

Hansel, Toni

## Über die Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit

Hansel, Toni [Hrsg.]: PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule.

Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 326-352



Quellenangabe/ Reference:

Hansel, Toni: Über die Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 326-352 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34578 - DOI: 10.25656/01:3457

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-34578>

<https://doi.org/10.25656/01:3457>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**CENTAURUS**  
Verlag & Media KG

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# PISA – UND DIE FOLGEN?

Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien  
in der Schule

Toni Hansel (Hg.)



Centaurus Verlag  
Herbolzheim 2003

Der Herausgeber, Prof. Dr. **Toni Hansel**, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-8255-0466-2

**ISSN 1616-7414**

*Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.*

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2003

Umschlaggestaltung: DTP-Studio, Antje Walter, Hinterzarten  
Satz: Vorlage des Herausgebers  
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

# Disposition

Seite

1	<b>Vorwort</b>	<b>9</b>
---	----------------	----------

**Hans Jürgen Wendel**

2	<b>Gibt es eine neue deutsche Bildungsmisere?</b>	<b>13</b>
---	---	-----------

	Literatur	16
--	-----------	----

## **Zur schulpädagogischen Signalwirkung von PISA**

**Toni Hansel**

3	<b>PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule – eine Einführung</b>	<b>18</b>
---	--	-----------

3.1	Hinführung	18
-----	------------	----

3.2	Was will PISA?	20
-----	----------------	----

3.3	Was kann PISA nicht?	22
-----	----------------------	----

3.4	Was folgt aus PISA für die Schule? Welches sind die Wirkungen von Leistungsvergleichsstudien für das Bildungssystem?	25
-----	--	----

3.5	Literatur	28
-----	-----------	----

**Ewald Terhart**

4	<b>Was bewirken Leistungsvergleichsstudien in der Schule – und was könnten sie bewirken?</b>	<b>30</b>
---	--	-----------

4.1	Nach PISA – Eigenarten der Diskussion	30
-----	---------------------------------------	----

4.2	Leistungsvergleiche – und was dann?	37
-----	-------------------------------------	----

4.3	Grundsätzliche strategische Orientierungen: Mit welcher Zielperspektive kann und sollte man auf Systemebene ansetzen?	40
-----	---	----

4.3.1	Doppelte Zielsetzung	40
4.3.2	Bezugssysteme des Beurteilens	41
4.3.3	Ansatzpunkt Schwachstellen	42
4.4	Innerschulische Ansatzpunkte: Was ist im Blick auf die Einzelschule möglich und dringend?	44
4.4.1	Das Lehrpersonal	44
4.4.2	Der Unterricht	45
4.4.3	Das Kollegium	48
4.5	Schlussbemerkung	51

### **Ulrich Sprenger**

<b>5</b>	<b>Zurückhaltung am falschen Platz! Eine Dokumentation</b>	<b>53</b>
5.1	Zusammenfassung	53
5.2	Dokumentation	57
5.2.1	Vorbemerkung	57
5.2.2	Das Projekt „Schulleistung“	58
5.2.3	Das Projekt „Hauptschule“	65
5.2.4	Das Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“	69
5.2.5	Die PISA-Studien des Jahres 2000	79
5.2.6	Schlussbemerkungen	95
5.3	Fragen zum Nachfragen	96
5.4	Fragen an die Bildungspolitiker in Parteien und Verbänden	99
5.5	Literatur	100

### **Hermann Giesecke**

<b>6</b>	<b>PISA und der pädagogische Zeitgeist</b>	<b>106</b>
6.1	Fetisch „Modernisierung“	109
6.2	Was ist Unterricht?	111
6.3	Pädagogische Gesinnungsorientierung	114
6.4	Wer soll eine Reform tragen?	117
6.5	Krokodilstränen für die Benachteiligten	121
6.6	Was ist zu tun?	123

# Wirkung von PISA auf die aktuelle Bildungspolitik

**Karin Wolff**

<b>7</b>	<b>Folgerungen der aktuellen Vergleichsstudien für das Bundesland Hessen und seine Bildungspolitik</b>	<b>128</b>
7.1	Qualitätswende in der Bildungspolitik	128
7.2	PISA und die Gefahr der Stellvertreterdiskussionen	130
7.3	Gemeinsame Verantwortung für die Bildung	132
7.3.1	Frühe Förderung	135
7.3.2	Sprachkenntnisse sichern	136
7.3.3	Abbau der sozialen Selektivität	137
7.3.4	Leistung und Anstrengung fordern	139
7.3.5	Lesekompetenz verbessern	140
7.4	Qualitätsvergleiche	141
7.4.1	Qualität durch Verabredung von Standards	143
7.4.2	Die Einhaltung der Standards muss kontrolliert werden	145
7.4.3	Qualität durch Selbstständigkeit	146
7.4.4	Qualität durch Wettbewerb	147
7.5	Ganztagsschule: Die Nicht-Antwort auf PISA	148
7.6	Lehrerinnen und Lehrer: Imagegewinn statt Ansehensverlust	149
7.7	Berufliche Bildung	151

**Norbert Frank**

<b>8</b>	<b>Qualitätsentwicklung unter dem Einfluss von Schulleistungsuntersuchungen an den allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern</b>	<b>153</b>
	Literatur	166

## **Günther Portune**

<b>9</b>	<b>Vom Umgang mit dem Wort. Einblicke in die Ergebnisse der PISA-Studie aus der Sicht des Freistaates Sachsen</b>	<b>167</b>
9.1	Allgemeine Vorbemerkungen	167
9.2	Zum Bildungsbegriff	168
9.3	Die europäische Dimension des Bildungswesens	169
9.4	PISA und die Leistungsvergleiche	173
9.5	PISA-Ergebnisse	177
9.5.1	Lesekompetenz	177
9.5.2	Mathematische Grundbildung	183
9.5.3	Naturwissenschaftliche Grundbildung	185
9.5.4	Soziale Kontextfaktoren und Kompetenzerwerb	186
9.6	Sächsische Schlussfolgerungen	189
9.7	Anmerkungen	195

## **Wolfgang Nieke**

<b>10</b>	<b>Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?</b>	<b>197</b>
10.1	Vorbemerkung	197
10.2	Reaktionen aus vier institutionellen Kontexten	198
10.2.1	Bundesbildungsministerium	198
10.2.2	Kultusministerkonferenz	201
10.2.3	Einzelne Länder	202
10.2.4	Deutsche Forschungsgemeinschaft	203
10.3	Öffentlicher Diskurs	203
10.4	Konsequenzen für die Schule	205
10.5	Konsequenzen für die Jugendhilfe	208
10.5.1	Bildungsauftrag des Kindergartens	209
10.5.2	Ganztagsschule	211
10.5.3	Elternunterstützung	212
10.6	Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den bisherigen Diskurs und erste Konsequenzen für die Bildungspolitik	212
10.6.1	Bildungspolitik	212
10.6.2	Paradigmenwechsel	213
10.6.3	Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden	213
10.6.4	Ausbildung	213
10.7	Literatur	214

# Aspekte der Bildungsfinanzierung in PISA

**Erich Gundlach**

<b>11</b>	<b>Nach dem PISA-Schock: Höhere Bildungsausgaben oder umfassende Bildungsreform?</b>	<b>216</b>
11.1	Der sogenannte PISA-Schock	216
11.2	Bildungsausgaben und Bildungsqualität	218
11.3	Bildungsinstitutionen und Bildungsqualität	225
11.4	Schlussfolgerungen	231
11.5	Literatur	232
11.6	Schaubilder	233

**Peter Gutjahr-Löser**

<b>12</b>	<b>PISA geht auch an den Universitäten nicht spurlos vorüber</b>	<b>237</b>
-----------	--	------------

## Bildungsforschung und Unterricht

**Wolfgang Sucharowski**

<b>13</b>	<b>Hat der muttersprachliche Unterricht versagt?</b>	<b>256</b>
13.1	Was beunruhigt	256
13.1.1	Die PISA-Studie – eine Negativ-Story	256
13.1.2	Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern	259
13.1.3	Ergebnisse in der Zusammenschau	264
13.2	Die Rolle der Fachdidaktik	265
13.2.1	Didaktische Konzepte im Wandel	265
13.2.2	Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Fachdidaktik	270
13.3	Literatur	275

## **Thelma von Freyermann**

<b>14</b>	<b>Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland? Zu den Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse</b>	<b>277</b>
14.1	Finnland im Blickfeld der deutschen PISA-Diskussion	277
14.2	Voraussetzungen des finnischen Schulwesens	281
14.2.1	Geographische und klimatische Verhältnisse	281
14.2.2	Demographie, Sprach- und Religionsgruppen	282
14.2.3	Homogenität und gesellschaftliches Bewusstsein	283
14.3	Das allgemein bildende Schulsystem in Finnland	285
14.3.1	Die Form	285
14.3.2	Der gesellschaftliche Auftrag der finnischen Schule	287
14.3.3	Die Personalausstattung	288
14.3.4	Die Förderung der schwachen Schüler	291
14.3.5	Die intrasystemische Diversifikation	292
14.3.6	Die Fremdsprachen im finnischen Schulsystem	295
14.4	Lehrerbildung und Methodik	296
14.5	Fazit	297
14.6	Anmerkungen	299
14.7	Literatur	301

## **Cornelia Breitkreuz**

<b>15</b>	<b>Schwedische Schulen – mit deutschen Lehreraugen gesehen</b>	<b>302</b>
15.1	Entstehung dieses Berichts	302
15.2	Hospitationsbereich	303
15.3	Organisation und Arbeit im schwedischen Elementarbereich	304
15.3.1	Start ins Leben	304
15.3.2	Die Ausgangslage vor der Einschulung	305
15.3.3	Kurzinformation über die Gliederung des schwedischen Schulsystems	306
15.4	<i>Lägstadiet</i> als prägende Schulstufe	307
15.4.1	Ein Schulvormittag in der <i>Österåsenkolan</i> (Klassen 1-6) – Ausgewählte Hospitationen	307
15.4.2	Die organisatorischen Rahmenbedingungen am Beispiel der <i>Österåsen</i> -Schule	310
15.4.3	Streiflichter	312
15.5	Und die Arbeitsbedingungen der Lehrer?	315
15.6	Gesichtspunkte für einen Vergleich der Schulsysteme	316

15.7	Schlussfolgerungen: Was kann man von Schweden lernen?	318
15.8	Materialanhang	320

**Toni Hansel**

<b>16</b>	<b>Über die Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit</b>	<b>326</b>
16.1	Problemaufriß	326
16.2	Ausgewählte Befunde der empirischen Bildungsforschung in Deutschland bzw. mit deutscher Beteiligung	330
16.3	Werden die Befunde der empirischen Bildungsforschung im Schulalltag wirksam?	336
16.4	Ausblick	346
16.5	Literatur	351
<b>17</b>	<b>Autorenspiegel</b>	<b>353</b>
<b>18</b>	<b>Namenregister</b>	<b>356</b>

## **16 Über die Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit**

### **16.1 Problemaufriß**

Durch nahezu alle Beiträge dieses Bandes zieht sich die Klage, daß PISA wegen der Eindeutigkeit der Negativ-Befunde im Hinblick auf die deutsche Stichprobe großes Erschrecken, ja Entsetzen bei Betroffenen und Entscheidungsträgern auslöste. Erschreckt kann aber nur sein, wer zuvor die vielfältigen Symptome einer dauerhaften Erosion des Pädagogischen aus der Schule bei gleichzeitiger fast schon inflationärer Anhäufung von Informationen über die Schule, ihre Teilsysteme, ihre Organisationsformen, ihre innere und äußere Beschaffenheit usw. nicht wahrnahm oder nicht zur Kenntnis nehmen wollte. Nun sind Informationen über die Schule nicht gleichzusetzen mit Kenntnissen oder gar Erkenntnissen über dieses außerordentlich sensible enkulturative Organ öffentlicher Bildung und Erziehung. Mehr noch: Wir haben keinen Informationsmangel über die Schule, sondern einen Mangel an pädagogisch konturierter Verarbeitung des Wissens über die Schule. Das gilt für empirisch gewonnene Wissenstatbestände wie für das Erfahrungswissen der Lehrergenerationen. Die Verunsicherungen und Irritationen, mit denen wir es schon seit geraumer Zeit zu tun haben und für die PISA nur der letzte Beleg ist, führt Hans SCHIEFELE (1993, 215 ff) im wesentlichen darauf zurück, daß der Fortschritt der Bildungsreform durch

die 60er und 70er Jahre mißraten sei, in verschiedenen Hinsichten verschieden weit zurückgeblieben oder vorangekommen, in keinem Fall jedoch ans Ziel gelangt ist. Hermann GIESECKE (1995, 92 ff) benennt die Ursachen für Verunsicherung und Irritation schon konkreter und markiert subjektive Erfahrungen von Schulpraktikern, aber auch prüfbare Daten wie z.B. die Zahl der Frühpensionierung von Lehrern als Symptom einer belastenden Schule. Irgendetwas muß faul sein an unseren Schulen – so GIESECKEs Resümee – , und was ihnen fehlt, ist wohl nicht durch erhöhten Einsatz von Geld und Personal zu kompensieren, es muß vielmehr an der Substanz, an ihrem pädagogischen Selbstverständnis liegen.

Wer diese Kritik, die Mahnungen und Warnungen für das Lamento ewig Gestriger hält, der sei daran erinnert, daß in den letzten Jahren aus den Beiträgen der empirischen Bildungsforschung eine Erneuerungsbewegung argumentativ gespeist wurde, die als „Gute-Schule-Debatte“ letztlich auf die Veränderung der Schule mit dem Ziel der Verbesserung gerichtet war – die Schulkritik hat hier schon seit langem Handlungsbedarf angemahnt. Häufig hatten die „Schulverbesserer“ ein fertiges Konstrukt der „neuen Schule“ bereits vor Augen, wenn sie forderten, die Schule neu zu erfinden. Ihre Kritik, daß die Schule sich nur sehr langsam, manchmal eher zögerlich verändere, ist wohl zutreffend. Das mag von vielen bedauert werden, angesichts dessen, was gelegentlich an „Verbesserungen“ vorgeschlagen wird, könnte diese Zögerlichkeit allerdings eher für eine der höherwertigeren Qualitäten der Schule gehalten werden.

Wer auf die Verbesserung von Schulqualität setzt, hat eine wichtige Unterstellung bereits gemacht, auf die Helmut FEND (1988) in der damals hitzigen Debatte verwiesen hat: Wer so denkt, der nimmt an, daß es auf der Ebene der einzelnen Schule Vorgänge gibt, die positive oder negative Auswirkungen haben, welche nicht so sehr vom einzelnen Lehrer oder vom Schulsystem insgesamt ausgehen und welche nur auf dieser Ebene erreichbar sind. Damit ist die Debatte an einen Punkt zurückge-

führt, den sie nach dem II. Weltkrieg mit großen Reformhoffnungen verlassen hat. Wurde das Denken zunächst von der Vorstellung beeinflusst, daß Schulreform sich in dem Dreieck von *verständigem Lehrer*, *angemessenem Sachverhalt* und *motiviertem Schüler* bewegt, so transferierten die Reformbemühungen der 70er Jahre die Aufmerksamkeit der Forscher und ihrer Rezipienten auf die Systemebene: Fragen der Schulorganisation erlangten dominante Bedeutung gegenüber den Aspekten der inneren Ausgestaltung von Schule. Heute entdecken wir die einzelne Schule als die Ebene wieder, auf der pädagogisches Handeln Gestalt annimmt und bildungs- und erziehungswirksam wird. Hans-Günther ROLFF, Gründer und langjähriger Leiter des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung, stellt fest: „Spätestens seit 1990 gilt die Einzelschule als Motor der Schulentwicklung, für dessen Wirkungsweise in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben“ (ROLFF 1998, 297). Wer die Forschungsschwerpunkte des Dortmunder Instituts kennt, der bemerkt, daß diese Feststellung einem Paradigmenwechsel gleichkommt! Dies ist in der Tat ein kontrastreicher Richtungswechsel gegenüber COLEMAN (1966) und seinem vielbeachteten Report mit dem Resümee: „Schools dont make a difference“. Dagegen sind wir der Auffassung: Schulen sind nicht wirkungslos – weder die guten und leider auch nicht die schlechten! Die entsprechenden Impulse in diese Richtung entnehmen wir der stark beachteten RUTTER-Studie (1980), die den Beleg dafür brachte, daß Schulen trotz vergleichbarer struktureller, substantieller und finanzieller Ausgangsbedingungen zu höchst unterschiedlichen Ergebnissen unterrichtlicher und edukativer Qualität gelangen.

Für die Bundesrepublik Deutschland gilt, daß sie seit den 60er Jahren zunehmend an großflächig angelegten Schulleistungsvergleichsstudien teilnimmt. Die Distanz gegenüber solchen Studien ist deutlich zurückgegangen, aber noch nicht überwunden. Die Hinwendung zur empirischen Bildungsforschung hat allerdings auch offengelegt, daß diese Art der Beschäftigung mit der Schule in Deutschland noch

keine breite Tradition hat und daß relativ wenig ausgewiesenes Fachpersonal bereitsteht, das internationalen Gütemaßstäben entspricht. Zwar wird die empirische Bildungsforschung im Gefolge der internationalen Schulleistungsstudien zunehmend nachgefragt, weil von ihr kompetente Beratung, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung erwartet wird, aber obwohl dieser Forschungsschwerpunkt in den zurückliegenden Jahren einen sehr sichtbaren Platz eingenommen hat, erwies sich seine Basis als zu schmal. Deshalb hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) im Sommer 2002 eine Förderinitiative *Forschergruppen in der empirischen Bildungsforschung* mit dem Ziel eingerichtet, strukturbildende Maßnahmen zu fördern und den wissenschaftlichen Nachwuchs für diesen Forschungsschwerpunkt heranzubilden. Wir befinden uns hier allerdings noch in einem sehr frühen Stadium.

Inzwischen ist der Fundus an „large scale assessments“ soweit angewachsen, daß er hinsichtlich des Geltungsbereichs der Studien eine Systematisierung zuläßt. So ist zu unterscheiden zwischen nationalen und internationalen Studien. Erstgenannte Kategorie ist teils länderintern, teils länderübergreifend angelegt; nicht alle internationalen Studien werden mit deutscher Beteiligung durchgeführt (VAN ACKEREN/KLEMM 2000). Die gegenwärtige Schulkritik beklagt nun nicht mehr vorrangig den Mangel an Schulleistungsbilanzen, sondern eher deren Folgenlosigkeit für die Schule. Im Anschluß an die Darlegung ausgewählter Befunde der empirischen Bildungsforschung aus den letzten Jahren wollen wir schließlich der Frage nachgehen, ob und warum solche Befunde im Schulalltag doch bemerkenswert folgenlos sind.

## 16.2 Ausgewählte Befunde der empirischen Bildungsforschung in Deutschland bzw. mit deutscher Beteiligung

Besonders ins Auge fallende Ansätze der letzten Jahrzehnte waren die Forschungen zur Struktur der Schule und des Bildungswesens und die Schulleistungsvergleiche, auf die wir eingangs bereits verwiesen haben. Im nationalen Rahmen führte die Mehrzahl der Bundesländer z. B. zum Vergleich gegliederter und horizontalisierter Schulorganisation umfassende Schulversuche durch, die von wissenschaftlichen Forschungsgruppen mehrjährig begleitet wurden. Da es sich bei diesen Forschungen zumeist um wissenschaftliche Untersuchungen handelte, die in den Bundesländern u.a. zum Zweck der Politikberatung initiiert worden waren, standen sie unter einem nicht unerheblichen Erfolgsdruck, der gelegentlich zu Einschränkungen hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Zeit, des Kostenrahmens und damit verbunden des methodischen Aufwands führte.

Die an der wissenschaftlichen Begleitung der *Gesamtschulversuche in Nordrhein-Westfalen* beteiligten Wissenschaftler sollten nach dem Willen des beauftragenden Kultusministers als politisch neutrale Autorität eine koordinative Funktion erfüllen: Sie sollten eine Konsensbildung über ein strittiges politisches Problem ermöglichen, mit dem divergierende soziale Interessen verknüpft waren. Die daraus hervorgehenden politischen Entscheidungen sollten einem Diskurs widerstreitender Interessen und Überzeugungen standhalten, weil sie alle Argumente gewürdigt und alle empirisch entscheidbaren Fragen geklärt hätten (KULTUSMINISTER NW 1979, 15).

Die Ergebnisse sind insgesamt nicht zufriedenstellend gewesen (FEND 1982; AURIN 1983, 183 ff; HANSEL 1989a, 559 ff; BUHREN/RÖSNER 1996 usw. usw.). Dennoch ungeachtet ist die Gesamtschule neben Haupt- und Realschule sowie dem Gymnasium als Angebotsschule etabliert worden. Nachfolgende Forschungen, auf die

weiter unten noch einzugehen sein wird, haben die defizitären Befunde der Gesamtschulforschung, die der KULTUSMINISTER NW zumindest teilweise einräumt, in den 90er Jahren bestätigt.

Die 1991/92 begonnene Längsschnittuntersuchung *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter* (BIJU) zielt(e) auf die Untersuchung der Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung von Jugendlichen. Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB Berlin) und das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN Kiel) gingen in diesem Forschungsansatz gemeinsam der Frage nach, wie die Schule als Erfahrungsraum – neben anderen wichtigen Rahmenbedingungen des Lebensraumes von Jugendlichen – Einfluß auf Bildungsverläufe nimmt. Die Stichprobe der Untersuchung basierte auf einer Zufallsauswahl allgemeinbildender Schulen aus Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Nordrhein-Westfalen und Berlin. Dem von beiden an der Untersuchung beteiligten Instituten herausgegebenen 1. Zwischenbericht (MPIB/IPN 1994) entnehmen wir, daß an 212 Schulen aller Schulformen jeweils zwei Parallelklassen vom Beginn der 7. Jahrgangsstufe bis zum Ende der 10. Jahrgangsstufe mit insgesamt 9.424 Schülern beteiligt waren. Die Ergebnisse sind repräsentativ für die einbezogenen Bundesländer, die Forschergruppen der beiden durchführenden Institute gehen davon aus, daß sich die Befunde darüber hinaus auf die entsprechenden Altersgruppen von Schülern der Bundesrepublik Deutschland verallgemeinern lassen.

Die Darstellung der Gesamtbefunde sprengt den hier vorgesehenen kapazitativen Rahmen, deshalb ist auf die vorliegende Literatur zu verweisen (BAUMERT/KÖLLER 1998; dies.& SCHNABEL 1999; SPRENGER 1999). Wir greifen aber einen schulformspezifischen Aspekt der bisher aus diesem Projekt veröffentlichten Befunde heraus, der einen besonders nahen Bezug zu dem hier bearbeiteten Thema aufweist. Die Analyse der soziographischen Daten belegt eine sehr große Übereinstimmung der Schülerpopulation von Realschule und Gesamtschule im Hinblick auf soziokulturelle Herkunft und Begabung. Diese Übereinstimmung findet jedoch keine Entsprechung

in den durch die Studie ausgewiesenen Leistungsparametern: Bereits am Ausgangspunkt der Studie, nämlich am Beginn der Jahrgangsstufe 7 zeigen BAUMERT/KÖLLER (1998, 16), daß die Leistungsentwicklung an den einzelnen Schulformen unterschiedlich verläuft. Die stärksten Leistungszuwächse verzeichnet das Gymnasium, gefolgt von der Realschule, mit Abstand von der Gesamtschule und der Hauptschule. „Für den Vergleich von Haupt- und Gesamtschule ergeben sich nach Kontrolle des Vorwissens sowie der kognitiven und sozialen Variablen keine unterschiedlichen Leistungseffekte zwischen beiden Schulformen: Bei gleichen Eingangsbedingungen wird am Ende der 10. Jahrgangsstufe ein identischer Wissensstand erreicht“. Die eigentlich bemerkenswerten Unterschiede zeigen sich aber zwischen Realschülern bzw. Gymnasiasten und Gesamtschülern: „Bei gleichen intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen erreichen Realschüler am Ende der Sekundarstufe I in Mathematik einen Wissensvorsprung von etwa 2 Schuljahren. Noch stärker sind die Effekte, wenn man Gesamtschule und Gymnasium vergleicht. Bei gleichen intellektuellen und sozialen Bedingungen beträgt der Leistungsvorsprung in Mathematik am Gymnasium mehr als zwei Schuljahre. Es gibt keine Hinweise, daß die ungünstige Leistungsentwicklung durch besondere überfachliche Leistungen kompensiert werden könnte“ (S. 17).

Vor diesem Hintergrund erscheint die insbesondere von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zur Durchsetzung eines von ihr favorisierten Schultyps instrumentalisierte Chancengleichheitsdebatte in einem neuen Licht. Die nordrhein-westfälische Bildungspolitik, aber auch die etlicher anderer Länder hat sich an diese Debatte weitgehend unkritisch „angehängt“ und weiß nach der in einer ganzen Reihe unterschiedlicher Studien dokumentierten Erfolglosigkeit integrativerer Systeme nicht ohne tiefgreifende Ansehensverluste davon wieder loszukommen. Dieses Dilemma werden wir in unserer abschließenden Würdigung noch einmal aufgreifen.

Die von 1994-1996 durchgeführte *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) ist eine internationale Vergleichsstudie von Schulleistungen, die die mathematischen und naturwissenschaftlichen Schülerleistungen von Grundschulern sowie

von Schülern der Sekundarstufen I und II gleichzeitig untersucht. Es handelt sich – wie bei BIJU auch – nicht um eine Auftragsforschung, sondern um eine Studie der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) mit Sitz in Den Haag (Niederlande), einer internationalen Forschungsorganisation also, die die Gesamtverantwortung für die internationale Organisation von TIMSS übernommen hat (BAUMERT/LEHMANN u.a. 1997). Die Studie wurde in der Verantwortung der beteiligten Institute und Wissenschaftler durchgeführt.

Auch hier verzichten wir auf eine umfassende Darstellung der Befunde und verweisen auf die Literatur (BAUMERT/LEHMANN u.a. 1997; BAUMERT/KÖLLER 1998; KRAUS 1998; MIEBACH/VIRNICH 1998; SCHNABEL 1998 usw. usw.). Auf einige im Zusammenhang mit der hier bearbeiteten Fragestellung besonders bemerkenswerte Ergebnisse soll dennoch verwiesen werden:

- Ein erheblicher Prozentsatz der untersuchten Schüler erreicht das für einen erfolgreichen Übergang in die berufliche Erstausbildung notwendige Niveau mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung nicht.
- Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht baut weniger systematisch auf vorher gelernten Inhalten auf. Die Wissenszuwächse sind im internationalen Vergleich gering.
- Es gibt in Deutschland erhebliche regionale Leistungsunterschiede, die je nach Schulform unterschiedlich ausfallen. In der Regel verbinden sich mit den unterschiedlichen Fachleistungen auch unterschiedliche Leistungsstandards.
- Schulformen unterscheiden sich in ihren Fachleistungen erwartungsgemäß deutlich. Es gibt jedoch erhebliche Überlappungsbereiche der Leistungsverteilungen (BAUMERT/KÖLLER 1998, 12 ff).

TIMSS ist zwar eine internationale Vergleichsstudie, die Autoren weisen jedoch darauf hin, daß das heuristische Potential von TIMSS durchaus genutzt werden kann, um die Dringlichkeit eines nationalen Ländervergleichs zu unterstreichen. In einem

ersten Entwurf des TIMSS-Berichts haben sie dann am Beispiel zweier nicht auf Anhieb identifizierbarer Länder die Größenordnung – und damit auch die föderale Brisanz – des Problems dargestellt und allen Kultusministern zugestellt. Offensichtlich ist dieser Berichtsentwurf ohne Zustimmung der Autoren in die Öffentlichkeit gelangt (BAUMERT/LEHMANN u.a. 1997, 119 ff). Die in dem TIMSS-Bericht als A und B bezeichneten und damit anonymisierten Länder hat Ulrich SPRENGER (1998, 11 f) identifiziert: Demnach ist der für das Fach Mathematik beschriebene Unterschied zwischen dem Land A (Bayern, 534 Punkte) und dem Land B (Nordrhein-Westfalen, 493 Punkte) signifikant. „Wenn man den Leistungsfortschritt während eines Schuljahres als Bezugsgröße nimmt, entsprechen die Leistungsunterschiede ungefähr dem Leistungszuwachs von 1,5 Schuljahren“ (BAUMERT/LEHMANN u.a., 121 f). Offensichtlich ist eine derart mutlose Berichterstattung eine der Ursachen für die weithin notable geringe Resonanz von solch brisanten TIMSS-Befunden in der Öffentlichkeit.

Im Herbst 2001 erlebte die Bundesrepublik Deutschland – international gesehen – den bildungspolitischen SuperGAU bei der Veröffentlichung der im Auftrag der OECD durchgeführten Studie *Programme for International Student Assessment* (PISA-O). Diese Studie untersuchte bei 15-jährigen Schülern in 31 Ländern die Basiskompetenzen im sinnerschließenden Lesen, in Mathematik und Naturwissenschaften. Die Aufgaben waren in Kompetenzstufen von 1 (leicht) bis 5 (schwer) aufgeteilt. Die deutschen Schüler kamen im Bereich Lesekompetenz auf Platz 21, in Mathematik und Naturwissenschaften auf Platz 20. Betrachtet man die Rangplätze etwas differenzierter, dann fällt auf, daß 10 % der Schüler nicht einmal die niedrigste Kompetenzstufe im Leseverständnis erreichten – so viel wie in keinem anderen an der Studie beteiligten Land. Deutsche Jugendliche lesen so ungern wie in kaum einem anderen Land: Während in Finnland gerade mal 22 % der befragten Jugendlichen angeben, daß sie nicht zum Vergnügen lesen, sind es unter den deutschen Jugendlichen immerhin 42 %. Ähnlich schwach schneiden diese Jugendlichen in Mathematik und Naturwissenschaften ab: Nur 24 % der deutschen Jugendlichen erreichen in beiden Bereichen

die durchschnittliche Kompetenzstufe 3, weitere 24 % erreichen gerade die Stufe 1, was etwa Grundschulniveau entspricht.

Die im Sommer 2002 vorgelegte weiterführende Studie PISA-E, die einen Vergleich der Schülerleistungen zwischen den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland ermöglichte, führte zu ausgesprochen hektischen Reaktionen seitens der Bildungspolitik auf die Befunde der Bildungsforscher, ohne daß die Forderungskataloge und Absichtserklärungen ersichtlich zu plausibilisieren vermochten, wie denn diese pädagogischen und didaktischen „Schnellschüsse“ vor Ort, also in der Schule selbst, Wirkung entfalten könnten. Die Bundesbildungsministerin BULMAHN (SPD) forderte nationale Bildungsstandards, was wohl in der Sache dasselbe ist wie die von dem Ministerpräsidenten des erfolgreichen PISA-Landes Bayern, Edmund STOIBER (CSU), geforderten einheitlichen Standards und Vergleichsmaßstäbe. Allerdings fordert er – abweichend von BULMAHN – die Erarbeitung solcher Standards nicht von der Bundesregierung, die in diesem Falle keine Mitwirkungskompetenz habe, sondern wegen der Länderzuständigkeit in Fragen der Schulpolitik von der Kultusministerkonferenz. Die Vorsitzende der Bildungsgewerkschaft GEW, Eva-Maria STANGE, kann in PISA-E kaum mehr als die Krise des föderalen Bildungswesens entdecken, ohne freilich einen Hinweis zu geben, wie denn der Weg aus dieser Krise herausführt.

Ein Teil dieser Stellungnahmen – und wir geben hier nur einen sehr schmalen Ausschnitt wieder – offenbart eine große Unkenntnis darüber, was solche Studien leisten können und wo ihre Grenzen liegen. Nicht selten wird erwartet, daß nicht nur auf Leistungsursachen, sondern auch auf Handlungsmöglichkeiten zur Leistungsoptimierung und Prävention von Defiziten geschlossen werden kann. Dabei wird häufig übersehen, daß es sich bei solchen Vergleichsstudien zu Schülerleistungen in der Regel um summative Evaluationen mit querschnittlichem, nicht-experimentellem Design handelt, also eine Designart mit geringer kausaler Aussagekraft (PEKRUN 2002, 112 f). Und wer zu kausalen Aussagen kommen möchte, muß zuvor für eine

Einschätzung der Wirksamkeit von Schule Langzeituntersuchungen durchgeführt haben. Die aber sind außerordentlich aufwendig und deshalb in der Bundesrepublik Deutschland kaum verfügbar. So greifen wir häufig auf die großen internationalen Reports zurück und vernachlässigen dabei allzu oft, die Frage der Vergleichbarkeit hinreichend zu prüfen.

### **16.3 Werden die Befunde der empirischen Bildungsforschung im Schulalltag wirksam?**

Blicken wir auf die Entwicklung der Schulforschung in der Bundesrepublik Deutschland zurück, dann fällt auf, daß ungeachtet der zuvor genannten Einschränkungen die Relevanzfrage im Hinblick auf Praxisveränderung (im Sinne von Verbesserung) implizit ein handlungsleitendes Forschungsmotiv ist. Ein solches Motiv ist jedoch nur insofern gültig, wie man in Anlehnung an den kritischen Rationalismus (POPPER 1967; ders. 1973) wertfreie Forschung für möglich hält, deren Befunde dann von Bildungsexperten – in Politik, Wissenschaft, Schulpraxis – umgesetzt werden. Das ist allerdings eine sehr tiefgreifende Einschränkung: Forschung kann sich nicht in der Bereitstellung von Konzepten erschöpfen, sie übernimmt auch Verantwortung für die Praxis. Damit begibt sie sich in ein Dilemma, das ihr Verhältnis zu Rezipienten und potentiellen Auftraggebern gleichermaßen und latent belastet: Sie ist unter den Gegebenheiten der Vernetzung von Schulpolitik, Schulwirklichkeit und Schulforschung kaum unter der Prämisse „Wertfreiheit“ handlungsfähig, obwohl idealtypisch gerade dies immer wieder von ihr erwartet, ja geradezu eingefordert wird.

Den von uns hier konkret benannten Forschungsansätzen ist gemeinsam, daß sie von ihrer konzeptionellen Anlage her nicht auf jene Abläufe, Prozesse, kommunikative Gegebenheiten gerichtet sind, die im Unterricht unmittelbar erfahrbar, beob-

achtbar und quantifizierbar sind, z.B. durch Prozeßanalyse mittels teilnehmender Beobachtung. Ihnen ist ebenfalls gemeinsam, daß sie output-orientiert, deskriptiv, auf Rahmenbedingungen und Wirkungen von Schulen und Schulsystemen gerichtet sind. Mit beiden Forschungssträngen sind unterschiedliche Erwartungen verknüpft, die in dem einen Fall eher auf das Zustandekommen bzw. die Bedingungen von Leistungserfolg und/oder Leistungsversagen gerichtet sind, in dem anderen Fall eher das quantitative Ausmaß der Wirkung von Schule in den untersuchten Variablen zu erfassen versucht, ohne freilich deren Zustandekommen erklären zu können. Hier wird also ein Forschungsbedarf erkennbar, der durch die dargelegten Forschungskonzepte nicht bedient wird. Deshalb kann PISA nicht vorläufiger Schlußpunkt der Schulwirkungsforschung sein, sondern vielmehr Auftakt einer feingliedrigen prozeßanalytischen Forschung in der Schule, genauer: im Unterricht.

Im Zusammenhang mit der Schulstrukturforschung, auf die wir eingangs verwiesen haben, sind die Gründe für die Unerreichbarkeit der Schulpraxis für die Schulforschung relativ einfach darzulegen. Ein Beispiel mag als Beleg dienen: Peter STRUCK (1995) hat vor einiger Zeit auf dem Klappentext seiner Publikation einige im Sinne unserer Fragestellung geradezu entlarvende Sätze abgedruckt: „Schule ist gewiß das kostspieligste Unternehmen unserer Gesellschaft mit dem geringsten Ertrag. Sie bedeutet größtenteils organisierte Zeit- und Materialverschwendung, es sei denn, sie baut mit offenem Unterricht, mit der Projektmethode, mit Gruppenarbeit, mit kompensatorischen Bemühungen und mit integrativen Lernstrategien soziale Kompetenzen und politische Mündigkeit auf“. Das ist eine Auffassung, die wir so nicht teilen, die aber weite Bereiche der öffentlichen Meinung widerspiegelt! Ohne nun den in diesem kurzen Zitat-Abschnitt zahlreich enthaltenen Reizworten im einzelnen nachzugehen, ist aber in unserem thematischen Zusammenhang festzuhalten: Angesichts der enormen Kosten öffentlicher Bildung und Erziehung gerät die Politik, genauer: geraten Politiker, die ihr politisches Überleben – zumindest partiell – an die Bildung knüpfen, zunehmend unter Rechtfertigungszwänge. Die Finanznöte öffentlicher Haushalte fordern von den Trägern immer vernehmlicher die Beantwortung der Ef-

ektivitätsfrage. Gleichrangig neben dieser Frage rangiert auch die Frage nach der politischen Opportunität bildungspolitischer Entscheidungen. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, daß die Schulforschung zunehmend in den Dienst außerhalb ihrer selbst liegender Entscheidungsnotstände genommen wird: Sie leistet Politikberatung, sie liefert erziehungswissenschaftliche Argumente für oder gegen bildungspolitische Grundsatzentscheidungen, ohne daß damit freilich die Gewähr verknüpft ist, daß die Politik immer dem folgt, was durch empirische Forschung als aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive sinnvoll dokumentiert worden ist; sie wird in erheblichem Umfang durch Entscheidungen derer finanziert, die ihre Dienste nachfragen und sie ist deshalb in der latenten Gefahr, ihre Unabhängigkeit zu verlieren.

Der Verlauf der nordrhein-westfälischen Gesamtschuldebatte ist ein eindrucksvolles Beispiel für eine Forschung, deren erziehungswissenschaftlicher Sachverstand sich durch bildungspolitische Entscheidungen nachhaltig in den Hintergrund drängen ließ und der deshalb die Schulwirklichkeit „vor Ort“ nicht erreichte. Nur so ist es erklärbar, daß der KULTUSMINISTER NW (1979, 63ff) in seinem Abschlußbericht zur Begleitforschung an den Gesamtschulen dieses Bundeslandes zwar eine Reihe systemtypischer Mängel feststellen mußte, aber: bekanntlich hat das Land NW den Versuchsstatus dieser Schulform aufgehoben, ihren flächendeckenden Ausbau in Kenntnis der notierten Mängel forciert und hofft seit dem auf bessere Zeiten. Wenn heute das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik in den Blick genommen wird, dann dominiert Ironie: „Die Umarmungen und Gunstbeweise im ersten Frühling der Bildungseuphorie sind längst verfliegen, man lebt zwar in Scheidung, aber man lebt miteinander“ (BECK/LAU 1983, 107).

Neben solcher *Dienstleistung* ist die beachtlich große *Ideologiefälligkeit* mancher Forscher, Auftraggeber und Rezipienten ein ernst zu nehmendes Hindernis, das zwischen Forschung und Schulwirklichkeit tritt. Auch hier gibt es inzwischen vielfältige Nachweise, die freilich kaum Prominenz erlangen, weil ihre Präsentation zu Ansehensverlusten und zu deutlicher Minderung der politischen Akzeptanz der Akteure

führt. Sie scheuen den außerordentlich großen Verlust bildungspolitischen „Kapitals“, das an mancher schulpolitischen Grundsatzentscheidung hängt; da kann man nach Vorliegen von Forschungsbefunden nicht einfach in die andere Richtung gehen! Denn in politisch kontroversen Fragen werden die Evaluationsstudien auch als wissenschaftliches Urteil über die politischen Positionen von Parteien interpretiert, gelegentlich auch instrumentalisiert. Ein Beispiel für eine solche ideologische Verkrustung ist die Behandlung der Befunde aus BIJU durch das Kultusministerium in Nordrhein-Westfalen. In diesem Bundesland hatte bekanntlich der Leistungsvergleich zwischen Realschulen und Gesamtschulen krasse Unterschiede in Englisch und Mathematik dokumentiert, obwohl die Schülerschaft beider Schulformen hinsichtlich der Herkunft und der Begabung sehr ähnlich ist.

Angesichts dieser Befunde, die einen Lernrückstand der Gesamtschüler am Ende der 10. Jahrgangsstufe von deutlich mehr als einem Schuljahr gegenüber den Realschülern konstatierte, nannte Gabriele BEHLER, damalige Kultusministerin in NRW, die vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung vorgelegten Befunde, auf die wir hier mehrfach Bezug genommen haben, in einem Brief an die Schulleiter der NRW-Gesamtschulen vom 02.11.1999 „... eine ernst zu nehmende Analyse, vor deren seriös erarbeiteten Befunden sie nicht die Augen verschließen könne ...“ (FOCUS Nr. 8/2000, S. 100). Dies ist eine vergleichsweise verhaltene Reaktion auf einen schulpolitischen Super-GAU, zu irgendwelchen Folgen in der Schule in NRW hat dies freilich nicht geführt.

Als ein besonders gravierendes Hindernis zwischen Schulforschung und Schulforschungswirklichkeit müssen *Verstöße gegen wissenschaftliche Forschungsethik* betrachtet werden, z.B. die manipulative Darstellung wissenschaftlicher Befunde. Auch hier sind Beispiele zu nennen. Es hat sich inzwischen die Praxis verfestigt, umfangreiche Forschungsberichte, die nicht selten mehr als 1.000 Seiten stark sind, in einem zusammenfassenden Band zu veröffentlichen. Dagegen ist solange nichts einzuwenden, wie die zusammenfassende, verkürzte Datenpräsentation nicht zu einer Umdeutung der

zentralen Befunde und der daran geknüpften Aussagen führt. Schließlich ist kaum ein außenstehender Rezipient in der Lage, die gesamte Fülle des Materials zu sichten; die damit verbundenen Informationsverluste sind solange akzeptabel, wie der Rückgriff auf die Gesamtheit des Datenmaterials gesichert ist. Problematisch ist jedoch in höchstem Maße, wenn unerwünschte Befunde, die zentrale Gegenstände der Untersuchung betreffen, in einem solchen zusammenfassenden Abschlußbericht unberücksichtigt bleiben und aufgrund solcher Unterlassungen dann ein von den tatsächlichen Befunden erheblich abweichender Gesamteindruck entsteht. Heinrich WOTTAWA (1981, 45 ff) beschreibt die im nordrhein-westfälischen Gesamtschulversuch untersuchte schulische Förderung benachteiligter Schülergruppen und nennt Beispiele solcher Manipulation, von denen wir eines hier substantiieren:

Bei HAENISCH et a. (1979, 263 ff) ist ausführlich dokumentiert, daß insbesondere im 9. Schuljahr (und mit etwas Abschwächung auch im ebenfalls untersuchten 6. Schuljahr) die Gesamtschulen für „benachteiligte“ Schülergruppen (Mädchen, Arbeiterkinder, Kinder mit niedriger Intelligenz) eine signifikante und im Ausmaß beträchtlich geringere schulische Förderung (gemessen am Vergleich der in beiden Systemen erzielten Testwerte) bieten als das traditionelle, gegliederte Schulsystem. Dieses Resultat, das in eklatantem Widerspruch zur erhofften Verbesserung der Chancengleichheit durch kompensatorische Förderung in Gesamtschulen steht, kann wohl zu recht als ein besonders wichtiger und überraschender Befund bezeichnet werden. Aber im Abschlußbericht (KULTUSMINISTER NW 1979) findet sich zu diesem Thema kein einziges Wort. In der Diskussion über „Chancengleichheit“ wird zwar ausführlich dargestellt, daß die Abschlußquoten eine geringere Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Schüler an Gesamtschulen zeigen (KULTUSMINISTER NW 1979, 65 ff); daß die Ursache dafür in einem noch stärkeren Defizit der Gesamtschulen hinsichtlich der schulischen Förderung für Mittelschichtkinder zu suchen ist, wird jedoch nicht erwähnt.

Das *Zurückhalten von Forschungsbefunden* ist nach unserer Auffassung für die Veränderung der Schulqualität im Sinne von Verbesserung nicht weniger folgenreich wie die zuvor dargestellte manipulative Berichtslegung, weil auch in diesem Falle Informationen nicht dorthin gelangen, wo allein sie wirksam werden können: in die Schule! Die Gründe für die Nichtveröffentlichung von Forschungsbefunden mögen vielfältig sein: Fehleinschätzung der Relevanz, Bedeutungsschwund wegen veränderter Rahmenbedingungen vom Forschungsbeginn bis zur Berichtslegung, Fortfall des Untersuchungsgegenstandes (wie z.B. der Hauptschule in Mecklenburg-Vorpommern nach Einrichtung der Regionalschule), aber auch eine Güterabwägung hinsichtlich der politischen Brisanz der zu veröffentlichenden Befunde. Letztgenanntes Kriterium wollen wir anhand eines zwar schon länger zurückliegenden, aber bis in die Gegenwart nachwirkenden Beispiels erläutern:

Die Einrichtung integrativer Schulen wurde und wird bis in die Gegenwart von der Forderung nach Binnendifferenzierung des Unterrichts begleitet. Forschungen, die sich mit solchen sehr komplexen Unterrichtsmodellen befassen, liegen kaum vor; ungeachtet dieses „weißen Flecks“ in der schulpädagogischen Forschungslandschaft setzten die Reformansätze der letzten drei Jahrzehnte unbeirrt auf Binnendifferenzierung, nicht zuletzt wohl auch, weil *personae gratae* jener Jahre (KLAFKI/STÖCKER 1976, 503) die sicherlich unbestreitbare These vertraten, daß eine optimale Förderung des einzelnen Schülers im Unterricht nur dort gelingen kann, wo dieser Unterricht im Sinne innerer Differenzierung durchdacht worden ist. Ihre Interpreten radikalisierten diese These – mehr auf „Glauben“ denn auf „gesichertes Wissen“ gestützt – durch Anwendung auf integrative Systeme mit ihrer außerordentlich heterogenen Schülerschaft.

Wegen der unbefriedigenden Forschungslage zu dieser Fragestellung, dem Mangel an erziehungswissenschaftlich fundierten Antworten auf bildungspolitisch motivierte Fragen zur Struktur des Sek.I-Bereichs und den widersprüchlichen Positionierungen aus der Schulpraxis heraus führte Peter Martin ROEDER im Jahre 1980 eine Fallstudie

an fünf Berliner Gesamtschulen durch, in der insgesamt 193 Lehrer in schwach strukturierten Interviews zu den Möglichkeiten binnendifferenzierten Unterrichts befragt worden sind. In seinem Resümee zu dieser Arbeit stellt ROEDER (1997, 241 ff) fest, die dort vorgelegten Befunde sprächen nicht dafür, daß der Verzicht auf Formen der äußeren Leistungsdifferenzierung durch Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen unter den gegebenen Bedingungen weitgehend zu kompensieren ist. Wenn aber Binnendifferenzierung wegen des außerordentlich hohen Arbeitsaufwands als Dauerangebot von der Lehrerschaft nicht zu erbringen ist, dann sehen wir nur eine mögliche Konsequenz: Die schwächeren Schüler am Ende der Leistungs-Skala können nicht hinreichend gefördert werden und auch die stärkeren Schüler in der Spitzengruppe bleiben weit hinter ihren Möglichkeiten zurück, weil auch sie nicht entsprechend ihren Fähigkeiten gefördert werden. Nachdenklich im Sinne unserer Fragestellung stimmt nicht nur der Umstand, daß der Fortfall der äußeren Differenzierung nicht systemimmanent durch unterrichtliche Binnendifferenzierung aufgefangen werden kann; nachdenklich stimmt insbesondere der Umstand, daß die Ergebnisse dieser Forschung nicht zeitnah zum Erhebungsdatum veröffentlicht wurden, sondern erst 17 Jahre danach. Wer sich der historischen Zeitumstände erinnert, der weiß, daß Anfang der 80er Jahre des 20.Jh. in den Bundesländern heftig über Strukturreformen des Schulwesens und ihre Auswirkungen auf die Schülerleistungen gestritten wurde. Eine Veröffentlichung dieser ROEDERSchen Befunde zum damaligen Zeitpunkt wäre geeignet gewesen, diese Debatte in eine gesamtschulkritische Richtung zu lenken. Offenkundig diente das Zurückhalten dieser Befunde dem Zweck, der Kritik an der Gesamtschule nicht neue Nahrung zu geben. Für unsere Fragestellung bedeutete diese „Zurückhaltung“, daß Informationen über ein von der Begleitforschung insgesamt als pädagogisch und didaktisch wenig tauglich klassifizierte Strukturmodell zurückgehalten wurden und in den Niederungen schulpädagogischen Alltagshandelns demzufolge keine Wirkung entfalten konnten!

Dieser Mangel an Forschungstransfer aus den Forschungsinstituten in die Schulen hat weitreichende bildungspolitische Folgen. Kai SCHNABEL (MPIB), der zum Mitar-

beiterstab der TIMSS-Studie gehörte, zieht ein eher düsteres Resümee: „Die Gesamtschule ist den hohen Ansprüchen, die man in der bildungspolitischen Diskussion der 70er Jahre an sie gestellt hat, nicht gerecht geworden“ (taz v. 02.12.1997, S. 6). Er faßt damit Forschungsergebnisse zusammen, die bereits 15 Jahre zuvor veröffentlicht worden waren, deren Bedeutung in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit aber entweder nicht bekannt, verdrängt, ignoriert oder schlicht bestritten wurden. Helmut FEND (1982, 337 f): „Wir können hier von einem Forschungsergebnis ausgehen, das eines der wichtigsten unserer ersten Gesamtschuluntersuchung (DFG-Studie 1973) war, dem überraschenden Sachverhalt nämlich, daß die Lage der Gesamtschüler in niedrigen Leistungskursen, was das subjektive Wohlbefinden und auch die Selbsteinschätzung angeht, ungünstiger war als die Situation der Hauptschüler. .... Die Frage bleibt bestehen, ob das gegliederte Schulsystem durch die Zuweisung der Schüler zu verschiedenen Schulformen nicht bessere Möglichkeiten bietet, jeder Leistungsgruppe eine ‚soziale Beheimatung‘ zu ermöglichen“. Dieses Wissen ist aus Gründen, auf die wir oben verwiesen haben, nicht in die Schulen transportiert worden, Schulstrukturen wurden aus ideologischen, nicht aus pädagogischen Gründen in Stufen umgeformt. Ulrich SPRENGER (2001) spricht in diesem Zusammenhang von einem Großversuch mit Schutzbefohlenen!

Die hier herangezogenen Befunde berühren unmittelbar die Legitimationsszenarien der Schulforschung in den 70er Jahren, die allerdings auch heute noch bemüht werden, obwohl – oder sollten wir sagen: weil – ihre Suggestivkraft größer ist als ihre erziehungswissenschaftliche Plausibilität. Gemeint ist hier die Forderung nach *Chancengleichheit* für alle Kinder und Jugendlichen als oberstes Ziel der Politik, umzusetzen in integrativen Bildungsgängen. Der Begriff gilt in der Erziehungswissenschaft inzwischen als untauglich, weil von nur partikularer Bedeutung für die Beschreibung von Erziehungs- bzw. Sozialisationsansprüchen. Erich GEISSLER (1984, 190 ff) hat schon sehr früh auf die mit der unkritischen Verwendung dieses Begriffs verbundenen Mißverständnisse aufmerksam gemacht:

Die erste Version des Begriffsverständnisses geht von einem Sozialisationsdeterminismus aus, dessen Hochkonjunktur in den 70er/80er Jahren lag und der alles, was ein Individuum auszeichnet – seine Sprache, seine Hoffnungen, seine Ängste – samt und sonders sozial vermittelt seien, das Individuum folglich nichts anderes als eine Funktion gesellschaftlicher Rahmenbedingungen darstelle. Das Individuum ist solcher Ansicht nach nichts weiter als das, was die Gesellschaft aus ihm gemacht hat. Personengene ist Sozialisation und sonst nichts! Diese Theorie hat als bedeutsame Konsequenz, daß alle individuellen Defizite in der Form von Ungleichheiten – z.B. mangelnde Intelligenz, Kriminalität – sofort und unmittelbar auf gesellschaftliche Defizite verweisen: Individuelle Leiden seien stets gesellschaftliche Leiden, und wer jene heilen wolle, müsse diese zuvor beseitigen. Aus Pädagogik wird Politik!

Die zweite Version steht auf einer deutlich anderen Ebene, weil in ihr das individuelle Moment ganz anders zum Tragen kommt. Bei aller tatsächlich bestehenden kulturellen Abhängigkeit, was die jeweiligen kulturellen Äußerungsformen betrifft, ist doch *Person* der unteilbare Selbststand, die unteilbare Substantialität eines geistigen Wesens. Daß der Mensch eine bestimmte Sprache spricht, ist sicherlich Sozialisations- und Enkulturationsergebnis. Daß er mit Hilfe dieser Sprache Gedanken ordnet, Urteile fällt, diese argumentativ absichert, anderen mitteilt, mit ihnen darüber diskutieren kann, läßt sich nicht mehr als alleiniges Sozialisationsergebnis begreifen, vielmehr erlangt das Individuum in der Personalisation jene Entscheidungsfähigkeit, wonach es urteilend zwischen richtig und falsch und moralisch zwischen gut und schlecht unterscheiden kann und seine Handlungen nach solchen Urteilen auszurichten fähig wird. Damit wird deutlich, daß Erziehung und Bildung in einem personalen Bezug mehr sein müssen als bloße „Nische“ innerhalb eines umgreifenden Sozialisierungsprozesses.

Solche Differenzierungen muß sich vergegenwärtigen, wer unbedacht mit dem Begriff *Chancengleichheit* hantiert. Definiert man Individualität als bloßes Sozialisationsergebnis, dann ist materiale Chancengleichheit das einzig Legitime mit der

Konsequenz gleicher Curricula, gleicher Bildungsgänge und gleicher Bildungseinrichtungen. Definiert man Individualität so, daß es immer auch nicht weiter ableitbare Unterschiede gibt hinsichtlich dessen, was der einzelne kann, was er mag, worin er sich wohlfühlt, was ihn befriedigt, kurzum: was seine Individualität ausmacht, dann kann materiale Gleichheit zur ausgemachten Ungerechtigkeit werden. Zu Recht ist an unserem – mit länderspezifischen Akzenten – auf Einheitlichkeit getrimmten Schulwesen gerügt worden, daß der Differenziertheit der Schülerschaft nicht mehr hinreichend Rechnung getragen werde und der Mensch erst dort beginne, wo er sich „gymnasial“ artikuliere (BÖRNER 1981). Eine Schule, die die individuellen Differenzen aufnimmt und ernst nimmt, führt vom undifferenzierten Prinzip materialer *Chancengleichheit* zum sachangemesseneren der *Chancengerechtigkeit*, sie sucht die Individualität des einzelnen Schülers auch hinsichtlich seines vorhandenen individuellen Interessenpotentials auf, das sicherlich energisch durch pädagogische Einflüsse erweitert werden soll, das indes in seiner Besonderheit zu akzeptieren sein wird.

Diesem Paradigmenwechsel muß Schulforschung Rechnung tragen. Es gibt freilich keinen Mangel an Vorschlägen, was dabei zu beachten ist; es gibt aber wohl eher einen Mangel an Vorschlägen, *wie* die sicherlich in ihrer Mehrzahl tauglichen Vorschläge ziel- und adressatenadäquat „vor Ort“, also in der Schule, umzusetzen seien. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit nennen wir eine Auswahl der häufiger genannten Positionen:

- schnellerer Umschlag von Forschungswissen in schulpädagogisches Handlungswissen
- Vernetzung von fachlichem Wissen, didaktischem Können und kommunikativer Kompetenz
- Erhöhung der Schulmanagement-Kompetenz nicht nur bei Entscheidungsträgern in der Schule, sondern im Schulkollegium insgesamt
- Evaluationspflicht der Schule

- Ausschöpfung der Handlungsspielräume zur Sicherung bzw. Erhöhung der Qualitätsstandards
- Entwicklung eines identitätsbildenden Schulprofils
- Finanzierungshoheit der Schule usw. usw.

Es bedarf keiner besonderen Hervorhebung, daß Schulforschung in der Mehrzahl der hier genannten Bereiche keinen unmittelbaren Einfluß geltend zu machen in der Lage ist. Aber ihr Einfluß ist beträchtlich, wenn sie die dem Schulalltag erwachsenen Fragen und Probleme aufnimmt und bearbeitet. Hier fehlt es in der Tat an Lösungsvorschlägen, die mit der Schulwirklichkeit abgestimmt sind. Die Kluft zwischen den „Weißkittelpädagogen“ und den „Blaumännern“ ist gelegentlich schier unüberwindlich.

#### **16.4. Ausblick**

Unabhängig, ob die Forschungsansätze „klassischen“ Methoden der empirischen Sozialforschung folgen, als deren Merkmale zu nennen sind standardisierte Fragebögen und/oder Beobachtungsschemata, große, repräsentative Stichproben, große Distanz zum Untersuchungsgegenstand (in diesem Falle also zur Schulpraxis), Generalisierbarkeit als Zielvorgabe usw. usw., oder ob sie im Sinne einer handlungsorientierten Aktionsforschung (MOSER 1975), als deren Merkmale zu nennen sind die ständige Interaktion mit dem Forschungsfeld (Lehrer, Schüler, Eltern usw.), geringe Reduktion der Schulwirklichkeit (d.h. multidimensionale Gegenstandserfassung), daraus folgend kleine, u.U. nicht repräsentative Stichproben, innovative Rückkopplung mit dem Schulpersonal bereits vor Abschluß der Forschung mit dem Ziel der Veränderung im Sinne einer Verbesserung, Annäherung an den Gegenstand, unabhängig also von diesen doch recht unterschiedlichen Konzeptualisierungen von

Schulforschung eint sie doch das Bemühen um den gleichen Gegenstand – Schule mit dem gleichen Ziel – Schulreform – auf unterschiedlichen methodischen Wegen.

Jenseits des Streits, der um Substanz oder Struktur der Schule ausgetragen wird, sind es immer Menschen, die diese Substanz ausfüllen oder die Struktur handhaben. Letztlich sind es die auf allen Ebenen pädagogisch und didaktisch Tätigen, die den Erfolg oder das Scheitern von Unterricht verantworten – ganz gleich, innerhalb welcher Systemstruktur er erteilt wird. Deshalb müssen Reformbemühungen systemimmanent ansetzen – die herausragenden Befunde einzelner Schulen von den Konstanzer Gesamtschulstudien bis PISA unterstreichen das mit Nachdruck. Es gilt aber gleichermaßen auch, daß diejenigen, die Reformen planen, die enge Verbindung mit Reformkräften in der Lehrerschaft und der Lehrerbildung suchen und diese nutzen müssen. Reformen müssen von denen, die allein sie durchführen und ausfüllen können, als ihre eigene Sache anerkannt werden (FLITNER 1980). Gegen diesen Grundsatz verstößt kultusministerielle Arroganz oder Ignoranz nur allzu oft. Das ist nicht neu und ist von uns anderenorts eingehend dargelegt worden (HANSEL 1989b, 178 ff). Unabhängig davon ist aber die Botschaft, daß die Schule nicht so bleiben kann wie sie ist, in den Schulen angekommen. Viele Lehrer, aber leider noch viel zu wenige, warten nicht länger darauf, daß die öffentlichen Finanzen in Ordnung kommen, die Schüler netter werden und die Eltern ihre Arbeit unterstützen und schätzen. In solchen Schulen übernehmen Lehrer selbst Verantwortung für die innerschulische Entwicklung, statt auf ministerielle oder Vorgaben der Schulverwaltungsbehörden zu warten. Mitunter folgen sie auch eher einer Not als großem Reformeifer, denn für die ehemalige Kultusministerin BEHLER bestehen die künftigen Aufgaben des Staates ohnehin nur noch in der Sicherung der Ausstattung und der Qualitätsstandards, über die Wege dorthin entscheiden nach diesem Verständnis die Schulen selbst.

Darin liegen Chancen und Risiken gleichermaßen. Ein solches Verständnis von den Aufgaben des Staates im Bildungswesen ist geeignet, bürokratische Gängelung zu reduzieren, Reformen könnten „vor Ort“ aufgenommen und umgesetzt werden, und

zwar mit größerem Engagement als „verordnete“ Reformen, denn sie müßten auch von denjenigen, die sie herbeiführen, verantwortet werden. Das dämpft die Lust mancher „Reformer“, in und mit der Schule zu experimentieren und ungeprüft „Großversuche mit Schutzbefohlenen“ durchzuführen – die Chancen einer seriösen, nicht parteitaktisch/ideologisch dominierten Forschungsrezeption sind realistisch gut! Auf der anderen Seite ist durchaus nicht von der Hand zu weisen, daß die Schule auch im 21. Jh. nicht ohne einen Rechtsrahmen auskommen kann. Würde der Schule, so die Auffassung v. HENTIG (1979, 37), durch eine unverhoffte Verwaltungsreform Selbständigkeit gewährt, dann würde es sich schnell zeigen, wie groß das Regelungsbedürfnis der Betroffenen ist. Deshalb muß, wer forsch mehr Schulautonomie einfordert, zugleich immer mitbedenken, daß erst durch die konsequente Justiziabilisierung Freiräume und Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule festgeschrieben wurden. Es steht also immer nur der Grad der Verrechtlichung der Schule zur Disposition, nicht die Funktion eines Rechtsrahmens.

Kehren wir zur Ausgangsthese zurück: Der Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit! Im Zusammenhang mit der oben vorgenommenen Unterscheidung von klassischer empirischer Sozialforschung einerseits und handlungsorientierter Aktionsforschung andererseits ist festzuhalten, daß die erstgenannte Variante zumeist keine unmittelbar schulgestalterischen Einflüsse hat, also die Schul- und Unterrichtswirklichkeit eher selten erreicht; sie dient im wesentlichen der Politikberatung und ist deshalb Ausgangspunkt, nicht Endpunkt von Schulreform. Studien wie die von uns eingangs dargestellten haben nur dann einen schulpädagogischen Sinn und sind nur dann gegenüber dem finanzierenden Steuerzahler zu legitimieren, wenn ihre Befunde zur Revision erkannter und dokumentierter Schwachstellen und Mängel führen. Dies ist in der Vergangenheit durch die Finanznöte der öffentlichen Haushalte, durch Abhängigkeitsüberhänge von Wissenschaftlern, durch politische Rücksichtnahmen über ein vertretbares Maß hinaus, durch die eher auf allgemeine erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung als auf spezifisch schulalltagsorientierte, eben genuin schulpädagogische Problemlagen zentrierte Studien verhindert

bzw. nicht geleistet worden. Zu dieser völlig unzureichenden Rezeption der empirischen Bildungsforschung in der Schule hat u.a. auch die gelegentlich befremdliche sprachliche Darstellung von Forschungsansatz und -befunden geführt, die von den Adressaten, den pädagogisch und didaktisch Handelnden, nicht mehr verstanden wurde – und gelegentlich wird. Es kommt verschärfend hinzu, daß Forscher nicht selten der Hybris erliegen, das Wissen um und die Kenntnis von Forschungsergebnissen führe gleichsam in der Verlängerung über die Lehrer zu Veränderungen im Schulalltag. Dies ist in der Tat ein Irrtum! Wissen mündet nicht notwendig auch in Handeln.

Die zweitgenannte Forschungsvariante – von uns in Anlehnung an MOSER gewiß vereinfachend als handlungsorientierte Aktionsforschung bezeichnet – kommt dem von FLITNER für unerlässlich gehaltenen Zusammenschluß von Forschung und Schulpraxis sehr nahe und ist deshalb geeignet, Forschungswissen relativ verzögerungsfrei neben Fort- und Weiterbildung des Fachpersonals in den Schulalltag zu implementieren und auf diesem Wege Reformwirkung zu entfalten. Wenn sie dennoch relativ selten begonnen und noch seltener erfolgreich zum Abschluß gebracht wird, dann ist das sicherlich auf eine Reihe von Umständen zurückzuführen, von denen hier nur zwei genannt werden sollen:

Zum einen wird solche Forschung in der Regel von sehr engagierten Schulpraktikern initiiert und umgesetzt. Deren Kenntnis der Schulwirklichkeit ist profund und sie sind deshalb in der Lage, Fragestellungen zu entwickeln, die große Relevanz für die Lehr-/Lernprozesse, die Erziehungs- und Sozialisationsprozesse usw. besitzen, Fragestellungen, die den klassischen Empirikern, die nur in Ausnahmefällen auch Schulpädagogen sind, zumeist verborgen bleiben. Das forschungsmethodische „know how“ ist allerdings häufig eher zufallsbestimmt und schränkt deshalb die Signifikanz der Befunde deutlich ein. Daraus folgt eine relativ geringe Akzeptanz solcher Initiativen, obwohl die Fragestellungen, die mit ihnen verknüpft sind, für die qualitative Verbesserung der Schule außerordentlich bedeutsam sind.

Zum anderen erliegen solche Forschungsansätze nicht selten einer Fehleinschätzung der Struktur des Forschungsgegenstandes. Schule und Unterricht sind ein multifaktorielles Gebilde, dessen Merkmale (TWELLMANN/JENDROWIAK/KREUZER/HANSEL 1981, 58 ff) interdependent miteinander verknüpft sind: personale, soziale, kontextuale, institutionale, funktionale, organisatorische, ökonomische, professionelle, ökologische, politische usw. usw. Strukturelemente sind für die Schule konstitutiv; es gibt sie auch anderswo, in der Schule erfahren sie jedoch ihre schultypische Ausformung. Diese Komplexität schafft Probleme, die mit dem Methodenrepertoire und der häufig wenig entfalteten Logistik der handlungsorientierten Aktionsforschung kaum befriedigend und sachadäquat zu bearbeiten sind.

Einen in die Zukunft weisenden Ansatz sehen wir in der Verknüpfung beider Forschungsstränge: Da einzelne Lehrer oder Lehrergruppen angesichts der oben skizzierte Komplexität von Schule und Unterricht kaum ein innovatives Gesamtkonzept erarbeiten können, das der Interdependenz der Strukturmerkmale genügen könnte, sind sie auf die Zusammenarbeit mit universitärer Schulforschung angewiesen und verwiesen. Und die Umkehrung ist gleichermaßen legitimiert: Universitäre Schulforschung hat notwendigerweise eine deutlich wahrnehmbare Distanz zur Schule, weil ihre Aufgabe nicht ausschließlich und nicht immer primär in der Verbesserung von Schule und Unterricht besteht, sondern zuvorderst in der Lehrerbildung angesiedelt ist. Schulforscher verfügen aber weitgehend nicht mehr über aktuelle authentische Erfahrung mit Schule und Unterricht, sondern bestenfalls über punktuelle, häufig zufallsabhängige Einblicke in die Schulwirklichkeit. Sie sind auf die Kooperation mit Schulpraktikern angewiesen, wenn ihr Forschungskonzept „Bodenhaftung“ behalten soll. Deshalb muß Schulforschung, wenn sie in der Schule Wirkung entfalten soll, Forschungskompetenz und operative Schulpraxis vereinen, d.h. der Forscher muß seine eigene Kenntnis der Schule anreichern mit Kenntnissen über den Systemcharakter von Schule. Über dieses Wissen verfügen engagierte Lehrer und es ist Aufgabe universitärer Schulforschung, dieses fundierte Wissen in die eigene Konzeption einzubeziehen.

## 16.5 Literatur

- v. ACKEREN, Isabell/KLEMM, Klaus: TIMSS, PISA, LAU, MARKUS und so weiter. Ein aktueller Überblick über Typen und Varianten von Schulleistungsstudien, in: Pädagogik 12/2000.
- AURIN, Kurt: Die Gesamtschule und ihre Grenzen. Resümee des Auswertungsberichtes der Projektgruppe „Gesamtschule“ der BLK, in: Die Höhere Schule 6/1983.
- BAUMERT, Jürgen/LEHMANN, Rainer (u.a.): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Opladen 1997.
- BAUMERT, Jürgen/KÖLLER, Olaf: Nationale und internationale Schulleistungsstudien – Was können sie leisten? In: Pädagogik 6/1998.
- BAUMERT, J./KÖLLER, O./SCHNABEL, Kai U.: Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus. Eine ungehörige Fragestellung? In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Messung sozialer Motivation. Eine Kontroverse, Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerks der GEW Nr. 14, Frankfurt 1999.
- BECK, U./LAU, Chr.: Bildungsforschung und Bildungspolitik – Öffentlichkeit als Adressat sozialwissenschaftlicher Forschung, In: Zeitschrift. Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3/1983.
- BÖRNER, Holger: „Ich bin im Bildungsgesamtplan nicht vorgesehen“, FAZ 03.01.1981.
- BUHREN, Claus G./RÖSNER, Ernst: Gesamtschule – eine Zwischenbilanz. Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9, Weinheim/München 1996.
- COLEMAN, J.S.: Equality of educational opportunity, Washington D.C. Government Printing Office 1966.
- FEND, Helmut: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs, Weinheim/Basel 1982.
- FEND, Helmut: Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene, in: Neue Sammlung 28./1988/537-547.
- FLITNER, Andreas: Gebt der Schule mehr Rechte, in: Die Zeit, Nr. 45/1980.
- GEISLER, Erich E.: Die Schule. Theorien, Modelle, Kritik, Stuttgart 1984.
- GIESECKE, Hermann: Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung 35./1995/H3.
- HAENISCH, H./LUKESCH, H./KLAGHOFER, R./KRÜGER-HAENISCH, E.M.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik, Zürich 1979.
- HAENISCH, H./LUKESCH, H./KLAGHOFER, R./KRÜGER-HAENISCH, E.M.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik, Zürich 1979.
- HANSEL, Toni: Krise der Hauptschule – Krise unseres Bildungssystems? In: Pädagogische Rundschau 44./1989a/S. 559-567.
- HANSEL, Toni: Autonomie und Erziehung. Schule zwischen Anspruch und Auftrag, Aachen 1989b.
- KLAFKI, Wolfgang/STÖCKER, Hans: Innere Differenzierung des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik 22./1976/S. 497-523.
- KRAUS, Josef: Bildungspolitische Schlußfolgerungen aus der TIMSS-Studie Deutschland – 15 Thesen, in: LIST, J. (Hrsg.): TIMSS – mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse deutscher Schüler auf dem Prüfstand, Köln 1998.
- KULTUSMINISTER NW (Hrsg.): Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Beratergruppe Gesamtschulversuch in NRW, Bd. 38, Köln 1979.

- MIEBACH, C.H./VIRNICH, P.: Ein schlechtes Zeugnis für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen? In: *Neue Deutsche Schule* 50./1998/H.2.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975.
- MPIB/IPN: Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter. 1. Zwischenbericht für die Schulen, Berlin/Kiel 1994.
- Ders.: 2. Zwischenbericht für die Schulen, Berlin/Kiel 1996.
- PEKRUN, Reinhard: Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 1/2002.
- POPPER, Karl: Prognose und Prophetie in den Sozialwissenschaften, in: TOPITSCH, E. (Hrsg.): *Logik der Sozialwissenschaften*, Köln/Berlin 1967/S. 113-125.
- Ders.: *Objektive Erkenntnis – ein evolutionärer Entwurf*, Hamburg 1973.
- ROEDER, Peter M.: Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 43./1997/Nr. 2.
- ROLFF, Hans-Günther: Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren, in: ROLFF, H.-G. (u.a.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* Bd. 10, Weinheim 1998.
- RUTTER, M./MAUGHAN, R./MORTIMER, P./OUSTON, J.: *Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf Kinder*, Weinheim/Basel 1980.
- SCHIEFELE, Hans: Erfahrungen mit der Schulreform, in: *Neue Sammlung* 33./1993/215-227.
- SCHNABEL, Kai-Uwe: Prüfungsangst und Lernen. Empirische Analysen zum Einfluß fachspezifischer Leistungsängstlichkeit auf schulischen Lernfortschritt, Münster, München, Berlin 1998.
- SPRENGER, Ulrich: Realschüler bis zu einem Jahr besser, in: *Realschule in Deutschland* 1/1998.
- SPRENGER, Ulrich: Ergebnisse des Forschungsprojektes BIJU, in: *Reflex. Jahrbuch des Arbeitskreises Gesamtschule e.V.*, Recklinghausen 1999.
- SPRENGER, Ulrich: Großversuch mit Schutzbefohlenen, in: *Die Welt*, 20.02.2001; der vollständige Aufsatz in: [www.akgev.de](http://www.akgev.de).
- STRUCK, Peter: *Schulreport. Zwischen Rotstift und Reform oder brauchen wir eine andere Schule?* Reinbek 1995.
- TWELLMANN, Walter/JENDROWIAK, Hans-Werner/KREUTZER, Karl Josef/HANSEL, Toni: Die Schule in der Spannung von Expressivität und Reduktivität: Elemente einer Theorie, in: TWELLMANN, Walter (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*, Bd. 1, Düsseldorf 1981.
- WOTTAWA, Heinrich: Die Kunst der manipulativen Berichtlegung in der Evaluationsforschung, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Bd. XIII Heft 1, 1981/S. 45-60.