

Eine ausführlichere Darstellung der ungenutzten Möglichkeiten von PISA-E 2003 und PISA-E 2006

Vorbemerkungen: Alle Datensätze aus PISA-E 2003 und PISA-E 2006 sind im „Forschungsdatenzentrum (FDZ)“ am „Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)“ an der Humboldt-Universität zu Berlin archiviert und können dort zu weiteren Analysen abgerufen werden.

Anders als für PISA-E 2000, dessen Federführung beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) lag, gab es für PISA-E 2003 und PISA-E 2006 keine Tabellen zum Leistungsstand von Neuntklässlern. Alle Tabellen enthalten immer nur Angaben zum Leistungsstand 15-jähriger Schüler, von denen allerdings nur ein Teil gleichzeitig auch Neuntklässler waren. Jene 15-Jährigen zum Beispiel, die wegen Sitzenbleibens oder verspäteter Einschulung erst im 8. Jahrgang waren und daher zum Zeitpunkt der Überprüfung den Lernstand des 8. Jahrgangs hatten, blieben in PISA-E 2000 bei der Beschränkung auf Neuntklässler außen vor.

Der unterschiedliche Fördereffekt von Schulformen und Schulsystemen kann jedoch erst dann genauer beschrieben werden, wenn ausschließlich die Leistungen von Neuntklässlern verglichen werden. Zu dieser Problematik gab es eine orientierende Vorgabe des MPIB aus dem Jahre 2002:

„Da die Jahrgangsklasse in den Schulsystemen aller Länder der Bundesrepublik Deutschland bis heute die maßgebliche organisatorische Einheit geblieben ist und da die Leistungsanforderungen der Schule auf Klassenstufen bezogen definiert werden, gibt der Vergleich der Neuntklässler schulsystemnah Auskunft über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Ländern.“ (Michael Neubrand und Eckhard Klieme in: PISA 2000/02, S.114; nachträglich unterstrichen)

I. Es gab in PISA-E 2006 keine Vergleiche von Schulformen und Schulsystemen auf der Basis von „Vergleichen vergleichbarer Schüler“, obwohl sie möglich gewesen wären.

Auch zu dieser Problematik lieferte das MPIB maßgebende Orientierungen:

Vergleiche von Schulformen und Schulsystemen sind, wie bereits erwähnt, erst dann relativ nah an der Wirklichkeit, wenn neben der sozialen Herkunft der Schüler auch ihre kognitiven Grundfähigkeiten berücksichtigt werden. Bei den PISA-Studien wurden - wie bei den früheren PISA-Studien - für alle beteiligten deutschen Schüler auch Daten zu ihren kognitiven Grundfähigkeiten erhoben. Das ist nicht hinreichend bekannt.

„Im internationalen Datensatz gibt es keine kognitiven Fähigkeitsmaße, die man als Kontrollvariablen heranziehen könnte. [...] Eine Ausnahme bilden nur Deutschland, Österreich und die Schweiz, die in ihren nationalen Ergänzungen kognitive Fähigkeitsmaße als Kovariate erhoben haben.“ (Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann in den „Vertiefenden Analysen zu PISA 2000“, 2006, S.118/119).

Die Maße wurden erhoben mit zwei Subtests aus dem „Kognitiven Fähigkeitstest (KFT) Revision 2000“ von Heller und Perleth, die „*verbales und figurales schlussfolgerndes Denken erfassen*“ (PISA 2000/06, S.121). Mit Hilfe dieser Daten haben Baumert, Stanat und Watermann die „*mittlere kognitive Grundfähigkeit*“ der Schülerschaft von 1.330 deutschen Schulen bestimmt (PISA 2000/06, S.116 u. 157). Wenn das möglich war, dann sind mit PISA-Daten auch Schulformvergleiche möglich.

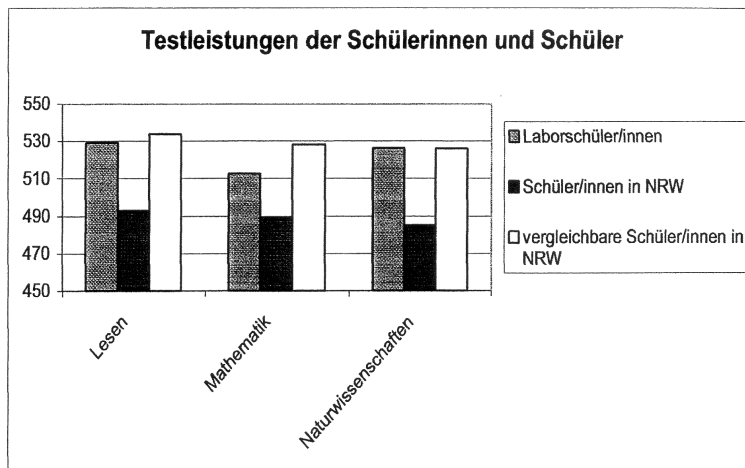
„Die psychometrische Intelligenz gilt als einer der wichtigsten Prädiktoren für die Schulleistungen in den Kernfächern.“ (Olaf Köller und Jürgen Baumert im Oerter/Montada 2008, S.759) Gemeint sind jene kognitiven Grundfähigkeiten, die mit standardisierten Tests gemessen werden können.

Mit Hilfe der Daten zur sozialen Herkunft und zu den kognitiven Grundfähigkeiten kann festgestellt werden, was vergleichbare Schüler an den verschiedenen Schulformen und Schulsystemen bis zur Mitte des 9. Jahrgangs gelernt haben.

Bei solchen „Kovarianz-Analysen“ kann dann also auch in verlässlicher Annäherung herausgefunden werden, welche Schulformen bzw. welche Schulsysteme den höheren Fördereffekt haben.

Eine derartige Auswertung der PISA-Daten ist anhand der Längsschnitt-Daten des MPIB-Projektes „BIJU“ überprüft und als ein „vertretbares“ Verfahren der Beschreibung von Entwicklungsverläufen ausgewiesen worden (PISA 2000/06, S.116-123).

Mit diesem Verfahren konnte vom MPIB im Rahmen von PISA 2000 zum Beispiel nachgewiesen werden, dass die Schüler der Laborschule Bielefeld im Leseverständnis und in den Naturwissenschaften das Niveau von anderen „vergleichbaren Schülern in NRW“ nur annähernd erreichten und in Mathematik sogar unter dem Leistungsniveau vergleichbarer NRW-Schüler lagen. Das ist zu erkennen aus der Grafik, die vom MPIB am 13.11.2002 bei einer Pressekonferenz der Laborschule Bielefeld vorgestellt wurde.



Kommentar aus der MPIB-Presse-Information vom 13.11.2002 zur nebenstehenden Grafik: „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 Ge-

samtschule in Mathematik innerhalb der Vergleichsgruppe einen Leistungsrückstand von fast einem halben Schuljahr. Das ist etwas mehr als „etwas“. Innerhalb der hier verwendeten PISA-Skalierung (Mittelwert 500, Standardabweichung 100) entsprechen in Mathematik etwa 30 Testwerte dem Lernfortschritt eines ganzen Schuljahres (vgl. Köller u.a. 2004, S.691).

Wie wir auf Anfrage erfuhren, gehörten zu den „vergleichbaren Schülern in NRW“ auch die übrigen NRW-Gesamtschüler der Stichprobe. Wenn ausschließlich vergleichbare Schüler aus Schulen des dreigliedrigen Systems berücksichtigt worden wären, dann wäre der Vergleich für die Laborschule noch ungünstiger ausgefallen. Aber auch so gilt er als eine Bankrott-Erklärung für diese als Muster-Gesamtschule gepriesene Anstalt - und nicht als ein „Triumph der Struwelpeterschulen“, zu dem er von einigen Zeitungen hochgejubelt wurde.

Resümee: Die Veröffentlichung dieser Grafik durch das MPIB ist ein außerordentlich wichtiger Präzedenzfall. **Sie zeigt, dass auch mit PISA-Daten Schulformvergleiche möglich sind.** Denn wenn die Schüler der Laborschule Bielefeld mit den Schülern anderer Schulen aus NRW verglichen werden konnten, dann können diese Schulen auch untereinander verglichen werden.

II. Es hätte mit Daten aus PISA-E 2006 jene Erkenntnis des MPIB bestätigt und aktualisiert werden können, dass leistungsstärkere Schüler „unübersehbar“ von der mit dem 5. Jahrgang einsetzenden Differenzierung profitieren.

Auch hier gibt es von Seiten des MPIB maßgebende Vorarbeiten:

Peter M. Roeder war von 1971 bis 1995 als Vorgänger von Jürgen Baumert Direktor am MPIB und dort zuständig für den „Forschungsbereich Schule und Unterricht“. Zusammen mit Fritz Sang hatte er bereits 1991 anhand der Daten des MPIB-Projektes „Schulleistung“ nachgewiesen: Die Gymnasiasten aus Ländern mit vierjähriger Grundschule erreichen in den homogenen Klassen der 5. und 6. Jahrgänge von Gymnasien ein doppelt so hohes Lerntempo wie potentielle Gymnasiasten in den 5. und 6. Jahrgängen der sechsjährigen Berliner Grundschulen. Die Gymnasiasten aus Ländern mit vierjähriger Grundschule hatten nämlich am Anfang des 7. Jahrgangs mit „*etwa einer Standardabweichung*“ (Roeder 1997, S.407) in Englisch und Mathematik einen Wissensvorsprung von mehr als zwei Schuljahren.

Unter der Überschrift „**Frühe Differenzierung fördert leistungsstarke Schüler**“ veröffentlichten Köller und Baumert im Oerter/Montada 2008 (S.750) diese von Roeder und Sang erstellte Tabelle:

Tabelle 23.2. Schulleistungen in der 7. Jahrgangsstufe von Gymnasiasten aus vier und sechsjährigen Grundschulen (aus Roeder, 1997, S. 408)

		Englisch	Mathematik	Deutsch	N
sechsjährige	\bar{x}	38.8	38.0	49.5	1049
Grundschule	s	9.4	11.9	11.6	
vierjährige	\bar{x}	52.6	47.1	54.8	11.203
Grundschule	s	12.4	13.9	12.6	

Anmerkungen. \bar{x} : Mittelwert; s = Standardabweichung

Sie wird von ihnen folgendermaßen interpretiert: „*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.*“

Der nachfolgende Exkurs schließt mit dem Satz: „*Zusammenfassend zeigt sich zumindest für das deutsche Schulsystem, dass bezogen auf die Fachleistungsentwicklung leistungsstarke Schüler von der Differenzierung im Sekundarbereich profitieren.*“

Wegen ihres „systemischen“ Charakters sind die Befunde offenbar heute noch gültig.

Roeder und Sang konnten 1991 anhand der Daten des MPIB-Projektes „Schulleistung“ auch zeigen, dass jene Defizite, die in den undifferenzierten 5. und 6. Jahrgängen von sechsjährigen Berliner Grundschulen entstehen, anschließend im 7. Jahrgang der Gymnasien nicht ausgeglichen werden können. Sie erfahren lediglich eine Parallelverschiebung und wirken in den späteren Jahrgängen noch nach.

Fazit: Jene Defizite, die durch undifferenziert erteilten Unterricht in den 5. und 6. Jahrgängen sechsjähriger Grundschulen entstehen, können mit den Daten aus PISA-E 2006 auch im 9. Jahrgang noch nachgewiesen werden.

Aus PISA-E 2006 gab es Daten für 3.900 Berliner Schüler. Darunter waren mindestens 1.500 Gymnasiasten. Viele von diesen Schülern waren nicht erst nach sechs Jahren Grundschule, sondern schon nach vier Jahren Grundschule aufs Gymnasium gekommen. Das sind die Schüler von grundständigen Berliner Gymnasien und die Schüler der so genannten Berliner „Express-Klassen“, welche ebenfalls im 5. Jahrgang beginnen. Mit einer Auswertung dieser Daten aus PISA-E 2006 könnten die Ergebnisse der im Jahre 2008 veröffentlichten Berliner ELEMENT-Studie bestätigt werden. Die am Ende des 9. Jahrgangs eingeholten Daten sind zweifellos aussagekräftiger als die am Ende des 6. Jahrgangs eingeholten Daten.

Anhand von Daten aus PISA-E 2003 kann durch Vergleiche „vergleichbarer“ Schüler gezeigt werden, dass auch die mit dem 5. Jahrgang einsetzenden Realschulen einen höheren Fördereffekt haben als die erst mit dem 7. Jahrgang einsetzenden Realschulen und Realschulzweige.

In Bayern waren im Jahre 2003 etwa 50% der Realschüler des 9. Jahrgangs gleich nach dem 4. Jahrgang der Grundschule und die anderen 50% erst nach dem 6. Jahrgang der Hauptschule auf die Realschule gekommen. Die Defizite, die erfahrungsgemäß in den 5. und 6. Jahrgängen durch undifferenzierten oder unzureichend differenzierten Unterricht entstehen, sind auch im 9. Jahrgang noch nachzuweisen. Mit den Daten aus PISA-E 2003 ist also die Gelegenheit gegeben, innerhalb der soziokulturellen und schulrechtlichen Rahmenbedingungen eines einzelnen Bundeslandes nun auch für die Realschule die Vorteile der frühen Differenzierung zu demonstrieren.

Die Beantwortung der nachfolgend aufgelisteten Fragen würde die derzeitige Schulformdebatte auf den Boden der Tatsachen bringen. Es sollten jedoch bei diesen Vergleichen stets nur die Daten der Lesekompetenz und der Mathematischen Kompetenz berücksichtigt werden. In den Naturwissenschaften erschweren die Unterschiede der Konzepte und der Richtlinien eine genauere Bewertung der zwischen den Schulformen und Schulsystemen vorgefundenen Leistungsunterschiede.

- 1. Frage:** Wie groß waren im Rahmen von PISA-E 2003 am Ende des 9. Jahrgangs die Unterschiede in der Lesekompetenz und in der Mathematischen Kompetenz zwischen bayerischen Realschülern, die schon nach dem 4. Jahrgang der Grundschule in die Realschule übergewechselt waren, und „vergleichbaren“ anderen Realschülern aus Bayern, die erst nach dem 6. Jahrgang der Hauptschule in die Realschule übergewechselt waren? Sie sind im 5. und 6. Jahrgang noch zusammen mit Hauptschülern unterrichtet worden.

Mit den nächsten beiden Fragen kann anhand der aktuellen Daten aus PISA-E 2006 von neuem nachgewiesen werden, dass das „längere gemeinsame Lernen“ für potentielle Gymnasiasten ebenfalls erhebliche Nachteile bringt.

- 2. Frage:** Wie groß waren im Rahmen von PISA-E 2006 am Ende des 9. Jahrgangs die Leistungsunterschiede in der Lesekompetenz und der Mathematischen Kompetenz zwischen Berliner Gymnasiasten, die schon nach dem 4. Jahrgang aufs Gymnasium überwechseln konnten, und vergleichbaren Berliner Gymnasiasten, die erst nach sechsjähriger Grundschule aufs Gymnasium gekommen waren?
- 3. Frage:** Wie groß waren diese Unterschiede zwischen Berliner Gymnasiasten, die erst nach dem 6. Jahrgang aufs Gymnasium gekommen waren, und vergleichbaren NRW-Gymnasiasten, die schon nach dem 4. Jahrgang aufs Gymnasium übergewechselt waren?

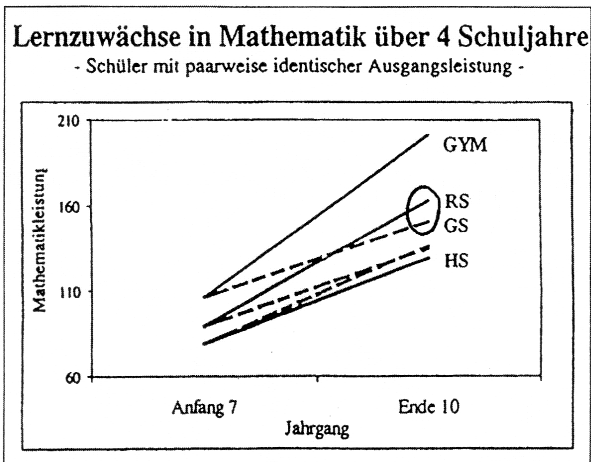
Als orientierende Vorgabe des MPIB dienen hier Ergebnisse des MPIB-Projektes „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“. Bei diesem Projekt haben Baumert und Köller vom Anfang des 7. bis zum Ende des 10. Jahrgangs die Leistungsentwicklung von NRW-Gymnasiasten mit der von vergleichbaren NRW-Gesamtschülern verglichen. Das Ergebnis: *„Bei gleichen intellektuellen und sozialen Bedingungen beträgt der Leistungsvorsprung in Mathematik am Gymnasium mehr als zwei Schuljahre.“* (Pädagogik 6/98, S.17).

In Hamburg und Schleswig-Holstein sollen jetzt sechsjährige oder sogar zehnjährige Grundschulen eingeführt werden, und für Nordrhein-Westfalen wird ihre Einführung diskutiert. Die bereits vorliegenden MPIB-Befunde zum niedrigen Fördereffekt eines Unterrichts, der über den 4. Jahrgang hinaus in undifferenzierten oder unzureichend differenzierten Lerngruppen erteilt wird, müssen daher dringend mit Daten aus PISA-E 2006 aktualisiert und dann öffentlichkeitswirksam bekannt gemacht werden.

III. Es hätte anhand von Daten aus PISA-E 2006 durch Vergleiche vergleichbarer Schüler gezeigt werden können, dass die mit dem 5. Jahrgang einsetzenden Realschulen einen erheblich höheren Fördereffekt haben als die erst im 7. Jahrgang einsetzenden Realschulen und Realschulzweige.

Insbesondere bezüglich der Realschule gibt es sehr informative Vorarbeiten des MPIB. Sie sind ein überzeugendes Plädoyer für die Beibehaltung dieser mit dem 5. Jahrgang einsetzenden Schulform.

Am besten kann das dargestellt werden mit Hilfe der nachfolgenden Grafik. Sie veranschaulicht die Ergebnisse eines von Baumert und Köller durchgeführten Vergleichs. Entwickelt wurde sie nach einer in Farbe gehaltenen Grafik, welche von Mitarbeitern des MPIB im Jahre 1998 bei verschiedenen Gelegenheiten gezeigt, aber noch nicht veröffentlicht worden ist. Die durchbrochenen Linien stellen die Leistungsentwicklung der drei Gruppen von Gesamtschülern dar. Alle sechs Gruppen hatten am Anfang des 7. Jahrgangs paarweise denselben Leistungsstand, erkennbar am Start auf gleicher Höhe.



„Beim Vergleich zwischen Real- und Gesamtschule zeigt sich, dass in der Realschule auch nach Kontrolle kognitiver und sozialer Eingangsvariablen die Leistungsentwicklung günstiger als an der Gesamtschule verläuft. Bei gleichen intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen erreichen Realschüler am Ende der Sekundarstufe I etwa in Mathematik einen Wissensvorsprung von etwa zwei Schuljahren.“ (Köller/Baumert 1998, S. 17)
„Kontrolle“ will sagen, dass nur „vergleichbare“ Schüler verglichen worden sind.

„Noch stärker sind diese Effekte, wenn man Gesamtschule und Gymnasium vergleicht. Bei gleichen intellektuellen und sozialen Bedingungen

beträgt der Leistungsvorsprung in Mathematik mehr als zwei Schuljahre. Es gibt keine Hinweise, dass die ungünstige Leistungsentwicklung durch besondere überfachliche Leistungen kompensiert werden könnte.“ (Köller/Baumert 1998, S. 17).

Wie der Grafik weiterhin zu entnehmen ist, erreichen Realschüler am Ende des 10. Jahrgangs einen erheblich höheren Leistungsstand als die gymnasial befähigten Gesamtschüler. Er entspricht dem Wissensvorsprung von mehr als zwei Drittel Schuljahren (in der Grafik markiert durch ein nachträglich eingefügtes Oval). - Jene Defizite, die im 5. und 6. Jahrgang durch den undifferenzierten Unterricht der „Förderstufe“ entstanden waren, sind bei diesem Vergleich nicht berücksichtigt worden. In Wirklichkeit waren die Leistungsunterschiede also noch viel größer.

Diese alarmierenden Befunde des Vergleichs von 1998 ließen sich anhand von Daten aus PISA-E 2006 aktualisieren und präzisieren - durch die Beantwortung der nachfolgend aufgeführten Fragen:

4. **Frage:** Wie groß waren im Rahmen von PISA-E 2006 am Ende des 9. Jahrgangs in der Lesekompetenz und der Mathematischen Kompetenz die Unterschiede zwischen Berliner **Gymnasiasten**, die erst nach dem 6. Jahrgang aufs Gymnasium gekommen waren, und vergleichbaren Berliner Gesamtschülern, die ja ebenfalls erst nach dem 6. Jahrgang auf die Gesamtschule übergewechselt waren?
5. **Frage:** Wie groß waren diese Unterschiede zwischen Gymnasiasten und vergleichbaren Gesamtschülern in Nordrhein-Westfalen? In der BIJU-Studie lagen sie 1995 am Ende des 10. Jahrgangs bei „mehr als zwei Schuljahren“.
6. **Frage:** Wie groß waren diese Unterschiede zwischen Gymnasiasten und vergleichbaren Gesamtschülern in Hamburg?
7. **Frage:** Wie groß waren diese Unterschiede zwischen Gymnasiasten und vergleichbaren Gesamtschülern in Niedersachsen?
8. **Frage:** Wie groß waren diese Unterschiede zwischen Gymnasiasten und vergleichbaren Schülern von Integrierten Gesamtschulen in Hessen?
9. **Frage:** Wie groß waren diese Unterschiede zwischen **Realschülern** und vergleichbaren Gesamtschülern in Nordrhein-Westfalen? In der BIJU-Studie lagen sie 1995 am Ende des 10. Jahrgangs bei „etwa zwei Schuljahren“.
10. **Frage:** Wie groß waren diese Unterschiede zwischen Realschülern und vergleichbaren Gesamtschülern in Berlin?
11. **Frage:** Wie groß waren diese Unterschiede zwischen Realschülern und vergleichbaren Gesamtschülern in Hamburg?
12. **Frage:** Wie groß waren diese Unterschiede zwischen Realschülern und vergleichbaren Gesamtschülern in Hessen?
13. **Frage:** Wie groß waren diese Unterschiede zwischen Realschülern und vergleichbaren Gesamtschülern in Niedersachsen?

IV. Es hätte durch den Vergleich vergleichbarer Schüler gezeigt werden können, dass ein über den 4. Jahrgang hinausgehender Unterricht in Leistungsgemischten Gruppen bei Leistungsschwächeren Schülern ebenfalls keinen wesentlich höheren Fördereffekt hat als der Unterricht in den mit dem 5. Jahrgang einsetzenden Hauptschulen.

Auch dazu gibt es alarmierende Vorarbeiten des MPIB aus dem Projekt „BIJU“, die dringend aktualisiert werden müssen. Hier die Ergebnisse aus dem Vergleich für das Fach Mathematik von 1998:

„Für den Vergleich von Haupt- und Gesamtschule ergeben sich nach Kontrolle des Vorwissens sowie der kognitiven und der sozialen Variablen keine unterschiedlichen Leistungseffekte zwischen beiden Schulformen: Bei gleichen Eingangsbedingungen wird am Ende der 10. Jahrgangsstufe ein identischer Wissensstand erreicht.“ (Baumert/Köller in Pädagogik 6/1998, S.17; vgl. die obenstehende Grafik)

Das MPIB-Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“ hatte also gezeigt: Der Fördereffekt von NRW-Gesamtschulen ist bei Leistungsschwächeren Schülern nicht höher als der Fördereffekt von NRW-Hauptschulen. Trotzdem werden diesen Kindern ohne Sinn und Zweck die psychischen Strapazen der Differenzierung zugemutet.

Die hier vorgestellten Erkenntnisse des MPIB von 1998 können anhand der Daten aus PISA-E 2006 aktualisiert, bestätigt und ergänzt werden, und zwar durch die Beantwortung folgender Fragen:

- 14. Frage:** Wie groß waren die Unterschiede in der Lesekompetenz und in der Mathematischen Kompetenz zwischen **Hauptschülern** und vergleichbaren Gesamtschülern in Nordrhein-Westfalen?
- 15. Frage:** Wie groß waren diese Unterschiede zwischen Hauptschülern und vergleichbaren Gesamtschülern in Berlin?
- 16. Frage:** Wie groß waren diese Unterschiede zwischen Hauptschülern und vergleichbaren Gesamtschülern in Hamburg?
- 17. Frage:** Wie groß waren diese Unterschiede zwischen Hauptschülern und vergleichbaren Gesamtschülern in Hessen?

Mit den PISA-Daten aus PISA-E 2006 zur kognitiven Grundfähigkeit der beteiligten Schüler kann außerdem für die einzelnen Bundesländer das Intelligenz-Potential der Gruppe der „Risiko-Schüler“ bestimmt und so herausgefunden werden, ob die bei ihnen vorgefundenen Leistungen unterhalb oder oberhalb des Erwartbaren lagen.

- 18. Frage:** Wie ist im Rahmen von PISA-E 2006 bei den „Risikogruppen“ der Bundesländer das Verhältnis von kognitiver Grundfähigkeit und Leistung, speziell dort, wo Deutsch nicht die Muttersprache ist?

Die nächsten Fragen gelten dem unterschiedlichen Fördereffekt des Schulsystems der einzelnen Bundesländer:

- 19. Frage:** Wie sähe eine Rangliste aller Bundesländer aus, wenn bei der Auswertung der Daten aus PISA-E 2006 neben den Mittelwerten der „familiären Verhältnisse“ auch die Mittelwerte der kognitiven Grundfähigkeiten berücksichtigt werden? Erst ein derartiger Vergleich der Bundesländer könnte zeigen, welche Schulsysteme die Möglichkeiten der Schülerschaft am besten fördern. - Dass bei solchen Vergleichen einige Überraschungen zu erwarten sind, zeigt der Aufsatz „Die PISA-Befunde in einem anderen Licht“ auf www.schulformdebatte.de unter „Zur aktuellen Diskussion“
- 20. Frage:** In Wiederholung des Vergleichs zweier Flächenstaaten aus der TIMSS 1997: Wie groß waren die Unterschiede in der Lesekompetenz und in der Mathematischen Kompetenz bei vergleichbaren Gymnasiasten aus Bayern und NRW, bei vergleichbaren Realschülern aus Bayern und NRW, bei vergleichbaren Hauptschülern aus Bayern und NRW?

Exkurs: Mit den Daten der Längsschnitt-Analyse PISA-I-Plus 2003 (s. PISA 2003/06) hätte übrigens eine sehr wichtige Erkenntnis des MPIB-Projektes „Schulleistung“ bestätigt und aktualisiert werden können. Die lautete: Jener Unterrichtsstil hat den stärksten Fördereffekt, dessen Merkmale *„ein hohes Anspruchsniveau und ein zügiges Fortschreiten im Lernstoff“* sind (Baumert u. a. 1986, S.655; Roeder und Sang 1991, S.166). Mit den Daten der etwa 10.000 Neuntklässler, die an dieser Studie teilgenommen haben,

und mit den Auskünften der Lehrer zu ihren Unterrichtsstrategien wäre eine Aktualisierung möglich gewesen. Wir haben Professor Prenzel rechtzeitig auf diese Chance hingewiesen. Sie wurde nicht realisiert.

V. Es hätte mit den Daten aus PISA-E 2006 überprüft werden können, ob die Einführung zweigliedriger Schulsysteme für potentielle Realschüler und für potentielle Hauptschüler tatsächlich die versprochenen Vorteile bringt. Zu dieser wichtigen Frage gibt es fast keine aktuellen, repräsentativen Auskünfte der Bildungsforschung.

Der von Cortina, Baumert, Leschinsky, Mayer und Trommer im Herbst 2008 herausgegebene „Bildungsbericht 2008“ des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung (MPIB) enthält zwei bemerkenswerte Hinweise von Achim Leschinsky zu den Folgen dieses Strukturwandels.

„Die Umstrukturierung dürfte eine erhebliche Zunahme der Heterogenität in der Schülerschaft mit sich bringen. Es werden deshalb verstärkt Lehrkräfte benötigt, die in der Lage sind, innerhalb einer Lerngruppe Kinder unterschiedlicher Fähigkeiten gleichzeitig zu fördern. 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. Helsper und Wiezorek (2006) kommen in einer Vergleichsstudie mit Haupt- und Realschulen in Nordrhein-Westfalen im Hinblick auf die Wahrnehmung der Lernkultur an den Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt zu einer negativen Einschätzung.“ (MPIB-Bildungsbericht 2008, S.431, nachträglich unterstrichen; Leschinsky ist Professor an der Humboldt-Universität Berlin und dort zuständig für die Bereiche Schultheorie und Schulforschung.)

Helsper und Wiezorek haben nachgewiesen, dass an den NRW-Hauptschulen in den letzten Jahrzehnten „eine pädagogische Kultur der individuellen Förderung“ entstanden ist, die mit der Abschaffung der Hauptschule unweigerlich verloren gehen würde. Es sei zu befürchten, „dass die jetzigen Hauptschüler in integrierten Schulsystemen hinsichtlich ihres Selbstbewusstseins und ihrer Fähigkeitsselbstbilder eher anfälliger und stützungsbedürftiger werden“ (S.452). Integrative Systeme würden dann von ihnen erfahren als „Orte der internen Exklusion“. Das haben Helsper und Wiezorek bei dem Vergleich von NRW-Hauptschulen mit Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt herausgefunden.

Der andere Hinweis Leschinskys gilt der Frage, ob ein zweigliedriges Schulwesen für leistungsschwächere Schüler vorteilhafter ist als die Beibehaltung der Hauptschule im Rahmen eines dreigliedrigen Systems. Er verweist auch hier auf jenen Aufsatz von Helsper und Wiezorek (veröffentlicht unter dem Titel: *Zwischen Leistungsforderungen und Fürsorge: Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung*, in: Die Deutsche Schule, 2006, S.436-455) und kommt zu folgender Feststellung:

„Wie eine jüngere Studie von Helsper und Wiezorek (2006) nahe legt, fühlen Hauptschüler sich persönlich mehr angenommen als Jugendliche in anderen Schulformen. Man könnte aus diesen Befunden folgern, dass stärker als die angestrebte Angleichung und Vereinigung mit der Realschule eigentlich eine Verbesserung des Hauptschulunterrichts und die gezielte Förderung schwacher Schüler erforderlich sind.“ (Leschinsky, 2008, S. 394).

Leschinsky empfiehlt also eine Beibehaltung der Hauptschule als dritter, selbstständiger und durchaus optimierbarer Schulform. Er ist der Meinung, mit der Einführung zweigliedriger Schulsysteme werde sich die psychosoziale Situation der leistungsschwächeren Schüler deutlich verschlechtern.

In allzu heterogenen Lerngruppen sind leistungsschwächere Schüler hohen psychischen Belastungen ausgesetzt. Täglich müssen sie erleben, dass andere Schüler schneller, erfolgreicher und beliebter sind. Solche demoralisierenden Erfahrungen bleiben ihren Altersgenossen an Hauptschulen erspart.

„Die Hauptschule hat eine selbstwertschützende Funktion.“ (TIMSS 1997, S.175)

Dieser Befund war schon 1984 eines der am besten abgesicherten Ergebnisse der Bildungsforschung. Er gilt im Grunde für jeden über den 4. Jahrgang hinausgehenden Unterricht in undifferenzierten oder unzureichend differenzierten Lerngruppen, also ebenfalls für die 5. und 6. Jahrgänge von zweigliedrigen Schulsystemen.

Auch die Arbeits-Situation der Lehrer wird durch die größere Heterogenität der Klassen spürbar verschlechtert. Denn die als „Heterogenität“ bezeichnete „Streuungs-Breite“ der Vorkenntnisse und der Fähigkeiten ist in zweigliedrigen Systemen unvermeidbar größer als in dreigliedrigen Systemen.

Die Kultusministerien in Bayern und Baden-Württemberg sind also gut beraten, wenn sie an der Hauptschule als eigenständiger Schulform festhalten. Sie stabilisiert die Effizienz des dreigliedrigen Systems und dessen Integrations-Potential.

Helmut Fend, 1969 bis 1982 Projektleiter der wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs, hatte bereits 1984 in seinem Aufsatz über „*Determinanten von Leistung in der Schule*“ anhand der Daten von 144 Klassen des 9. Jahrgangs nachgewiesen, dass in Dreier-Differenzierung arbeitende Schulsysteme einen höheren Fördereffekt haben als in Zweier-Differenzierung arbeitende Systeme.

Höher differenzierende Systeme haben und garantieren höhere schulische Leistungen, „*da man bei hoch strukturierenden Systemen durch zwei Informationen (Durchschnitt der Intelligenz einer Klasse und der sozialen Schicht) das Leistungsniveau einer Schulklasse in hohem Maße vorher-sagen kann. Haben Lehrer institutionell mehr Freiheit, dann werden ihre persönlichen Haltungen zum Guten und Schlechten bedeutsamer.*“ (aus der Zusammenfassung des Aufsatzes von 1984, S.68). - „*In der abhängigen Variablen, also in den Englischleistungen, unterscheiden sich das her-kömmliche Bildungswesen und das dreierdifferenzierende Gesamtschulsystem nicht. Das zweier-differenzierende Gesamtschulsystem in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen tut dies allerdings in deutlichem Maße.*“ (S.79) - Dieser system-bezogene Befund ist auch heute noch gültig.

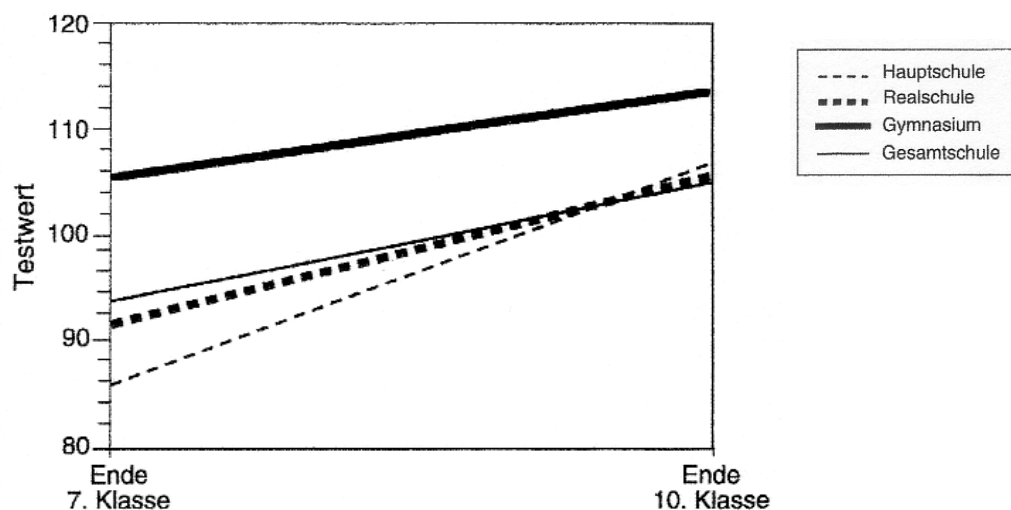
Exkurs: Völlig zu Unrecht wird die Grundschule immer wieder als das Vorbild der „einen Schule für alle“ gerühmt. In den undifferenzierten Klassen der Grundschule kann der Unterricht jedoch nur darum gelingen, „*weil die Grundschule ein retardiertes Curriculum fährt*“. Darauf hat Professor Franz E. Weinert wiederholt hingewiesen. Anspruchsniveau und Tempo des Unterrichts werden dort mit Bedacht niedriger gehalten und sind nicht orientiert am Lernfortschritt der Schüler des oberen Leistungsdrittels.

VI. Es hätte mit den Daten aus PISA-E 2006 gezeigt werden können, dass leistungsschwächere Schüler bei einem über den 4. Jahrgang hinausgehenden Unterricht in allzu heterogenen Klassen durch den täglichen Umgang mit leistungsstarken, erfolgreichen Schülern demoralisierenden psychischen Belastungen ausgesetzt sind, die ihren Altersgenossen an Hauptschulen erspart bleiben.

Die früheren Erkenntnisse der Bildungsforschung zu der Frage, wie leistungsschwächere Schüler ihre Situation in den undifferenzierten Lerngruppen erfahren, könnten mit Hilfe der Daten aus PISA-E 2006 bestätigt, aktualisiert und breitenwirksam bekannt gemacht werden. Denn aus den PISA-Studien gibt es neben den Daten zur sozialen Herkunft und zu den kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler auch Daten zur Entwicklung ihres Selbstwertgefühls (PISA 2003/05, S.150f.)

Im Rahmen des MPIB-Projektes „BIJU“ (1991-2001) konnte für NRW bereits nachgewiesen werden: Das Selbstwertgefühl von Gesamtschülern sinkt infolge des sogenannten „Bezugsgruppen-Effektes“ und der ständigen Aufwärtsvergleiche bis zum Ende des 10. Jahrgangs unter das Selbstwertgefühl von Hauptschülern. Das zeigt die nachfolgend abgebildete Grafik aus dem 2. BIJU-Bericht (1996, S.23).

Entwicklung des Selbstwertgefühls bei Schülern von Schulen in NRW



Mit ihr wird die Entwicklung des Selbstwertgefühls der am MPIB-Projekt „BIJU“ beteiligten Schülerinnen und Schüler aus NRW beschrieben, und zwar für die Zeit vom Ende des 7. Jahrgangs bis zum Ende des 10. Jahrgangs. Vergleichsgruppe war die Gesamtheit der Gesamtschüler.

Der Grafik ist zu entnehmen, dass die Entwicklung des Selbstwertgefühls der leistungsschwächeren Gesamtschüler einen noch ungünstigeren Verlauf nimmt. Ein Vergleich von Hauptschülern mit leistungsschwächeren Gesamtschülern, die „ähnliche kognitive Grundfähigkeiten“ und einen „ähnlichen familiären Hintergrund“ haben, durchgeführt mit Daten aus PISA-E 2006, würde das bestätigen.

Olaf Köller berichtete in seinem Aufsatz über das Schulwesen in NRW, dass die Hauptschule schwächeren Schülern „*günstigere Selbsteinschätzungen ermöglicht*“ (Köller, 1996, S.24).

Resümee: Bildungspolitische Bestrebungen, die auf den Erhalt der Hauptschule zielen, werden durch die Ergebnisse der Bildungsforschung gestützt. Wer hingegen die Abschaffung der Hauptschule fordert, tut dies ohne jede Legitimation durch die Bildungsforschung.

Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann veröffentlichten im Jahre 2006 ihre „Vertiefenden Analysen zu PISA 2000“. Dort wird wiederum bestätigt, dass die Hauptschule für leistungsschwächere Schüler das adäquatere Angebot ist: *„Die Analysen der vorangehenden Abschnitte haben gezeigt, dass Hauptschulen in der Tat in gewissem Sinn als selbstwertschützende Nischen bezeichnet werden können, und zwar umso mehr, je niedriger das Leistungs- und Fähigkeitsniveau einer Schule ist.“* (Baumert/Stanat/Watermann, PISA 2000/06, S.158).

Diese Befunde werden ergänzt durch die von Werner Helsper und Christine Wiezorek vorgelegten Ergebnisse jener bereits erwähnten Studie. Sie wurde durchgeführt zwischen 2002 und 2005 an 43 Schulen aller Schulformen in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt.

„Es darf nicht übersehen werden, dass an Hauptschulen, gerade in der Auseinandersetzung mit den äußerst schwierigen Voraussetzungen auf Seiten der Schüler, pädagogische Kulturen entstanden sind, die durch eine hohe Achtung und emotionale Anerkennung der Hauptschüler gekennzeichnet sind. Ein relevanter Teil der Jugendlichen kann nur aufgrund dieser pädagogischen Kultur und der darin entstehenden Arbeitsbündnisse mit den Lehrkräften, eine positive Haltung gegenüber der Schule (wieder) entwickeln, mit der Schulverweigerung vermieden und schulische Bildungsprozesse eröffnet werden können. Der abgewertete soziale Bildungsort Hauptschule wird damit - eine paradoxe Konstellation - für einen Teil der Jugendlichen zu einem Ort der Stabilisierung, zur Erfahrung eines Halt gebenden sozialen Kontrastraums mit Bildungsoptionen (vgl. Helsper 2006). Dies blendet ein Blick aus, der sich ausschließlich den Problemen der Hauptschule zuwendet. Auch wenn die Hauptschulen aufgelöst werden, wird es Jugendliche mit den skizzierten Belastungen, Problemaufschichtungen und steigender Ressourcenarmut geben und - in sozial abgehängten Einzugsgebieten - auch weiterhin eine Massierung von Jugendlichen aus derartigen Problemlagen. Die Abschaffung der Hauptschule löst diese pädagogischen Probleme nicht.

Es können dadurch auch pädagogische Kulturen zerstört werden, in denen es bislang häufig gelingt, diese Jugendlichen zu stützen und ihnen überhaupt noch schulische Bildungsoptionen offen zu halten.“ (Helsper/Wiezorek 2006, S.451)

Hauptschulen sind für leistungsschwächere Schüler also mehr als „Schonräume“ oder „selbstwertschützende Nischen“. Das ist in dieser Eindringlichkeit bisher noch nie vorgetragen worden.

„Aus der Forschung zu Bezugsgruppeneffekten wissen wir, dass Schüler mit negativen Selbstbildern und Fähigkeitskonzepten in der 5. Klasse im Laufe ihrer Hauptschulzeit eine positive Entwicklung in ihrer Selbsteinschätzung und ihrer Haltung zur Schule durchlaufen, weil sie - gemessen an ihrer Grundschulzeit, in der sie die Schlechtesten waren - nun häufiger Erfolgserlebnisse aufweisen und zu den Guten und Besten in der Gruppe der Hauptschüler gehören können (vgl. schon Fend 1982; Lange/Kuffner/Schwarzer 1983; Jerusalem/Schwarzer 1991). Diese Stabilisierung des jugendlichen Selbst im Rahmen des inzwischen vielfach bestätigten Bezugsgruppeneffektes fällt für die schlechten Grundschüler in integrierten Schulsystemen eher aus, weil sie sich dort weiterhin im Horizont der gesamten Breite eines Altersjahrgangs bewerten. Das bedeutet, dass die jetzigen

Hauptschüler in integrierten Schulsystemen hinsichtlich ihres Selbstbewusstseins und ihrer Fähigkeitsselbstbilder eher anfälliger und stützungsbedürftiger werden. Das verdeutlicht, dass sie in integrierten Schulsystemen noch stärker auf eine schulische Kultur der Anerkennung und emotionalen Unterstützung angewiesen wären und dies insbesondere auch hinsichtlich ihrer Lernprozesse im Unterricht. Neben dieser Konstellation bleibt aber die Erzeugung relativ chancenloser Orte im Bildungssystem auch nach der Auflösung von Hauptschulen erhalten; sie verlagert sich nun auf negative Bildungslaufbahnen in integrierten Schulsystemen, die dann als Orte der internen Exklusion in integrativen Systemen pädagogisch zu bearbeiten wären.“ (Helsper/Wiezorek 2006 S.452)

Zu der Frage, wie unterschiedlich sich die Leistungen und das Selbstwertgefühl von leistungsschwächeren Schülern in den undifferenzierten, heterogenen Lerngruppen integrativer Schulen und in den homogeneren Lerngruppen von Hauptschulen entwickeln, gibt es unseres Wissens bisher keine einzige breiter angelegte Untersuchung der deutschen Bildungsforschung.

Anhand der Daten aus PISA-E 2006 ließen sich nun auch hier orientierende Auskünfte einholen:

- 21. Frage:** Wie entwickeln sich im Rahmen von PISA-E 2006 bis zum Ende des 9. Jahrgangs die Lesekompetenz, die Mathematische Kompetenz und das Selbstwertgefühl bei Hauptschülern und vergleichbaren Gesamtschülern in Nordrhein-Westfalen?
- 22. Frage:** Wie verlaufen diese Entwicklungen bei Hauptschülern und vergleichbaren Gesamtschülern in Hamburg?
- 23. Frage:** Wie verlaufen diese Entwicklungen bei Hauptschülern und vergleichbaren Gesamtschülern in Berlin?
- 24. Frage:** Wie verlaufen diese Entwicklungen bei NRW-Hauptschülern und vergleichbaren Schülern der Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt? - Diese Frage steht im Zusammenhang mit den von Helsper und Wiezorek 2006 veröffentlichten Ergebnissen eines solchen Vergleichs (s.o.).
- 25. Frage:** Wie verlaufen diese Entwicklungen bei bayerischen Hauptschülern und vergleichbaren Schülern der Mittelschulen in Sachsen?
- 26. Frage:** Wie verlaufen diese Entwicklungen bei baden-württembergischen Hauptschülern und vergleichbaren Schülern der Regelschulen in Thüringen?

Resümee: Es darf zu Recht bezweifelt werden, ob das „längere gemeinsame Lernen“ für die leistungsstärkeren wie für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler wirklich das effizientere und das sozialere Angebot ist, als das es seit Jahren angepriesen wird. - „Der Abstand zwischen der unzureichenden empirischen Evidenz und den sich anschließenden bildungspolitischen Empfehlungen ist ungewöhnlich groß.“ (Baumert/Stanat/Watermann zu diesem Thema in PISA 2000/06, S.110)