

# Unbeachtete Erkenntnisse der Bildungsforschung

Manuskript eines Vortrags, den der Verfasser am 20. November 2010  
bei den Wartburg-Gesprächen in Eisenach gehalten hat

## Meine Damen und Herren!

Mehrere breit angelegte, sehr aufwendige Untersuchungen der Bildungsforschung haben gezeigt:

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

**Trotzdem** betreiben Parteien und Verbände mit großem Eifer die Einführung von Schulen und Schulformen, in denen die Schüler erst ab dem 7. Jahrgang oder sogar erst ab dem 9. Jahrgang nach Fähigkeit und Leistung auf verschiedenen Anspruchsebenen unterrichtet werden.

**Spätestens in zehn Jahren wird auf breiter Front gefragt werden, wie das möglich war.**

Unsere These: Das war nur möglich, weil wichtige Erkenntnisse aus acht Publikationen der Bildungsforschung nicht in der Öffentlichkeit angekommen sind. Jene unbeirrbar Glaubensgewissheit mancher Einheitsschulbefürworter basiert also im Grunde auf nichts anderem als auf einem Mangel an Informationen.

Die eigentliche Ursache aber ist diese: Es fehlt in Deutschland eine Institution oder eine Instanz, von der ab 1969 die wichtigsten Erkenntnisse der Bildungsforschung registriert, ausgewertet und in allgemein verständlicher Form zur Kenntnisnahme bereitgestellt worden wären. Es sollten also recht bald Überlegungen angestellt werden, wo und wie ein solches virtuelles Archiv geschaffen werden kann.

---

Nachfolgend einige von diesen unbeachteten Erkenntnissen der Bildungsforschung:

### **Das Forschungsprojekt „Schulleistung“ (1968-1970)**

war die gründlichste und teuerste Leistungsstudie, die jemals in Deutschland durchgeführt wurde. Und es war die erste, große Studie des „Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung (MPIB)“. Ihre Ergebnisse sind durch jüngere und jüngste Studien bestätigt und aktualisiert worden. Doch davon später.

Im Rahmen des Projektes wurden von mehrköpfigen Teams an etwa 450 Gymnasien etwa 14.000 Gymnasias-ten jeweils drei Tage am Anfang und am Ende des 7. Jahrgangs untersucht. Gegenstand der Studie waren die Leistungsentwicklung in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, weiterhin die kognitive Grundfähigkeit der Schüler, ihr Freizeitverhalten sowie der Bildungsstand ihrer Eltern und Großeltern. Gesucht wurden „*die Determinanten von Leistung in der Schule*“. Hier das wohl wichtigste Ergebnis des Projektes:

Wenn in einer Klasse die Unterschiede der Vorkenntnisse und der Fähigkeiten sehr groß sind, dann zwingt das die Lehrer zu verstärktem Üben und Wiederholen. „*Diese repetitive Unterrichtsführung nützt wider Erwarten Schülern mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen nur wenig, während die Lernfortschritte des oberen Leistungsdrittels merklich beeinträchtigt werden.*“ (Baumert, Roeder, Sang, Schmitz 1986, S.655)

Es war also schon sehr früh erkannt worden, dass - zumindest in Deutschland - ein „*längeres gemeinsames Lernen*“ den leistungsstärkeren Schülern erhebliche Nachteile bringt. Und es war auch erkannt worden, warum: Die allzu heterogene Zusammensetzung der Klassen führt unvermeidbar stets zu einer Verlangsamung des Lerntempos. Für die Fachwelt ist das der so genannte „Konvoi-“ oder „Karawanen-Effekt“.

**Fazit:** Merkmale effizienten Unterrichtens sind „*ein hohes Anspruchsniveau und ein zügiges Fortschreiten im Lernstoff*“ (Baumert u. a. 1986, S.655). Dieser Unterrichtsstil ist jedoch nur in homogeneren Lerngruppen zu praktizieren. Also ist die Gruppierung der Schüler nach Fähigkeiten eine unverzichtbare Vorbedingung effizienten Unterrichtens. Der Unterricht in der Grundschule kann nur gelingen, „*weil sie ein retardiertes Kurrikulum fährt*“. Darauf hat Professor Franz E. Weinert wiederholt hingewiesen.

## Das MPIB-Projekt „Hauptschule/Gesamtschule“ (1980)

galt der Frage, ob die Probleme des Unterrichtens in undifferenzierten oder unzureichend differenzierten Lerngruppen durch Binnendifferenzierung zu bewältigen sind. Der Unterricht in solchen Lerngruppen steht und fällt mit dem Gelingen der Binnendifferenzierung. „Binnendifferenzierung“, auch „*Innere Differenzierung*“ oder „*klassen-interne Differenzierung*“ genannt, ist der Versuch, den unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler durch eine gestaffelte Aufgabenstellung gerecht zu werden.

Grundlage des Projektes waren etwa 300 Lehrer-Interviews und etwa 1000 Unterrichts-Hospitationen an Berliner Haupt- und Gesamtschulen. Im Jahre 1997 veröffentlichte Professor Peter M. Roeder unter dem Titel „*Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern*“ als das wichtigste Ergebnis dieses Projektes den Satz: „*Die Analyse der Beschreibungen und Argumente der Lehrer unterstützt nicht die Ansicht, dass die klassen-interne Gruppierung eine erfolgversprechende Standard-Alternative sein kann zu dem stabileren System einer klassen-übergreifenden Zusammensetzung nach Leistung.*“ (S.259\*) Gemeint ist das an Gesamtschulen übliche System der klassen-übergreifenden „Fachleistungs-Differenzierung“ durch Kurse. Die von Roeder vorge-tragene Erkenntnis gilt erst recht für die erheblich „stabileren“ Differenzierung des gegliederten Schulwesens.

Bereits 1984 hatte Professor Helmut Fend in seinem Aufsatz über die „*Determinanten von Schulleistung*“ anhand der Daten von mehr als 3.000 Schülern durch Vergleiche vergleichbarer Schüler nachgewiesen: In Dreier-Differenzierung arbeitende Systeme haben und garantieren einen höheren Fördereffekt als in Zweier-Differenzierung arbeitende Systeme.

**Fazit:** Binnendifferenzierung taugt nicht als „erfolgversprechende Standard-Alternative“ zu einer fähigkeits-bezogenen Differenzierung nach Schulformen. Der von Einheitsschul-Befürwortern immer wieder eingeforderte „*intelligente Umgang mit den unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen der Schüler*“ hat also erkennbare Grenzen. Denn „*die Individuelle Förderung durch Binnendifferenzierung*“ ist in undifferenzierten oder unzureichend differenzierten Lerngruppen von der Lehrerschaft als Dauerangebot nicht zu praktizieren (vgl. Roeders Gutachten von 1995; auf [www.schulformdebatte.de](http://www.schulformdebatte.de) unter „Zur aktuellen Diskussion“

In aphoristischer Zuspitzung: „*Ein Merkmal von guter Schule: Dort können auch schlechtere Lehrer effizient unterrichten. Dieser Satz ist umkehrbar.*“ An einer schlechten Schule können selbst gute Lehrer nicht effizient unterrichten. Die geplanten Gemeinschaftsschulen haben ein ähnliches Konzept wie Gesamtschulen. Auch an ihnen bleiben die Lehrer - systembedingt - unter dem Niveau ihrer Möglichkeiten.

Professor Peter M. Roeder war von 1973 bis 1995 Direktor am MPIB. Zusammen mit Fritz Sang beschrieb er 1991 anhand der Daten des MPIB-Projektes „Schulleistung“, wohin es führt, wenn in den 5. und 6. Jahrgängen die Unterschiede der Vorkenntnisse und der Fähigkeiten allzu groß sind: Die Gymnasiasten aus den Bundesländern mit vierjähriger Grundschule hatten am Anfang des 7. Jahrgangs gegenüber Berliner Gymnasiasten in Englisch und Mathematik mit „*etwa einer Standardabweichung*“ einen Leistungsvorsprung von etwa zwei Schuljahren (1991, S.167 und 1997, S. 407). Im Fach Deutsch lag er knapp unter einer halben Standardabweichung. (Die Berliner Gymnasiasten waren in den 5. und 6. Jahrgängen noch in den undifferenzierten Klassen von sechsjährigen Grundschulen unterrichtet worden.) Dieser Befund ist systemisch bzw. konzeptionsbedingt und daher heute noch gültig.

Im Jahre 2008 kommentierten ihn die Professoren Jürgen Baumert und Olaf Köller im Lehrbuch der „Entwicklungspsychologie“ von Oerter und Montada folgendermaßen: „*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.*“ Ein unmittelbar nachfolgender 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.*“ (S.750/751)

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

Das ist in knapper Form die wichtigste Erkenntnis aus dem Projekt „Schulleistung“.

---

\* Es ist dies eine Übersetzung des letzten Satzes der englischsprachigen Zusammenfassung. Der lautete : „*In all, the analysis of teachers' descriptions and arguments does not support the view that within-class grouping might be a viable standard alternative to a more stable system of across-class setting by achievement.*“

**Rückblick:** Von Mitarbeitern des MPIB wurde uns auf Anfrage mitgeteilt, die Ergebnisse des Projektes „Schulleistung“ hätten bei entsprechendem Drängen bereits 1975 veröffentlicht werden können. Aber da war niemand, der gedrängt hätte.

**Unsere These:** Wenn die hier erwähnten Erkenntnisse des Projektes „Schulleistung“ schon 1975 veröffentlicht worden wären, dann wäre der SPD im Jahre 1978 in NRW das blamable Scheitern der Koop-Schule erspart geblieben. Und die „Gemeinschaftsschule“ wäre gar nicht erst ins Partei-Programm gekommen.

**Unsere nächste These:** Wenn der ehemalige bayerische Kultusminister Professor Dr. Hans Maier die Ergebnisse des Projektes „Schulleistung“ schon 1975 gekannt hätte, dann hätte er im Jahre 1982 der „KMK-Vereinbarung zur Anerkennung von Abschlüssen an Gesamtschulen“ unbeirrbar die Zustimmung verweigert. Und dann hätten die deutschen Schulversuche mit Gesamtschulen wegen des KMK-Prinzips der Einstimmigkeit schon 1982 beendet werden müssen.

Das Projekt „Schulleistung“ war keine Geheim-Studie. Wolfgang Edelstein vermerkte 1970 (S.517) in seiner Vorstellung des Projektes, ohne die Kooperation aller Kultusministerien wäre die Untersuchung kaum möglich gewesen. Anscheinend wurde jedoch aus den Kultusministerien noch nie danach gefragt, was denn bei dieser Kooperation herausgekommen ist. Das Projekt geriet in Vergessenheit und blieb ohne Wirkung.

### **Das MPIB-Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“**

abgekürzt „BIJU“, war angelegt als „Teilwiederholung“ des Projektes „Schulleistung“. Im Jahre 1991 wurde es in Nordrhein-Westfalen und Berlin gestartet mit jeweils etwa 3.000 Schülern aller Schulformen. Es ging über den 13. Jahrgang hinaus und untersuchte auch die ersten Etappen des weiteren Lebenswegs der Teilnehmer.

Im Jahre 1998 veröffentlichten Baumert und Köller in der Zeitschrift „Pädagogik“ (S.17) die Ergebnisse eines Schulformvergleichs, der von ihnen anhand der Daten dieses Projektes mit „vergleichbaren“ Schülern auf drei verschiedenen schulform-bezogenen Vergleichsebenen durchgeführt worden war. „Vergleichbare“ Schüler sind Schüler, die gleiche kognitive Grundfähigkeiten und einen ähnlichen familiären Hintergrund, also die „gleichen intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen“ haben.

Derartige Vergleiche werden auch „Kovarianz-Analysen“ genannt. Nur sie geben verlässliche Auskünfte über den unterschiedlichen Fördereffekt der verschiedenen Schulformen und Schulsysteme. Hier nun das Ergebnis dieses „Vergleichs vergleichbarer Schüler“:

**NRW-Hauptschüler** und vergleichbare NRW-Gesamtschüler erreichten in Mathematik bis zum Ende des 10. Jahrgangs *„einen identischen Wissensstand“*. Die Gesamtschüler lernten also an den integrierten Gesamtschulen nicht mehr und nicht besser als gleich begabte Altersgenossen an den Hauptschulen.

**NRW-Realschüler** hatten am Ende des 10. Jahrgangs gegenüber vergleichbaren NRW-Gesamtschülern in Mathematik *„einen Wissensvorsprung von etwa zwei Schuljahren“*

**NRW-Gymnasiasten** hatten am Ende des 10. Jahrgangs gegenüber vergleichbaren NRW-Gesamtschülern in Mathematik einen Vorsprung *„von mehr als zwei Schuljahren“*. Dieser Unterschied blieb bis zum Ende des 13. Jahrgangs bestehen. Er entsprach dem Abstand von zwei Notenstufen (Köller, Baumert und Schnabel 1999. S.410).

In Englisch, Biologie, Physik wurden ähnliche Leistungsunterschiede vorgefunden (Köller, Baumert, Schnabel 1999, S.404; vgl. [www.schulformdebatte.de](http://www.schulformdebatte.de) unter „MPIB-Projekte: Der NRW-BIJU-Mittelstufenvergleich“).

**Fazit:** Die „BIJU“-Studie bestätigte jene Erkenntnis des MPIB-Projektes „Schulleistung“, dass leistungsschwächere Schüler vom *„längeren gemeinsamen Lernen“* nicht profitieren und leistungsstärkere Schüler bei einem *„längeren gemeinsamen Lernen“* erhebliche Nachteile haben.

**Rückblick:** Wenn die Erkenntnisse des MPIB-Projektes „BIJU“, die ja 1998 und 1999 bereits vorlagen, schon damals in der Öffentlichkeit angekommen wären, dann wäre im Jahre 2001 nach Publikation der ersten PISA-Befunde in Deutschland nicht das „Finnland-Fieber“ ausgebrochen. Und die anschließende „Reanimation“ der deutschen Gesamtschulbewegung hätte nicht stattgefunden.

### **Im „MPIB-Bildungsbericht 2008“**

beginnt Olaf Köller sein „Resümee“ zur Situation der Gesamtschulen mit dem Satz: *„Die nationalen und internationalen Schulleistungstudien der letzten Jahre haben gezeigt, dass Schüler an integrierten Gesamtschulen im Vergleich zu Schülern im dreigliedrigen Schulsystem keine Vorteile erreichen.“* (S.643)

Er beruft sich dabei auf Ergebnisse der BIJU-Studie und auf Ergebnisse aus PISA-E 2003. Ebenfalls unter Bezug auf Ergebnisse von PISA-E 2003 teilte Köller außerdem mit: *„Für Nordrhein-Westfalen zeigt sich rund zehn Jahre später ein zu BIJU vergleichbares Bild.“* (S.643)

**Fazit:** Die PISA-Studie des Jahres 2003 bestätigte und aktualisierte die BIJU-Befunde von 1998. Beide Studien bestätigten, aktualisierten und ergänzten die Erkenntnisse des MPIB-Projektes „Schulleistung“ zu den Vorteilen einer frühen Differenzierung nach Schulformen.

**Für leistungsstärkere Schüler sind also die mit dem 5. Jahrgang einsetzenden Realschulen und die mit dem 5. Jahrgang einsetzenden Gymnasien nach wie vor das effektivere und kostengünstigere Angebot einer serientauglichen Form der individuellen Förderung.**

### **Aber auch den leistungsschwächeren Schülern bringt das „längere gemeinsame Lernen“ keine Vorteile.**

Bei jenem Schulformvergleich von 1998 erreichten, wie erwähnt, NRW-Hauptschüler und „vergleichbare“ NRW-Gesamtschüler am Ende des 10. Jahrgangs *„einen identischen Wissensstand“*. Der Unterricht in den undifferenzierten oder unzureichend differenzierten Lerngruppen der Jahrgänge 5 bis 10 kann also, wie das Projekt „BIJU“ gezeigt hat, die Lernleistungen der schwächeren Schüler nicht verbessern.

Aber sie sind in diesen undifferenzierten oder unzureichend differenzierten Lerngruppen niederdrückenden Unzulänglichkeits-Erfahrungen ausgesetzt, die ihnen an Hauptschulen erspart geblieben wären. Tag für Tag müssen sie damit fertig werden, dass andere besser, schneller und beliebter sind. Das war, wie Professor Fend wissen ließ, schon 1982 einer der am besten abgesicherten Befunde der Bildungsforschung (ausführlich auf [www.schulformdebatte.de](http://www.schulformdebatte.de) unter „Zur aktuellen Diskussion“: *Die Benachteiligung der Benachteiligten*).

### **In Ihren „Vertiefenden Analysen“ zu PISA 2000**

publizierten die Professoren Baumert, Stanat und Watermann im Jahre 2006 unter anderem auch Erkenntnisse der Bildungsforschung zur Entwicklung des Selbstwertgefühls. Sie kamen dort mit Hinweis auf eigene und fremde Untersuchungen über Bezugsgruppen-Effekte (S.102) zu dem Schluss: *„Nach diesen Ergebnissen stellen Hauptschulen im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung also eher selbstwertschützende Nischen dar - und zwar auch und gerade dann, wenn das Fähigkeitsniveau der Schülerschaft sinkt.“*

Etliche hessische kooperative Gesamtschulen, zum Beispiel die Gesamtschule Kirchhain, haben ihre undifferenzierten Förderstufen abgeschafft. Sie taten das vor allem auf Drängen der Hauptschullehrer. Die waren es leid, am Anfang des 7. Jahrgangs in den dann erst einsetzenden Hauptschulklassen ihre völlig demotivierten Schüler immer wieder von neuem aufbauen zu müssen.

Im MPIB-Bildungsbericht 2008 (S.431) äußerte Professor Achim Leschinsky diese Kritik an der Einführung zweigliedriger Schulsysteme: *„Bezeichnenderweise gibt es über die in Sachsen-Anhalt und Sachsen bzw. Thüringen geschaffenen vereinigten Schulformen, also Schulen mit mehreren Bildungsgängen, fast keine empirische Untersuchung, sodass die Konsequenzen bisher weder für die Realschul- noch für die Hauptschulklientel absehbar sind.“* Und verwies auf die Arbeiten von Werner Helsper und Christine Wiezorek.

Helsper und Wiezorek hatten im Jahre 2006 bei einem Vergleich von leistungsschwächeren Schülern aus NRW und vergleichbaren Schülern aus Sachsen-Anhalt festgestellt: Leistungsschwächere Schüler erleben in zweigliedrigen Schulsystemen keine *Inklusion*, sondern *„eine interne Exklusion“* (veröffentlicht in der GEW-Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ 2006, S.542). Sie untersuchten 43 Schulen in NRW und Sachsen-Anhalt.

**Resümee:** Das gegliederte Schulwesen mit seiner im 5. Jahrgang einsetzenden Differenzierung auf drei Anspruchsebenen ist den bestehenden und den geplanten integrativen Schulsystemen bei der fähigkeitsgerechten Förderung von leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülern deutlich überlegen.

Da, wo aus demographischen oder anderen Gründen eine Zusammenlegung von Schulen unvermeidlich ist, wären also Verbundschulen die bessere Alternative. Sie sollten aber aus den genannten Gründen schon im 5. Jahrgang mit einer Differenzierung nach Schulformen beginnen.

**Der wichtigste Befund: Die flächendeckende Einführung von Einheitsschulen wird in den Bundesländern das Leistungsniveau des Schulwesens nicht heben, sondern senken.**

**Rückblick:** Die Einführung von Gesamtschulen war und ist ein heikles Unternehmen, nicht nur weil sie einen niedrigeren Fördereffekt haben als die Schulen des gegliederten Systems: Sie ruinieren außerdem bewährte, aus Erfahrung gewachsene Schullandschaften. Noch nirgendwo wurde das in dieser Deutlichkeit gesagt wie von Baumert, Stanat und Watermann in ihren „Vertiefenden Analysen“ zu PISA 2000 (2006, S.168):

*„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.“* Das gilt in noch höherem Maße für die Konkurrenz zwischen Gesamtschulen und Hauptschulen (S.162).

Und es gilt ebenso für die Einführung und den Ausbau der geplanten Gemeinschaftsschulen.

**Ausblick:** Es sollte also recht bald eine Art von „virtuellem Archiv“ eingerichtet werden. In ihm würden wichtige Publikationen der Bildungsforschung und deren allgemeinverständliche Auswertung in abrufbarer Form zusammengestellt sein, als Informationsquelle zu Fragen der Schulstruktur.

Mit dem Hinweis auf solch ein Archiv könnte dieser oder jener Journalist, der mit überholten Argumenten die Abschaffung des gegliederten Schulwesens propagiert, gelegentlich an seine Sorgfaltspflicht erinnert werden.

**Auch mit PISA-Daten sind Schulformvergleiche möglich.** Das ist von Professor Baumert und seinen Mitarbeitern mehrmals beschrieben und am Beispiel der Laborschule Bielefeld sehr überzeugend vorgeführt worden. Im Rahmen der Deutschen PISA-Studie gab es für etwa 33.000 Neuntklässler neben den Informationen zum familiären Hintergrund auch Daten zur kognitiven Grundfähigkeit der Schüler und zur Entwicklung ihres Selbstwertgefühls.

Mit solchen anhand von Pisa-Daten durchgeführten Schulformvergleichen können die hier vorgestellten Erkenntnisse der Bildungsforschung zu den Vorteilen einer frühen Differenzierung wiederum bestätigt und aktualisiert werden. Zur Zeit und auf längere Sicht sind die Daten aus PISA-E 2006 die einzigen für derartige Vergleiche geeigneten aktuelleren Daten.

**Bevor es also in Nordrhein-Westfalen** und anderen Bundesländern zu einschneidenden Änderungen der Schulstruktur kommt, müssen vom „Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)“, wo die PISA-Daten archiviert wurden, anhand der Daten von PISA-E 2006 folgende Fragen beantwortet werden:

1. Wie groß war im 9. Jahrgang in den drei PISA-Disziplinen der Unterschied zwischen NRW-Gymnasiasten und vergleichbaren NRW-Gesamtschülern?
2. Wie groß waren diese Unterschiede zwischen NRW-Realschülern und vergleichbaren NRW-Gesamtschülern?
3. Wie entwickelten sich die Leistungen und das Selbstwertgefühl von NRW-Hauptschülern und den vergleichbaren NRW-Gesamtschülern?
4. Wie groß waren die Unterschiede der Leistungen bei Berliner Gymnasiasten, die schon nach vierjähriger Grundschule auf das Gymnasium überwechseln konnten, und vergleichbaren Berliner Gymnasiasten, die erst nach sechs Jahren Grundschule auf das Gymnasium gekommen waren?

Die vorgefundenen Leistungsunterschiede werden so groß sein, dass die Frage nach der Vertretbarkeit dieser Art von Schulformvergleichen nicht mehr gestellt werden wird.

## Literatur:

### **Die fünf Studien, deren Ergebnisse nicht wahrgenommen wurden**

das MPIB-Projekt „Schulleistung“ (1968-1970)

das MPIB-Projekt „Hauptschule/Gesamtschule“ (1980)

Helmut Fends Studie über „Determinanten von Schulleistungen“ (1984)

das MPIB-Projekt „*Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter* (1991-2001)

die „Vertiefenden Analysen“ zu PISA 2000, veröffentlicht im Jahre 2006 von Baumert, Stanat und Watermann unter dem Titel „*Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen - Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA-2000*“. Untersucht wurden unter anderem der Verfall von Schullandschaften und die unterschiedliche Integrationsbereitschaft von Migranten.

### **Die acht Publikationen, die nicht in der Öffentlichkeit angekommen sind**

FEND, H. (1984): *Determinanten von Schulleistungen: Wie wichtig sind die Lehrer?* in: *Erziehungswissenschaft* 1/84, S.68-86

BAUMERT, J./ ROEDER, P.M./ SANG, F./ SCHMITZ, B. (1986): *Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen.* in: *Zeitschrift für Pädagogik* 5/1986, S.639-660

ROEDER, P.M./ SANG, F. (1991): *Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden.* in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 2/1991, S.159-170

ROEDER, P. M. (1997): *Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern,* in: *Zeitschrift für Pädagogik* 2/1997, S.241-259

BAUMERT, J./ KÖLLER, O. (1998): *Nationale und internationale Schulleistungsstudien - Was können sie leisten? Wo sind ihre Grenzen?* in: *Pädagogik* 6/1998, S.12-18

KÖLLER, O./ BAUMERT, J./ SCHNABEL, K.-U. (1999): *Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards.* in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3/99, S.385ff

HELSPER, W./ WIEZOREK, C. (2006): *Zwischen Leistungsforderungen und Fürsorge: Perspektiven der Hauptschule im Dilemma zwischen Fachunterricht und Unterstützung.* in: *Die Deutsche Schule*, S.436-455

BAUMERT, J./ STANAT, P./ WATERMANN, R. (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen - Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA-2000*

Der „MPIB-Bildungsbericht 2008“ ist unter dem Titel „*Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*“ von Cortina, Baumert, Leschinsky, Maier und Trommer im Jahre 2008 veröffentlicht worden.

Jene Erkenntnisse aus dem MPIB-Projekt „Schulleistung“ zu den Vorteilen einer frühen Differenzierung sind erstmals von Olaf Köller und Jürgen Baumert im Oerter/Montada 2002 (S.770) bekannt gemacht worden, gleichlautend dann im Oerter/Montada 2008 (S:750). Das ist ein Lehrbuch der „Entwicklungspsychologie“.