarland | 0,0 | 18,8 | 81,3 |
| Bremen | 4,3 | 0,0 | 95,7 |

In **Bayern** gehören 68,2 % der Hauptschulen zur „*Optimalgruppe*“, in Baden-Württemberg 61,9 % und in Rheinland-Pfalz 39,1 %. (Bei den Realschulen gehören in diesen Ländern sogar 80 % und mehr zur „*Optimalgruppe*“.) Zur „*Modalgruppe*“ der Hauptschulen gehören in Bayern mit 31,8 % alle übrigen Hauptschulen. In Baden-Württemberg sind es 33,3 % und in Rheinland-Pfalz 52,2 % der Hauptschulen.

In diesen drei Ländern haben die Schulsysteme eine hervorragende integrative Wirkung. Denn es gibt dort, anders als in anderen Bundesländern, keine oder nur wenige Schulen mit „*schwierigem Milieu*“.

In den **fünf Bundesländern**, deren Kultusministerien seit 1969 mit Eifer die Einführung von Gesamtschulen betrieben haben, ist die Zahl der Problemschulen alarmierend hoch: In Bremen sind es 95,7 % der Hauptschulen, in Hamburg 68,8 %, in Berlin 60 %, in Hessen 52,2 % und in Nordrhein-Westfalen 44,0 % der Hauptschulen, an denen es zu jener „*Kumulation von Risiko- und Belastungsfaktoren*“ kommt. In Berlin und Hamburg gehört keine einzige Hauptschule zur Gruppe der „*Optimalform*“. In Nordrhein-Westfalen gehören zu dieser Gruppe 6,8 % und in Bremen und Hessen jeweils nur 4,3 % der Hauptschulen.

Zunächst auch hier eine Kopie der gleichfalls sehr unübersichtlichen **Realschul-Tabelle**:

Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus

167

| Land | Modalform der Realschule | Optimalform der Realschule | Suboptimale Gruppe | Schwieriges Milieu |
|------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------|--------------------|
| Berlin | 39,1 | 0,0 | 43,5 | 17,4 |
| Bremen | 29,2 | 0,0 | 0,0 | 70,8 |
| Hamburg | 44,0 | 0,0 | 0,0 | 56,0 |
| Baden-Württemberg | 16,7 | 83,3 | 0,0 | 0,0 |
| Bayern | 13,0 | 87,0 | 0,0 | 0,0 |
| Hessen | 64,0 | 0,0 | 0,0 | 36,0 |
| Niedersachsen | 83,3 | 0,0 | 12,5 | 4,2 |
| Nordrhein-Westfalen | 64,0 | 20,0 | 8,0 | 8,0 |
| Rheinland-Pfalz | 16,0 | 80,0 | 4,0 | 0,0 |
| Saarland | 78,6 | 21,4 | 0,0 | 0,0 |
| Schleswig-Holstein | 65,2 | 30,4 | 0,0 | 4,3 |
| Brandenburg | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 |
| Mecklenburg-Vorpommern | 0,0 | 4,2 | 95,8 | 0,0 |

Tabelle 4.18 Realschulen nach Land und Kompositionsprofil (in % der Realschulen eines Landes)

Die von uns zu einer Rangliste umgeformte Tabelle der Realschulen:

| Land | Optimalform der Realschule (34,2 %) | Modalform der Realschule (45,7 %) | Suboptimalform der Realschule (10,8 %) | Problemschulen, schwieriges Milieu (9,2 %) |
|------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|--|--|
| Bayern | 87,0 | 13,0 | 0,0 | 0,0 |
| Baden-Württemberg | 83,3 | 16,7 | 0,0 | 0,0 |
| Rheinland-Pfalz | 80,0 | 16,0 | 4,0 | 0,0 |
| Schleswig-Holstein | 30,4 | 65,2 | 0,0 | 4,3 |
| Saarland | 21,4 | 78,6 | 0,0 | 0,0 |
| Nordrhein-Westfalen | 20,0 | 64,0 | 8,0 | 8,0 |
| Niedersachsen | 0,0 | 83,3 | 12,5 | 4,2 |
| Hessen | 0,0 | 64,0 | 0,0 | 36,0 |
| Berlin | 0,0 | 39,1 | 43,5 | 17,4 |
| Mecklenburg-Vorpommern | 4,2 | 0,0 | 95,8 | 0,0 |
| Brandenburg | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 |
| Hamburg | 0,0 | 44,0 | 0,0 | 56,0 |
| Bremen | 0,0 | 29,2 | 0,0 | 70,8 |

Bezüglich der Zusammensetzung von Realschulen

wird unterschieden zwischen der „*Optimalform*“, der „*Modalform*“, der „*Suboptimalform*“ und „*Problemschulen*“. Das sind Realschulen mit schwierigem Milieu. - Die Angaben zum „Mittleren Fähigkeitsniveau“ und zur „Mittleren Lesekompetenz“ der Realschulklassen (rechte Spalten der Tabelle 4.17, S.5) zeigen, dass die Rangfolge so aussehen muss: 1. „*Optimalform der Realschule*“, 2. „*Modalform der Realschule*“, 3. „*Suboptimale Gruppe der Realschulen*“, 4. „*Problemschulen, schwieriges Milieu*“.

Die Kopien der Tabellen aus dem 4. Berichtsband sind hier eingefügt worden, weil nur mit ihrer Hilfe zweifelsfrei erkannt werden kann, dass „Suboptimale Realschulklassen“ hinter der „Modalform“ rangieren.

| Latente Klasse | Mittlere Sozialschicht-zugehörigkeit | % Eltern ohne Berufsausbildung | % Deutsch nicht Familiensprache | % Vater nicht Vollzeit erwerbstätig | % Wiederholer | % Gewaltbereite Schüler ¹ | Mittleres Fähigkeitsniveau | Mittlere Lesekompetenz |
|--|--------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|---------------|--------------------------------------|----------------------------|------------------------|
| Modalform der Hauptschule (Klasse 1: <u>45,3</u> %) | 42,0 (2,6) | 20,0 (9,3) | 25,8 (15,6) | 18,4 (8,6) | 46,6 (12,3) | 35,0 (13,9) | 41,7 (2,1) | 396,9 (22,3) |
| Schwieriges Milieu (Klasse 2: <u>16,4</u> %) | 39,2 (3,4) | 38,4 (15,0) | 47,7 (19,3) | 29,7 (11,8) | 52,2 (12,4) | 39,2 (16,2) | 37,8 (2,6) | 347,9 (23,0) |
| Günstiges Milieu (Klasse 3: <u>38,2</u> %) | 43,2 (3,2) | 10,9 (7,3) | 13,4 (9,6) | 9,2 (5,7) | 26,0 (11,1) | 32,7 (13,7) | 43,9 (2,4) | 438,8 (18,5) |
| <u>Insgesamt</u> | 42,0 (3,3) | 19,6 (13,5) | 24,7 (18,5) | 16,7 (10,9) | 39,6 (16,1) | 34,8 (14,4) | <u>41,9</u> (3,1) | <u>404,9</u> (38,0) !! |

¹ Mindestens einmal in den letzten zwölf Monaten Sachbeschädigung von Schuleigentum oder Tätlichkeit gegenüber Personen.

Tabelle 4.14 Kompositionsprofile von Hauptschulen (Mittelwerte und Standardabweichungen in Klammern)

| Latente Klasse | Mittlere Sozialschicht-zugehörigkeit | % Eltern ohne Berufsausbildung | % Deutsch nicht Familiensprache | % Vater nicht Vollzeit erwerbstätig | % Wiederholer | % Gewaltbereite Schüler ¹ | Mittleres Fähigkeitsniveau | Mittlere Lesekompetenz |
|---|--------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|---------------|--------------------------------------|----------------------------|------------------------|
| Modalform der Realschule (Klasse 1: <u>45,7</u> %) | 48,9 (4,1) | 8,5 (6,1) | 10,5 (7,6) | 11,6 (5,9) | 29,8 (11,7) | 20,2 (10,3) | 49,7 (2,0) | 497,7 (18,1) |
| Optimalform der Realschule (Klasse 2: <u>34,2</u> %) | 50,3 (2,7) | 5,3 (5,0) | 6,3 (5,5) | 6,3 (5,2) | 24,5 (11,8) | 16,6 (9,8) | 53,7 (2,1) | 539,2 (17,6) |
| Suboptimale Gruppe (Klasse 3: <u>10,8</u> %) | 47,7 (3,7) | 6,4 (6,3) | 0,0 (0,0) | 14,8 (7,5) | 14,8 (10,5) | 16,9 (9,3) | 49,5 (2,4) | 477,0 (28,5) |
| Schwieriges Milieu (Klasse 4: <u>9,2</u> %) | 45,3 (4,6) | 17,8 (10,7) | 33,8 (13,9) | 20,2 (11,0) | 39,7 (13,1) | 26,4 (11,9) | 45,0 (2,1) | 448,5 (19,8) |
| <u>Insgesamt</u> | 48,9 (3,9) | 8,0 (7,2) | 10,1 (11,0) | 10,9 (7,7) | 27,3 (13,2) | 19,2 (10,5) | <u>50,6</u> (3,3) | <u>505,1</u> (34,4) !! |

¹ Mindestens einmal in den letzten zwölf Monaten Sachbeschädigung von Schuleigentum oder Tätlichkeit gegenüber Personen.

Tabelle 4.17 Kompositionsprofile von Realschulen (Mittelwerte und Standardabweichungen in Klammern)

| Latente Klasse | Mittlere Sozialschicht-zugehörigkeit | % Eltern ohne Berufsausbildung | % Deutsch nicht Familiensprache | % Vater nicht Vollzeit erwerbstätig | % Wiederholer | % Gewaltbereite Schüler ¹ | Mittleres Fähigkeitsniveau | Mittlere Lesekompetenz |
|--|--------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|---------------|--------------------------------------|----------------------------|------------------------|
| Modalform der MBG (Klasse 1: <u>85,9</u> %) | 45,8 (3,1) | 8,6 (7,6) | 0,0 (0,0) | 17,0 (8,6) | 19,5 (10,6) | 21,7 (11,0) | 47,9 (2,7) | 467,6 (24,2) |
| Variante der Modalform (Klasse 2: <u>9,9</u> %) | 44,7 (2,8) | 9,8 (7,2) | 12,1 (7,5) | 12,6 (6,6) | 26,3 (12,6) | 22,7 (8,4) | 45,8 (2,3) | 451,0 (23,3) |
| Schwieriges Milieu (Klasse 3: <u>4,2</u> %) | 42,0 (3,3) | 20,9 (18,9) | 8,7 (17,1) | 30,3 (8,4) | 41,5 (10,1) | 33,6 (15,6) | 40,0 (2,5) | 394,2 (14,7) |
| <u>Insgesamt</u> | 45,5 (3,2) | 9,2 (8,5) | 1,6 (5,6) | 17,1 (8,9) | 21,1 (11,7) | 22,3 (11,2) | <u>47,4</u> (3,1) | <u>462,9</u> (28,1) !! |

¹ Mindestens einmal in den letzten zwölf Monaten Sachbeschädigung von Schuleigentum oder Tätlichkeit gegenüber Personen.

Tabelle 4.20 Kompositionsprofile von Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Mittelwerte und Standardabweichungen in Klammern)

In jenen Bundesländern, in denen von Parteien und Verbänden die Einführung der Integrierten Gesamtschule betrieben worden war, hatte das auch für die Realschulen verheerende Folgen.

Dies gilt vor allem für Hamburg, Bremen und Hessen: Hier gehört keine Realschule zur „Optimalgruppe“. Zur „Problemgruppe“ der Realschulen, an denen es zu einer „Kumulation von Risiko- und Belastungsfaktoren“ kommt, gehören in Bremen 70,8 %, in Hamburg 56,0 % und in Hessen 36,0 % der Realschulen. **In Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz** gab es unter den Realschulen keine „Problem-schulen mit schwierigem Milieu“ und fast keine Realschulen der „Suboptimalform“.

In die Untersuchungen einbezogen waren nur die Schüler von Hauptschulen, Realschulen und „Schulen mit mehreren Bildungsgängen“. Die Schüler von Gesamtschulen und Gymnasien sind nicht einbezogen worden, obwohl auch hier die erforderlichen Daten vorlagen und auch hier aussagekräftige Befunde zu erwarten sind, zum Beispiel Angaben darüber, wie hoch an Gesamtschulen der Anteil von Schulen der „Optimalform“ und wie hoch der Anteil der „Schulen mit schwierigem Milieu“ ist. Ausgewertet wurden lediglich die Daten von etwa 30.000 fünfzehnjährigen Schülern, und zwar aus einer Stichprobe von insgesamt etwa 40.000 Schülern (PISA 2000/06 S. 116 und PISA 2000/02 S 18).

Es hätte also mit den eingeholten Daten auch die Effizienz der Schulsysteme aller Bundesländer verglichen werden können, indem für jede der drei PISA-Disziplinen aus den Werten aller Schulformen eines Bundeslandes ein Gesamtwert gebildet worden wäre.

Zusammenfassung: Die im 4. Berichtsband vorgelegte Auswertung der Daten von PISA 2000 war unvollständig. Und sie entsprach nicht den vom MPIB im Jahre 1986 gesetzten „Standards der Schuleffizienz-Forschung“: Es fehlen Schulformvergleiche auf der Basis von „Vergleichen vergleichbarer Schüler“, obwohl das möglich gewesen wäre.

Es fehlen daher realitätsnahe Ranglisten der Bundesländer zum unterschiedlichen Fördereffekt ihrer Schulsysteme. Ob und inwiefern das gegen die „*Regeln guter wissenschaftlicher Praxis*“ verstößt, die im Januar 1998 aus gegebener Veranlassung von der „Deutschen Forschungsgemeinschaft“ vorgelegt worden sind, mögen andere entscheiden. Das „*selektive Ausblenden oder Verschweigen `unerwünschter` Ergebnisse*“ wird dort (S.33) als Beispiel eigens erwähnt.

Erst im Rahmen solcher Vergleiche, bei denen nicht nur die familiären Verhältnisse der Schüler, sondern auch ihre kognitiven Grundfähigkeiten berücksichtigt werden, können die vorgefundenen Leistungen zeigen, in welchem Maße das Fähigkeits-Potential der Schülerschaft eines Bundeslandes durch das dortige Schulsystem adäquat gefördert worden ist. Es müssten dann aber alle Schulen, auch die Gesamtschulen und die Gymnasien, in die Vergleiche einbezogen werden.

Dass mit den deutschen PISA-Daten die unterschiedliche Leistungsentwicklung von Schulen, Schulformen und Schulsystemen in verlässlicher Annäherung beschrieben werden kann, ist von den Professoren Baumert, Stanat und Watermann im 4. Berichtsband zu PISA 2000 ausführlich dargestellt worden (S.103-123). Aber dieses Verfahren wurde im Rahmen der PISA-Studien nur einmal angewandt: für die als Muster-Gesamtschule gerühmte Laborschule Bielefeld - keineswegs mit triumphalen Ergebnissen.

PISA-E 2006 ist vorerst die letzte PISA-Studie, aus der Daten zur kognitiven Grundfähigkeit der Schüler vorliegen, erhoben mit zwei Subtests aus dem „Kognitiven-Fähigkeits-Tests“ von Heller und Perleth.

Alle Daten aus PISA-E 2006 sind im „Forschungsdatenzentrum“ des „Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)“ in Berlin archiviert und stehen dort für weitergehende Analysen zur Verfügung.

Da die Daten in aufbereiteter Form vorliegen, wären Ranglisten zum unterschiedlichen Fördereffekt der deutschen Schulsysteme aller Bundesländer ohne größeren Aufwand und in kurzer Zeit zu erstellen.

Bevor es also zu den angestrebten Änderungen der Schulstruktur kommt, und um eine weitere Beschädigung des deutschen Schulwesens zu verhindern, sollte beim „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ sehr bald eine derartige Auswertung der Daten von PISA-E 2006 angefordert werden.

Dann wäre noch deutlicher zu erkennen, wo Bildungspolitik erfolgreich blieb - und wo sie misslungen ist.

Ein Offener Brief des Arbeitskreises Schulformdebatte e.V. an die Direktorin des IQB, Frau Prof. Dr. Petra Stanat, vom 26. Februar 2011 mit entsprechenden Fragen ist abzurufen unter http://www.schulformdebatte.de/contentbox/data/04_Stanat_02_2011.pdf.

Fortsetzung folgt auf:

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