

Auskünfte der Bildungsforschung zu Fragen der Schulstruktur, insbesondere zu den Nachteilen von sechsjährigen Grundschulen

vorweg eine Auskunft zum niedrigen Fördereffekt der integrierten Gesamtschulen

„Die nationalen und internationalen Schulleistungsstudien der letzten Jahre haben gezeigt, dass Schüler an integrierten Gesamtschulen im Vergleich zu Schülern im dreigliedrigen Schulsystem keine Vorteile erreichen.“ - Mit diesem Satz beginnt Professor Dr. Olaf Köller in dem vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) herausgegebenen MPIB-Bildungsbericht 2008 sein „Resümee“ zur Situation der deutschen Gesamtschulen (Cortina u.a.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, 2008, S.463).

Was dann folgt, klingt wie ein Nachruf auf diese Schulform.

Hintergrundinformation: Das MPIB wurde 1964 gegründet, weil es für Theorie und Praxis des Unterrichtens „eine empirisch abgesicherte Basis“ schaffen sollte: „Grundlagenforschung auf Wirklichkeitsbasis“. Köller war von Ende 2004 bis November 2009 Direktor des „Institutes für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)“ an der Humboldt-Universität Berlin und ist jetzt Geschäftsführender Direktor an der „Leibniz-Gesellschaft für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)“ in Kiel.

Es ist also hier von berufener Stelle die bittere Bilanz der seit 40 Jahren laufenden Experimente mit integrierten Gesamtschulen veröffentlicht worden. Sie lautet in deutlicherer Formulierung: Zumindest in Deutschland hat sich die integrierte Gesamtschule nicht als die überlegenere Schulform erwiesen, als die sie seit 1969 immer wieder empfohlen wird.

Unsere zentrale These: Was Professor Köller im MPIB-Bildungsbericht 2008 über den Fördereffekt integrierter Gesamtschulen mitgeteilt hat, gilt zumindest in Deutschland ebenso auch für jeden über den 4. Jahrgang hinausgehenden Unterricht in undifferenzierten oder unzureichend differenzierten Lerngruppen: Eine solche Organisationsform des Unterrichts bringt keine Vorteile, sondern erhebliche Nachteile - sowohl für die leistungsstärkeren wie auch für die leistungsschwächeren Schüler.

Das kann durch weitere Auskünfte der Bildungsforschung nachgewiesen werden. Es sind das Auskünfte

1. zu den Vorteilen der mit dem 5. Jahrgang einsetzenden Differenzierung nach Schulformen

„Frühe Differenzierung fördert leistungsstarke Schüler.“

Unter dieser Überschrift veröffentlichten die Professoren Baumert und Köller im Jahre 2008 wichtige Erkenntnisse der Bildungsforschung, die offenbar heute noch gelten. Sie taten das in dem von Rolf Oerter und Leo Montada herausgegebenen Lehrbuch der „Entwicklungspsychologie“ in ihrem Beitrag über die „Entwicklung schulischer Leistungen“. (Professor Dr. Jürgen Baumert ist seit 1996 Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, und Köller war dort bis zum Jahre 2002 einer seiner engsten Mitarbeiter.)

„Frühe Differenzierung fördert leistungsstarke Schüler.“ Für diese Feststellung berufen sich Köller und Baumert auf die Ergebnisse eines am MPIB durchgeführten Vergleichs. Dessen Grundlage waren die Datensätze von mehr als 12.000 Gymnasiasten aus dem MPIB-Projekt „Schulleistung“, darunter mehr als 1000 Gymnasiasten, die sechsjährige Grundschulen besucht hatten. Die Ergebnisse dieser Studie sind offenbar immer noch aktuell. Sie hatte als Gegenstand „die Determinanten von Leistung in der Schule“.

Köller und Baumert beschreiben zunächst die Zielsetzung des Vergleichs. Es ging um die Frage, „ob eine spätere Differenzierung (nach der 6. Jahrgangsstufe) bei leistungsstarken Schülern im Vergleich zur Differenzierung nach vier Schuljahren ungünstige Effekte auf die Schulleistung hat. Dazu wurden die Leistungen von Gymnasiasten in der 7. Jahrgangsstufe in Deutsch, Mathematik und Englisch aus einem Bundesland mit sechsjähriger Grundschule mit denen der übrigen Bundesländer mit vierjähriger Grundschule verglichen.“ (Köller und Baumert 2008, S. 750; jenes Bundesland mit sechsjähriger Grundschule war Berlin.)

Das Ergebnis des 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.“ (Köller und Baumert 2008, S.750; der Vergleich hätte durch Vergleiche „vergleichbarer“ Schüler noch weiter präzisiert werden können.)

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.“ (Köller und Baumert 2008, S.751)

Jener Vergleich, auf den sich Köller und Baumert hier beziehen, ist im Jahre 1997 von Baumerts Vorgänger Peter M. Roeder veröffentlicht worden. Roeder machte dort auch genauere Angaben zu den am Anfang des 7. Jahrgangs vorgefundenen Leistungsunterschieden: Sie lagen in Mathematik und Englisch bei „etwa einer Standardabweichung“ (Roeder 1997, S.407). Das entspricht nach den vom MPIB eingeführten Maßstäben einem Wissensvorsprung von etwa zwei Schuljahren. Mit anderen Worten: In den 5. und 6. Jahrgängen der Gymnasien anderer Bundesländer erreichten die Schüler ein doppelt so hohes Lerntempo wie jene Berliner Schüler, die den 5. und 6. Jahrgang noch in den undifferenzierten Klassen der sechsjährigen Berliner Grundschulen verbrachten.

Die Leistungsdefizite, welche bei Schülern des 7. Jahrgangs vorgefunden wurden, die zuvor sechsjährige Berliner Grundschulen besucht hatten, konnten bis zum Ende des 7. Jahrgangs nicht aufgeholt werden. Sie erfuhren lediglich so etwas wie eine Parallelverschiebung und wirkten auch in den späteren Jahrgängen noch weiter (Peter. M. Roeder und Fritz Sang 1991, S.167f). Sie sind also mit PISA-Daten nachzuweisen.

Wir wissen und können beweisen: Im Rahmen des MPIB-Projektes „BIJU“ (s.u.) ist 1991 bei Berliner Gymnasiasten, die zuvor sechsjährige Grundschulen besucht hatten, im 7. Jahrgang wiederum ein deutlicher Leistungsrückstand festgestellt worden.

Alle diese Befunde erfuhren mit der ELEMENT-Studie, die von Professor Dr. Rainer Lehmann in den Jahren 2002 bis 2005 an Berliner Schulen durchgeführt wurde, eine weitere Bestätigung. Lehmann fasste deren Ergebnis in einem Interview folgendermaßen zusammen: „*Wer also eine sechsjährige Grundschule anrät, nimmt nach allem, was wir wissen, unter den gegenwärtigen Verhältnissen billigend in Kauf, dass leistungsstarke Schüler langsamer lernen.*“ (DIE WELT, 05.04.2008)

Fazit: Wer mit der Parole „Länger gemeinsam lernen!“ eine erst im 7. Jahrgang oder später einsetzende Differenzierung propagiert, der engagiert sich für eine unzureichende Förderung leistungsstärkerer Schüler. Schon wegen der absehbaren Folgen für die Wirtschaftskraft einer Region ist das nicht zu verantworten. Und der Anspruch auf höhere Bildungs-Gerechtigkeit ist so nicht einzulösen.

2. zu den Nachteilen von undifferenzierten Lerngruppen

Baumert, Roeder, Sang und Schmitz veröffentlichten im Jahre 1986 auf der Grundlage der Daten des MPIB-Projektes „Schulleistung“ einen Aufsatz über „*Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen*“. Dort nannten sie bereits 1986 die Gründe, warum es in undifferenzierten oder unzureichend differenzierten Lerngruppen immer wieder und unvermeidbar zu einer Verzögerung des Lerntempos kommen muss:

Wenn nämlich in einer Klasse die Unterschiede der Vorkenntnisse und der Begabungen allzu 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.*“

„*In nach Leistungsgruppen getrennten Analysen konnte gezeigt werden, dass bei streuungsverringern dem Unterricht erhebliche Einbussen im Lernfortschritt des oberen Leistungsdrittels relativ schmalen Gewinnen im unteren Leistungsdrittels gegenüberstehen.*“ (Baumert u.a. 1986, S.654f)

Ein solcher Effekt wird auch als „*Konvoi-Effekt*“ bezeichnet: Eine Kolonne ist nicht schneller als das langsamste ihrer Fahrzeuge. Gelegentlich spricht man auch von einem „*Karawanen-Effekt*“.

Roeder und Sang haben diese Befunde 1991 noch einmal in Ausführlichkeit bestätigt. Ihr Kommentar zu diesen Befunden: „*Selbst unter den günstigen Bedingungen des Gymnasiums ist es also eine schwierige Aufgabe, eine befriedigende Balance zwischen optimaler Förderung und Leistungsausgleich zu finden.*“ (1991, S.164) Dies gilt in sehr viel höherem Maße für integrative Schulformen, weil dort die großen Unterschiede der Vorkenntnisse und der Begabungen sogar zum Konzept gehören.

Fazit: Der effektivste Unterricht, so fanden Baumert, Roeder, Sang und Schmitz bereits 1986 (S.655) heraus, ist jener Unterricht, dessen Merkmale „*ein hohes Anspruchsniveau und ein zügiges Fortschreiten im Stoff*“ sind. Dieser Unterrichtsstil kann jedoch nur in homogeneren Lerngruppen praktiziert werden.

In den undifferenzierten Klassen der Grundschule kann der Unterricht nur darum gelingen, „*weil die Grundschule ein retardiertes Curriculum fährt*“. Darauf hat Professor F. E. Weinert wiederholt hingewiesen.

3. zum Thema Binnendifferenzierung

Binnendifferenzierung ist der Versuch, den Unterschieden der Vorkenntnisse und der Begabungen schon innerhalb der Klasse durch eine gestaffelte Aufgabenstellung gerecht zu werden.

Es wird immer wieder behauptet, an integrativen Schulformen seien die großen Unterschiede der Vorkenntnisse und der Begabungen durch Binnendifferenzierung zu bewältigen. Diese Behauptung ist von Roeder mit den Ergebnissen einer sehr aufwendigen Untersuchung bereits 1997 widerlegt worden. Grundlage waren etwa 1000 Hospitationen und 300 Lehrer-Interviews an Berliner Haupt- und Gesamtschulen. Der Titel der Veröffentlichung: „*Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern*“.

Bemerkenswert (auch wegen der sprachlichen Verschlüsselung) ist der Schlusssatz aus der Zusammenfassung des Aufsatzes. „*Insgesamt sprechen die hier vorgelegten Befunde nicht dafür, dass der Verzicht auf Formen der äußeren Leistungsdifferenzierung durch Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen unter den gegebenen Bedingungen weitgehend zu kompensieren ist.*“ (Roeder 1997, S.241)

Der Schlusssatz der englischsprachigen Zusammenfassung (S.259) ist da erheblich direkter: „*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.*“

Übersetzung: „*Zusammenfassend ist zu sagen: 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.*“ - Das gilt ebenso auch für das „tracking“, also für die Bildung von „Zügen“ innerhalb der Klasse, die regelmäßig auf unterschiedlichem Niveau unterrichtet werden (vgl. Baumert u.a.: PISA-2000/06, S.103).

„*across-class setting by achievement*“ meint hier zunächst die an Gesamtschulen übliche klassenübergreifende „äußere“ Differenzierung in „Fachleistungskursen“. Darüber hinaus sind diese Erkenntnisse aber auch ein starkes Argument für die Vorteile der mit dem 5. Jahrgang einsetzenden, noch erheblich „stabileren“ Differenzierung nach Schulformen.

Fazit: In den 5. bis 10. Jahrgängen sind die Probleme des Unterrichts in undifferenzierten, heterogenen Lerngruppen erwiesenermaßen durch Binnendifferenzierung nicht zu bewältigen. Sie ist auch wegen des hohen Arbeitsaufwandes von der Lehrerschaft als Dauerangebot nicht zu leisten.

Eine ausführlichere Darstellung der Befunde ist in dem Gutachten zu finden, das Roeder 1995 für den Landtag von Sachsen-Anhalt verfasst hat. Roeder rät darin dringend davon ab, dort eine Förderstufe einzuführen, weil das auf eine Verlängerung der Grundschul-Verweildauer hinauslaufen und leistungsstärkere Schüler benachteiligen würde (zu finden auf: www.schulformdebatte.de unter „MPIB-Projekte“).

4. zum unterschiedlichen Fördereffekt der verschiedenen Schulformen

Vorbemerkungen:

Vergleiche von Schulformen und Schulsystemen sind erst dann relativ nah an der Realität, wenn bei den Untersuchungen nicht nur die soziale Herkunft der Schüler, sondern auch ihr intellektuelles Potential berücksichtigt wurde (Baumert und Köller 1998, S.17). „Vergleichbare Schüler“ sind also Schüler, die gleiche kognitive Grundfähigkeiten und einen ähnlichen familiären Hintergrund haben.

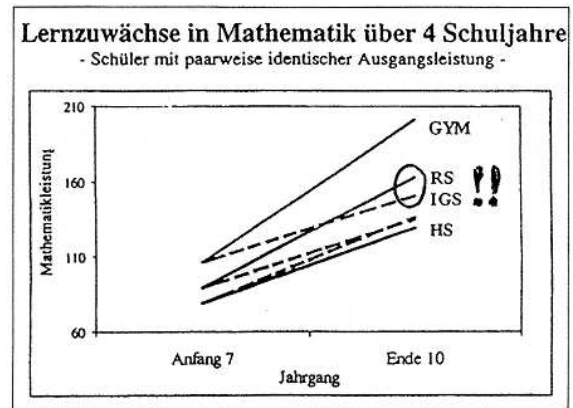
Mit Hilfe von Ergebnissen der Zwillingsforschung und der Adoptionsforschung ist von Professor Franz E. Weinert bestätigt worden, dass die Unterschiede der Leistungen von Schülern zu etwa 50 Prozent auf ihre unterschiedlichen kognitiven Grundfähigkeiten zurückzuführen sind. So Weinert im Jahre 1999 bei einem Festvortrag in der Vollversammlung der Max-Planck-Gesellschaft. Der Einfluss der sozialen Herkunft ist erheblich geringer. Ähnlich Köller/Baumert im Oerter/Montada 2002, S.774.

Noch eines: Die Daten keines anderen Bundeslandes sind für Schulformvergleiche so geeignet wie die aus Nordrhein-Westfalen. Denn hier gibt es noch die im „Weimarer Schulkompromiss“ von 1920 vereinbarte vierjährige Grundschule und - daran anschließend - ein dreigliedriges Schulsystem, aber auch etwa 200 schon länger bestehende integrierte Gesamtschulen. Außerdem liegen für kein anderes Bundesland so viele umfangreiche Veröffentlichungen der Bildungsforschung vor wie für NRW.

Das **MPIB-Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“** (1991-2001) wurde im Jahre 1991 in vier Bundesländern mit mehr als 9000 Schülern aller Schulformen gestartet. Seine Ergebnisse sind, was NRW angeht, von Köller im MPIB-Bildungsbericht 2008 (S.463) anhand von Daten aus PISA-E 2003 bestätigt und aktualisiert worden: „*Für Nordrhein-Westfalen zeigt sich rund zehn Jahre später ein zu BIJU vergleichbares Bild.*“ **Die BIJU-Befunde aus NRW sind also immer noch gültig.**

Im Juni 1998 veröffentlichten Baumert und Köller in der Zeitschrift „Pädagogik“ die Ergebnisse eines Vergleichs, der mit Schülern aus Nordrhein-Westfalen durchgeführt worden war, die gleiche kognitive Grundfähigkeiten und einen ähnlichen familiären Hintergrund hatten. Er beschreibt die Leistungsentwicklung vergleichbarer Schüler von Anfang des 7. bis zum Ende des 10. Jahrgangs. Es handelt sich hier um eine der aufschlussreichsten Informationen aus dem MPIB-Projekt „BIJU“.

Nebenstehende Grafik veranschaulicht den Vergleich. Sie wurde entwickelt nach einer in Farbe gehaltenen Grafik, die von Mitarbeitern des MPIB im Jahre 1998 bei verschiedenen Gelegenheiten gezeigt, aber noch nicht veröffentlicht worden ist. Unterbrochene Linien stellen die Leistungsentwicklung der drei vergleichbaren Gruppen von Gesamtschülern dar. Am Anfang des 7. Schuljahres hatten die untersuchten Schülergruppen außerdem auch noch paarweise gleiche Vorkenntnisse, erkennbar am Start auf dem selbem Niveau. (Die leichte Spreizung im Bereich Hauptschule/Gesamtschule lag übrigens noch nicht im Bereich der Signifikanz.)



Es ist dies - unseres Wissens - bisher der einzige vom MPIB veröffentlichte Schulformvergleich, der als „Vergleich vergleichbarer Schüler“ auf drei verschiedenen, schulformbezogenen Vergleichsebenen durchgeführt worden ist.

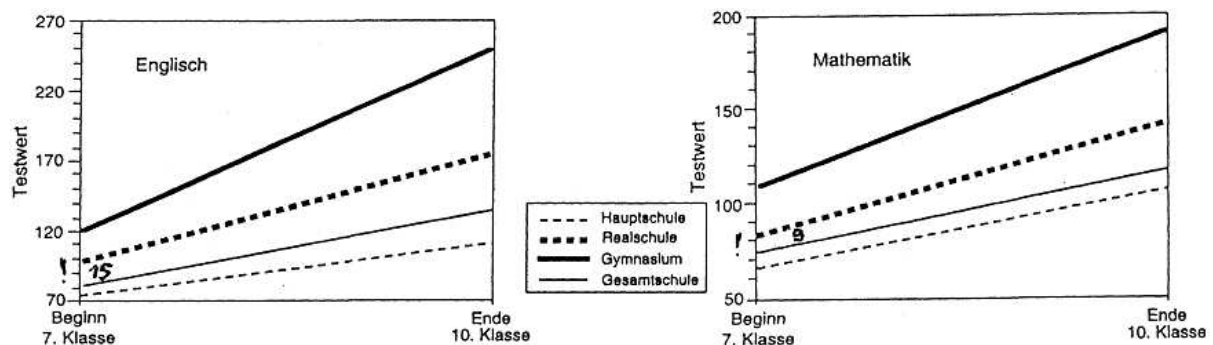
Die Ergebnisse des Vergleichs Hauptschule : Gesamtschule

Für leistungsschwächere Schüler haben NRW-Gesamtschulen keinen höheren Fördereffekt als die NRW-Hauptschulen. „Bei gleichen Eingangsbedingungen wird am Ende der 10. Jahrgangsstufe ein identischer Wissensstand erreicht.“ (Baumert und Köller 1998, S. 17) Im Grunde ist dies die bedrückendste Information aus dem Projekt „BIJU“. Denn der Hauptschul-Abschluss ist für jene Schüler die Obergrenze des Erreichbaren. Trotzdem werden sie an Gesamtschulen ohne Sinn und Zweck den psychischen Strapazen der Differenzierung ausgesetzt. Tag für Tag erleben sie, dass andere schneller, besser und beliebter sind. Das Selbstwertgefühl leistungsschwächerer Gesamtschüler sinkt daher bis zum Ende des 10. Jahrgangs unter das der „vergleichbaren“ Hauptschüler (Köller 1996, S.23, s.u.).

Die Ergebnisse des Vergleichs Realschule : Gesamtschule

„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 und Baumert 1998, S.17) „Kontrolle“ will sagen, dass hier nur „vergleichbare Schüler“ verglichen worden sind. Das Oval in der oberen Grafik zeigt: Am Ende des 10. Jahrgangs rangierten die Realschüler sogar höher als die „gymnasial befähigten“ Gesamtschüler (s.o. die ovale Markierung).

Im 2. BIJU-Zwischenbericht (1996, S.18) und im Oerter/Montada 2008 (S. 742) veröffentlichten Köller und Baumert diese beiden Grafiken.



Bei der Auswertung der Daten des MPIB-Projektes „BIJU“ hatte sich herausgestellt, dass NRW-Realschüler und NRW-Gesamtschüler, was die kognitiven Grundfähigkeiten und den familiären Hintergrund angeht, „sehr ähnliche Populationen“, also „vergleichbare Schüler“ sind (Köller, BIJU-Zwischenbericht 1996, S.16).

Den Grafiken ist jedoch zu entnehmen, dass Realschüler gegenüber vergleichbaren Gesamtschülern bereits am Anfang des 7. Jahrgangs in Mathematik und Englisch einen Wissensvorsprung von etwa einem Schuljahr hatten. In Mathematik entsprechen bei dieser Skalierung 8 bis 10 Testwerte dem Lernfortschritt eines Schuljahres, im Englischen sind es 15 Testwerte.

Fazit: Eine frühe, schulformbezogene Differenzierung fördert nicht nur die potentiellen Gymnasiasten, sondern ebenso auch die potentiellen Realschüler.

Die Ergebnisse des Vergleichs Gymnasium : Gesamtschule

„Noch stärker sind diese Effekte, wenn man Gesamtschule und Gymnasium vergleicht. Bei gleichen intellektuellen und sozialen Bedingungen beträgt der Leistungsvorsprung in Mathematik am Gymnasium mehr als zwei Schuljahre.“ (Baumert und Köller 1998, S.17)

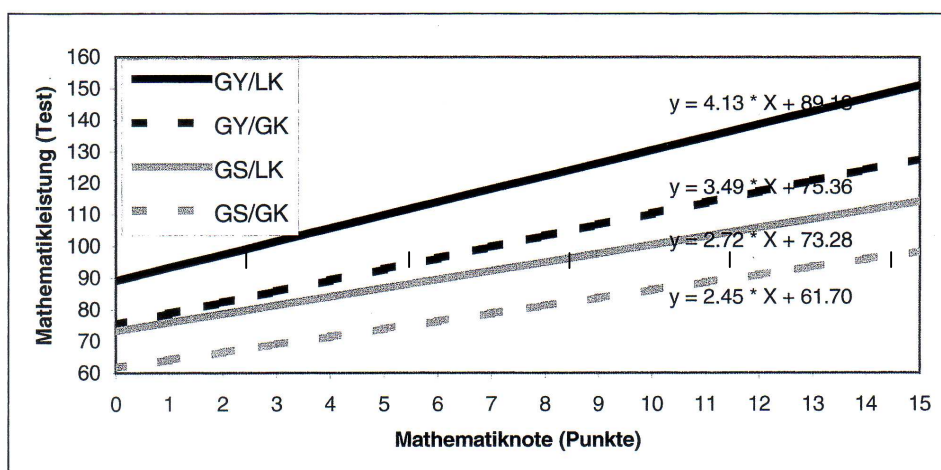
Bei gleicher Gelegenheit referieren Baumert und Köller eine Erkenntnis von grundlegender Bedeutung:

„Die wichtigsten Einflüsse auf die Leistungsentwicklung üben die kognitiven Variablen Vorwissen und kognitive Grundfähigkeit aus. Der Einfluss des sozialen Status ist schwach.“ (1998, S.17)

Für jene Schüler, die in die Oberstufen übergewechselt waren, lagen am Ende des 10. Jahrgangs in Mathematik die Unterschiede mit „mehr als zwei Schuljahren“ „bei gut einer Standardabweichung“. Sie blieben in diesem Umfang bis zum Ende des 13. Jahrgangs bestehen und entsprachen dem Abstand von zwei Notenstufen der an den Oberstufen von Gymnasien üblichen Zensierung (Köller, Baumert und Schnabel 1999, S.406;408;410). Aber bei der Verteilung der Noten gab es fast keine Unterschiede. Die Folge: Was in Gesamtschulen mit 11 Punkten „gut“ genannt wird, wäre an Gymnasien „ausreichend“, und was an Gesamtschulen mit 8 Punkten „befriedigend“ genannt wird, wäre an Gymnasien „mangelhaft“. Köller referiert im MPIB-Bildungsbericht 2008 diesen Sachverhalt so: „Die mittleren Noten variieren kaum [...] Hinter deutlich unterschiedlichen Leistungen können dementsprechend identische Noten stehen.“ (S.462)

Das Ausmaß der Unterschiede ist der „Abbildung 1“ zu entnehmen, die von Köller, Baumert und Schnabel in ihrem Aufsatz „Wege zur Hochschulreife“ (1999, S.410) veröffentlicht wurde. Mit Hilfe eines Lineals, das waagrecht von oben nach unten über die Grafik geführt wird, sind die Unterschiede von Leistung und Benotung sehr deutlich zu erkennen.

Abbildung 1: Zusammenhang (Regressionsgeraden) zwischen Noten und Testleistungen in Mathematik nach Schulform und Kursniveau



Bezüglich der kognitiven Grundfähigkeiten der Oberstufenschüler wird mitgeteilt: „Bemerkenswerterweise sind die Unterschiede in den kognitiven Grundfähigkeiten mit etwa einer halben Standardabweichung kleiner.“ (Köller/Baumert/Schnabel 1999, S.405) Das heißt: An einem Gymnasium hätten diese Gesamtschüler bessere Leistungen und gerechtere Zensuren erreicht. Die verfügbare Lernzeit kann also an den Gesamtschulen nicht optimal genutzt werden. Schüler - und Lehrer - bleiben dort unter dem Niveau ihrer Möglichkeiten. Die Einrichtung von Einheitsschulen ist daher nicht zu verantworten.

Kommentar: Die „Abbildung 1“ und nachfolgend die „Tabelle 5“ sind hier eingefügt worden, weil sie „unübersehbar“ die Konsequenzen des niedrigen Fördereffekts der Gesamtschul-Mittelstufen dokumentieren.

Denn für das Fach Englisch sind die Ergebnisse des NRW-BIJU-Oberstufenvergleichs noch alarmierender. Hier erfolgt an den Gesamtschulen während der Oberstufenzeit eine Leistungseinbruch von mehr als 40%. Maßstab war der „Test of English as a Foreign Language (TOEFL)“. Die Ursache des Leistungseinbruchs sei das unzureichende Training in der Gesamtschul-Mittelstufe (S.497).

In der „Zeitschrift für Pädagogik“ veröffentlichten Köller, Baumert, Cortina, Trautwein und Watermann im Jahre 2004 die Auswertung des NRW-BIJU-Oberstufenvergleichs für das Fach Englisch und anhand dieser „Tabelle 5“ (S.495). Zur besseren Verständlichkeit wurden von uns die weniger relevanten Angaben über das Wahlverhalten der Schüler aus der Tabelle herausgenommen.

Tab.5: Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern der 12. und 13. Jahrgangsstufe, die kritische Werte im TOEFL erreichen oder überschreiten, nach Kursniveau und Schulform in Nordrhein-Westfalen

		Aufnahmekriterien amerikanischer Universitäten	
		≥ 500	≥ 550
12. Jahrgang	GK	52,6%	14,3%
Allgemein bildendes Gymnasium	LK	<u>79,7%</u>	<u>37,1%</u>
13. Jahrgang	GK	68,0%	28,8%
Allgemein bildendes Gymnasium	LK	<u>87,4%</u>	<u>52,6%</u>
12. Jahrgang	GK	6,7%	0,8%
<u>Integrierte Gesamtschule</u>	LK	<u>27,4%</u> ↓	<u>8,9%</u> ↓
13. Jahrgang	GK	6,5%	0,0%
<u>Integrierte Gesamtschule</u>	LK	<u>15,8%</u> ↓	<u>2,6%</u> ↓

LK: Leistungskurs; GK: Grundkurs

In den Leistungskursen der 12. Jahrgänge von NRW-Gesamtschulen erreichen oder überschreiten nach Ausweis der „Tabelle 5“ lediglich 27,4% der Schüler den TOEFL-Wert 500, im 13. Jahrgang waren es dann nur noch 15,8%. Das ist ein Leistungsabfall von 42,3%.

Den höheren und wichtigeren TOEFL-Wert 550 erreichen oder überschreiten im Leistungskurs des 12. Jahrgangs lediglich 8,9% von diesen Gesamtschülern, im 13. Jahrgang sind es dann nur noch 2,6%. Das ist ein Leistungsabfall von 70,7%. Gymnasiasten hingegen erfahren eine deutliche Leistungssteigerung.

Köller, Baumert, Cortina, Trautwein und Watermann kommentieren diesen Befund folgendermaßen: „Hypothesen über Ursachen für die weniger befriedigenden Leistungen konnten mithilfe längsschnittlicher Analysen der BIJU-Daten geprüft werden. Bereits die von Köller und Baumert (2002) berichteten Verläufe der Englischleistungen in der Sekundarstufe I zeigten, dass Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Gymnasien deutlich günstigere Entwicklungsverläufe bis zur 10. Jahrgangsstufe in den Englischleistungen verzeichneten. Und genau diese Eingangsunterschiede zu Beginn der Oberstufe scheinen in erheblichem Ausmaß für die Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen am Ende der 12. bzw. 13. Jahrgangsstufe verantwortlich zu sein.“

„Gerade die längsschnittlichen Befunde in NRW zeigen, dass die Öffnung alternativer Wege zur Hochschulreife langfristig wohl nur durchhaltbar ist, wenn in der Sekundarstufe I Maßnahmen ergriffen werden,

um das Auseinanderklaffen der Leistungen zwischen den Schulformen zu reduzieren. Das gilt insbesondere für Gesamtschulen in NRW. Allein der Versuch, Defizite zu Beginn der Oberstufe zu kompensieren, erscheint auf Grund der sehr großen Leistungsunterschiede nicht hinreichend zu sein. Die Befunde legen aber auch Überlegungen nahe, Korrekturmöglichkeiten zum Studienbeginn anzubieten.“ (2004, S.698)

Die einfachste „Maßnahme“ wäre eine schon im 5. Jahrgang einsetzende Differenzierung nach Fähigkeiten!

Im **MPIB-Bildungsbericht 2008** (S. 462) beschreibt Olaf Köller unter „Forschungsergebnisse über die Gesamtschule“ die beim MPIB-Projekt „BIJU“ im Fach Mathematik vorgefundenen Leistungsunterschiede folgendermaßen: „In der gymnasialen Oberstufe finden sich in Mathematik Leistungsunterschiede zwischen beiden Schulformen, die in der selben Größenordnung liegen wie am Ende der Sekundarstufe I, d.h., die Differenzen, die bereits beim Eintritt in die Oberstufe bestehen, wachsen nicht weiter an, reduzieren sich aber auch nicht.“ (Die Defizite im Fach Englisch bleiben unerwähnt.)

Bei gleicher Gelegenheit (S.462) teilt Olaf Köller unter Berufung auf Ergebnisse von PISA-E 2003 mit:

„Für Nordrhein-Westfalen zeigt sich rund 10 Jahre später ein zu BIJU vergleichbares Bild.“

Das bedeutet:

1. NRW-Gymnasiasten hatten auch im Jahre 2003 gegenüber vergleichbaren Gesamtschülern am Ende der Mittelstufe in Mathematik immer noch einen Vorsprung von „mehr als zwei Schuljahren“.
2. NRW-Realschüler hatten auch 2003 gegenüber den vergleichbaren NRW-Gesamtschülern am Ende der Mittelstufe in Mathematik immer noch einen Vorsprung von „etwa zwei Schuljahren“.
3. auch bezüglich der leistungsschwächeren Schüler ist der Fördereffekt der NRW-Gesamtschulen zumindest in Mathematik nicht wesentlich verbessert worden.

Diese Auskünfte können also mit den Daten aus PISA-E 2003 bestätigt und aktualisiert werden. Dessen Datensätze sind beim „Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)“ archiviert. Ab Frühjahr 2010 stehen dort auch die Daten aus Pisa-E 2006 für Sekundär-Analysen zur Verfügung.

Im MPIB-Bildungsbericht 2008 (S.462) referiert Köller noch eine weitere, bittere Bilanz: „Auch der Gesamtschule gelingt es nicht, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn aufzuheben oder nachhaltig zu reduzieren.“

Ähnlich äußerte sich Helmut Fend, ehemals Professor an den Universitäten Konstanz und Zürich, in DIE ZEIT vom 03.01.2008 unter Berufung auf Ergebnisse der LIFE-Studie. Im Rahmen dieser Studie war bei 1500 Personen vom 12. bis zum 35. Lebensjahr die psychosoziale Entwicklung untersucht worden.

Die Bilanz der Studie: „Die Gesamtschule schafft unterm Strich nicht mehr Bildungsgerechtigkeit als die Schulen des gegliederten Schulsystems – entgegen ihrem Anspruch und entgegen den Hoffnungen vieler Schulreformer, denen ich mich verbunden fühle.“

5. zur pädagogischen Effizienz der integrierten Gesamtschule

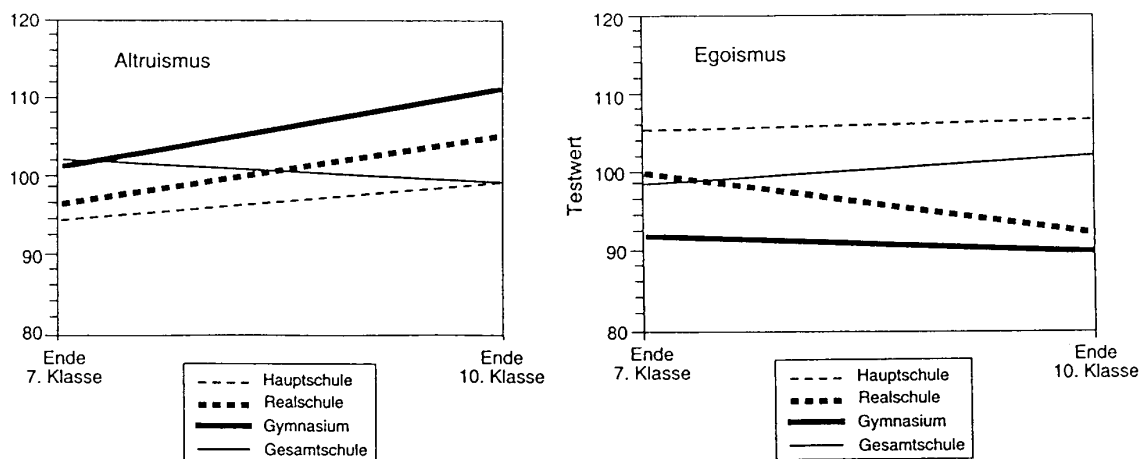
Auch bezüglich des „sozialen Lernens“ ist der Fördereffekt der integrierten Gesamtschulen deutlich niedriger als der Fördereffekt der Schulen des gegliederten Schulwesens.

In dem erwähnten 2. BIJU-Zwischenbericht des MPIB von 1996 (S.21-23) sowie in jenem von Baumert und Köller 1998 veröffentlichten Aufsatz (S.17f) wird bezüglich der „psychosozialen Entwicklung“ der untersuchten Schüler mitgeteilt, dass bei Gesamtschülern anders als bei den Schülern des dreigliedrigen Systems bis zum Ende des 10. Jahrgangs die egoistischen Motivationen zunehmen und die altruistischen, prosozialen Motivationen abnehmen (s. die nachfolgenden Grafiken).

Diese Befunde sind insofern besonders enttäuschend, als „das soziale Lernen“ die eigentliche Stärke der Gesamtschule sein sollte. Eine der Ursachen ist wohl die an Gesamtschulen übliche, konzeptions-bedingte Aufsplitterung des Klassenverbandes durch Wahlkurse und Leistungskurse.

In einem Interview mit dem „Westfalenblatt“ (27.03.97) gab Frau Dr. Sabine Gruehn (bis 1998 Mitarbeiterin im BIJU-Team, jetzt Professorin an der Universität Münster) zu den Ursachen der „ungünstigen Verläufe“ folgende Erklärung: „Erste vorsichtige Einschätzungen deuteten auf das Kurssystem als eine der Ursachen hin. Klassen werden auseinandergerissen. Es gibt keine stabilen Gruppen. Damit fehlt möglicherweise die enge persönliche Bindung zu Mitschülern und damit auch die Bereitschaft, ohne Vorteile für die eigene Person zu helfen.“

Zwei Grafiken aus dem 2. BIJU-Bericht (1996, S.22) zur Entwicklung sozialer Motivationen.



6. zur Beibehaltung der mit dem 5. Jahrgang einsetzenden Hauptschule

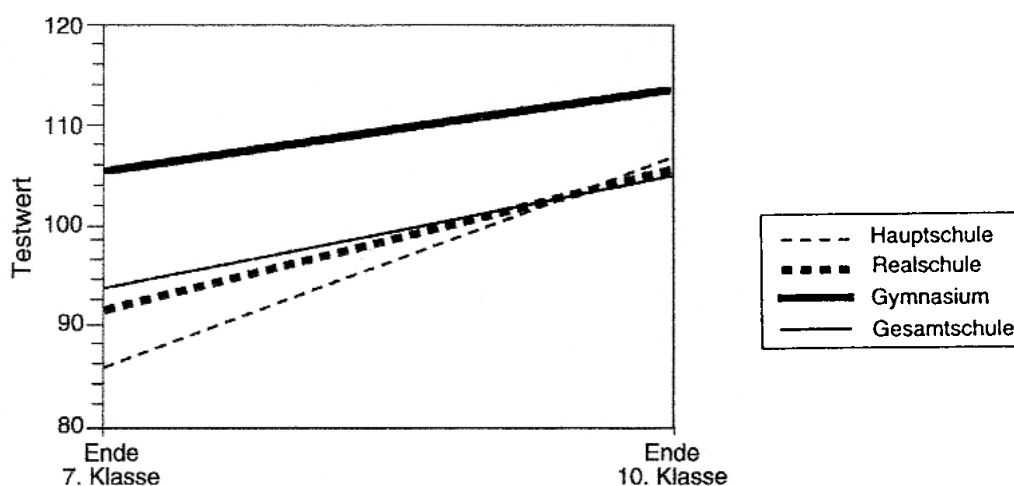
„Die Hauptschule hat eine selbstwertschützende Funktion.“ (TIMSS 1997, S.175)

Im zweiten BIJU-Zwischenbericht berichtete Köller auf der Basis der BIJU-Daten aus NRW, dass die Hauptschule schwächeren Schülern „*günstigere Selbsteinschätzungen ermöglicht*“ (Köller 1996, S.24):

„Das individuelle Selbstwertgefühl stellt ein globales Maß dafür dar, wie sehr eine Person sich selbst schätzt. Es setzt sich aus vielen bereichsspezifischen Selbstbewertungen zusammen, beispielsweise den Bewertungen der eigenen schulischen Leistungsfähigkeit, des eigenen Aussehens und der Akzeptanz bei Mitschülern. Die Abbildung 11 zeigt die Entwicklung des Selbstwertgefühls (Mittelwerte) über drei Jahre.“

Dieser Grafik (Abbildung 11, Köller 1996, S.23) ist zu entnehmen: Am Anfang des 7. Jahrgangs rangiert das Selbstwertgefühl der Gesamtschüler noch um fast 8 Testwerte über dem der Hauptschüler. Bis zum Ende des 10. Jahrgangs sinkt dann das Selbstwertgefühl aller untersuchten Gesamtschüler sogar noch unter das der Hauptschüler.

Abbildung 11: Entwicklung des Selbstwertgefühls



Vergleichsgruppe war hier die Gesamtheit der Gesamtschüler. Es ist davon auszugehen, dass die Entwicklung des Selbstwertgefühls der leistungsschwächeren Gesamtschüler einen noch ungünstigeren Verlauf nimmt als das der mit ihnen vergleichbaren Hauptschüler.

Mit Verweis auf eigene und fremde Untersuchungen über Bezugsgruppen-Effekte kommen **Baumert, Stanat, Watermann** in ihren „Vertiefenden Analysen zu PISA 2000“ 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.“* (S.102)

Professorin Dr. **Marianne Horstkemper** (Universität Potsdam) hatte bereits 1986 bei einer Untersuchung der Hauptschulzweige von hessischen kooperativen Gesamtschulen herausgefunden: Hauptschulen haben nicht nur eine selbstwertschützende, sondern sogar eine das Selbstwertgefühl steigernde Wirkung: *„Die Hauptschulmädchen sind im 8. und 9. Jahrgang genauso selbstbewusst wie die Mädchen des Gymnasialzweigs, den männlichen Hauptschülern gelingt es sogar, ihr Selbstvertrauen so positiv aufzubauen, dass sie im 9. Jahrgang alle anderen Gruppen weit überragen.“* (M. Horstkemper: *„Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen“*; Juventa 1995, S.161)

Professor Dr. **Heinz-Günther Holtappels** vom Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund hatte im Jahre 2004 mit einem Team etwa 1000 Dortmunder Schüler des 4. Jahrgangs daraufhin untersucht, wie sie den Übergang auf weiterführende Schulen bewältigen:

In einer Presseerklärung des Institutes vom 26.06.2007 wird mitgeteilt, *„dass Hauptschüler nach dem Wechsel einen regelrechten „Kick“ erleben. Im Vergleich der Schulformen steigt bei ihnen die Schulfreude am stärksten. Ihre Erwartungen werden also in vielen Fällen übertroffen, während die Gymnasiasten die wenigsten Überraschungen und die Gesamtschüler hingegen überdurchschnittlich viele negative Überraschungen erleben.“*

Diese Befunde werden bestätigt und ergänzt durch einen Aufsatz von Professor Dr. **Werner Helsper** (Universität Halle-Wittenberg) und Dr. **Christine Wiezorek** (Universität Jena) . Er trägt den Titel *„Zwischen Leistungsforderungen und Fürsorge: Perspektiven der Hauptschule im Dilemma zwischen Fachunterricht und Unterstützung“* (in: *„Die Deutsche Schule“* 2006, S.436-455).

Die Untersuchungen wurden durchgeführt zwischen 2002 und 2005 an 43 Schulen aller Schulformen in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt. Vergleichsgruppen für die nachfolgende Darstellung waren NRW-Hauptschüler und leistungsschwächere Schüler der Sekundarschulen von Sachsen-Anhalt. In diesen Sekundarschulen sind Haupt- und Realschulen kombiniert worden.

Helsper und Wiezorek referieren als Ergebnis ihrer Studien an NRW-Hauptschulen:

„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.“ (S.452)

Hauptschulen sind für leistungsschwächere Schüler also mehr als „Schonräume“ oder „selbstwertschützende Nischen“. Mit der Abschaffung der Hauptschule würden diese *„pädagogischen Kulturen“* unwiederbringlich verloren gehen, schon allein weil ihnen dann der Entfaltungsraum fehlt.

Helsper und Wiezorek beschreiben die Vorzüge der Hauptschule so: *„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 (Fend 1982; Lange/Kuffner/Schwarzer 1983; Jerusalem/Schwarzer 1991).“* (S.452)

„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 Fähigkeitsselfbilder eher anfälliger und stützungsbedürftiger werden.“ (S.452, nachträglich unterstrichen)

Helsper und Wiezorek warnen also dringend vor einer übereilten Abschaffung der Hauptschule. Wenn Hauptschulen und Realschulen zusammengelegt werden, ist eine allzu große Heterogenität der Klassen nicht zu vermeiden. Das führe schon innerhalb der Lerngruppen zu einer internen Ausgrenzung der schwächeren Schüler. Integrative Systeme würden von ihnen erfahren als **„Orte der internen Exklusion“** (S.452).

Zur Zeit wird von verschiedenen Gruppen darauf gedrängt, nach dem Vorbild von Sachsen-Anhalt, Thüringen und Sachsen auch in anderen Ländern der Bundesrepublik Deutschland ein zweigliedriges Schulsystem einzuführen. Dabei hat Professor Dr. Helmut Fend (vormals TH Zürich) mit den großen Datensätzen

der Konstanzer Studien schon 1984 nachgewiesen: In Dreier-Differenzierung arbeitende Schulsysteme haben und garantieren einen höheren Fördereffekt als in Zweier-Differenzierung arbeitende Systeme.

Der Fördereffekt der zweigliedrigen Schulsysteme, die seit 1991 in den neuen Bundesländern eingeführt wurden, war bisher noch nie Gegenstand einer breiter angelegten Studie. Professor Leschinsky, kommentiert im MPIB-Bildungsbericht 2008 (S.431) dieses Informations-Defizit mit deutlichen Worten: „*Bezeichnenderweise gibt es über die in Sachsen-Anhalt und Sachsen bzw. Thüringen geschaffenen vereinigten Schulformen, also die Schule mit mehreren Bildungsgängen, fast keine empirische Untersuchung, sodass die Konsequenzen bisher weder für die Realschul- noch für die Hauptschulklientel absehbar sind. Helsper und Wiezorek (2006) kommen in einer Vergleichsstudie in Nordrhein-Westfalen im Hinblick auf die Wahrnehmung der Lernkultur an den Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt zu einer negativen Einschätzung.*“

Da laufen also „Großversuche mit Schutzbefohlenen“ - ohne ausreichende wissenschaftliche Kontrolle.

Fazit: Unter Verweis auf den Aufsatz von Helsper und Wiezorek warnt Leschinsky im MPIB-Bildungsbericht 2008 (S.394) vor einer Zusammenlegung von Hauptschulen und Realschulen: „*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.*“

Die PISA-Studien haben gezeigt: In Deutschland erreichen etwa 20% der 15-Jährigen in der Lesefähigkeit und in Mathematik höchstens die Kompetenzstufe I. Diese „Risikogruppe“ kommt über das Grundschulniveau nicht hinaus. Sie hat große Schwierigkeiten beim Übergang in Ausbildung und Beruf.

Auf die Problematik der von ihm so genannten „*Bildungs- und Entwicklungsverlierer*“ wurde durch Leschinsky im MPIB-Bildungsbericht 2002 und dann auch im MPIB-Bildungsbericht 2008 hingewiesen.

„*Es gibt Fachleute, die mit Verve die Überzeugung vertreten, dass - unter Berücksichtigung der vielen erfolglosen Sonderschüler (und Abgänger aus den selektiven Schulformen) - bis zu einem Fünftel der Schüler zur Gruppe der Lernschwachen zähle, denen die Schule mit ihrem konventionellen Normalitätsentwurf mehr oder weniger gesicherter Lebensbahnen nicht gerecht werden würde (Hiller, 1989, 1997a, 1998).*“

„*Diese Gruppe benötige für ihre weitere Lebensperspektive einen frühen Zugang zum Beschäftigungsleben (in einer geschützten Form, mit vermindertem Erwerbscharakter) sowie die praktische Anbahnung sozialer Beziehungen, die ihnen als ein unentbehrliches Netzwerk für die gesamte weitere Lebensführung zur Verfügung stehen.*“ (Leschinsky 2008, S.401)

Es sei also Sache der Gesellschaft, Strategien zu entwickeln, wie solchen jungen Menschen geholfen werden kann. „*Nur liegt diese Verpflichtung nicht mehr auf der Linie des Programms von der ‚gleichen Schule für alle‘.*“ (Leschinsky im MPIB-Bildungsbericht 2008, S.403)

Kommentar: Wir haben die Situation der leistungsschwachen Schüler mit Bedacht in dieser Ausführlichkeit dargestellt. Denn es ist damit zu rechnen, dass in jenen Ländern, in denen die Hauptschule abgeschafft wurde, in absehbarer Zeit für diese Schülergruppe wieder spezielle Schulen eingeführt werden müssen - wo es möglich ist, sogar in Ganztagsform, und spätestens mit dem 5. Jahrgang einsetzend.

7. zu den Vorteilen von stabilen Lerngruppen

In Zeiten eines allgemeinen Erziehungsnotstandes sind die Schule und vor allem die einzelne Klasse Orte sozialer Erfahrungen. Nur hier können die ausgebliebenen Bestätigungs- und Korrekturerfahrungen mit Vorsatz und Umsicht nachgereicht werden. Diese Funktion der Klasse wird an den Gesamtschulen durch das Differenzierungssystem und die damit verbundene Auflösung des Klassenverbandes zunehmend paralytisiert. Ein Beispiel: Im 10. Jahrgang einer Gesamtschule hatte ich es als Klassenlehrer bei Zeugnis- und Beratungskonferenzen mit 28 Kolleginnen und Kollegen zu tun. Alle unterrichteten sie in meiner Klasse, aber jeweils höchst unterschiedlich zusammengesetzte Lerngruppen. Absprachen waren schwierig.

Fazit: Die integrierte Gesamtschule kann wegen des Differenzierungssystems - trotz aller Nachbesserungen und Hilfskonstruktionen - dem erwähnten allgemeinen Erziehungsnotstand nicht gerecht werden. Sie verschärft ihn sogar durch einem „Beziehungsnotstand“. Nicht nur bezüglich des „fachlichen Lernens“, sondern auch bezüglich des „sozialen Lernens“ hat sie sich als „*eine pädagogische Fehlkonstruktion*“ erwiesen. Sie ist nicht zeitgemäß.

Professor Dr. Wolfgang Klafki zu den Vorteilen von stabilen Lerngruppen:
„Bekanntlich entspringt es auch einer Erkenntnis, die im Erfahrungsprozess der jüngeren Schulentwicklung gewonnen oder besser wiedergewonnen worden ist, dass nämlich Schülerinnen und Schüler in der Schule sowohl räumlich als auch im Hinblick auf ihre Altersgruppen-Beziehungen wie schließlich auf ihre Lehrer im erheblichen Umfang langfristig stabile Beziehungsmöglichkeiten benötigen, um sich wohlfühlen, emotionale und soziale Sicherheit gewinnen, Vertrauen zu sich selbst und zu anderen entwickeln zu können.

Höchst wahrscheinlich gilt diese generelle Einsicht im besonderen Maße für die Schülerinnen und Schüler, die aus ihrem außerschulischen, dem familiären und außerfamiliären Erfahrungsraum, weniger Anregungen und Stützung für ihre Lern- und Leistungsmotivation und ihr Selbstvertrauen erhalten können, als junge Menschen aus solchen sozialen Gruppen, die traditionellerweise den Inhalten und Formen der dominanteren Schulkultur näher stehen.“ (Wolfgang Klafki, in: „Pädagogische Welt“ 3/1993, S.102)

Fazit: Nur eine frühe, mit dem 5. Jahrgang einsetzende Differenzierung nach Schulformen schafft jene langfristig stabilen Lerngruppen, die - vor allem für leistungsschwächere Schüler - so wichtig sind.

Resümee:

Ohne Legitimation durch die Bildungsforschung geschah und geschieht in Deutschland die Einführung von Schulformen und Schulsystemen, die - zum Nachteil von Schülern und Lehrern - erst mit Beginn des 7. Jahrgangs (oder noch später) fähigkeitsbezogen differenzieren.

Alle Befunde der großen Vergleichsstudien sprechen hingegen für die Beibehaltung des mit dem 5. Jahrgang einsetzenden dreigliedrigen Schulsystems und seiner frühen fähigkeitsbezogenen Differenzierung.

Ausblick: Die hier zusammengestellten Befunde können mit den Daten aus PISA-E 2003 und PISA-E 2006 durch „Vergleiche vergleichbarer Schüler“ überprüft und aktualisiert werden. Dass derartige „Kovarianz-Analysen“ ein vertretbares Verfahren der Annäherung an die Wirklichkeit sind, wurde von Baumert, Stanat und Watermann in ihren „Vertiefenden Analysen zu PISA 2000“ (2006, S.118-123) ausführlich beschrieben.

Für Deutschland, Österreich und die Schweiz gibt es aus allen PISA-Studien neben den Daten zu den sozialen Verhältnissen der untersuchten Schüler auch Daten zu ihren kognitiven Grundfähigkeiten (S.121) und - zumindest für Deutschland - auch Daten zur unterschiedlichen Entwicklung ihres Selbstwertgefühls. Es sind also in diesen drei Ländern Qualitätskontrollen des Schulwesens möglich, die weit über das hinausgehen, was bisher in den PISA-Publikationen veröffentlicht wurde.

Wir sind überzeugt:

Derartige Qualitätskontrollen werden die hier vorgestellten Auskünfte der Bildungsforschung bestätigen.

Überarbeitetes Manuskript eines Vortrags, den der Verfasser am 11.11.2009 in Feldkirch (Österreich) auf Einladung des „Landesschulrates für Vorarlberg“ und der „Arbeiterkammer Vorarlberg“ gehalten hat. Titel des Vortrags: „Orientierende Auskünfte der deutschen Bildungsforschung zu Fragen der Schulstruktur“.

Literaturangaben und weitere Informationen unter www.schulformdebatte.de

Ulrich Sprenger, Arbeitskreis Schulformdebatte e.V.

Recklinghausen, März 2010