

Arnhold, Grit; Bellenberg, Gabriele

Neue Bildungschancen für wen? Die neue Bildungspolitik des Landes Nordrhein-Westfalen aus der Perspektive der empirischen Schulforschung

Die Deutsche Schule 97 (2005) 4, S. 397-407



Quellenangabe/ Reference:

Arnhold, Grit; Bellenberg, Gabriele: Neue Bildungschancen für wen? Die neue Bildungspolitik des Landes Nordrhein-Westfalen aus der Perspektive der empirischen Schulforschung - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 4, S. 397-407 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273860 - DOI: 10.25656/01:27386

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273860>

<https://doi.org/10.25656/01:27386>

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, vertrieben 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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Neue Bildungschancen für wen?

Die neue Bildungspolitik des Landes Nordrhein-Westfalen aus der Perspektive der empirischen Schulforschung

„Neue Chancen für die Bildung“, so lautet der Titel des Teils der Koalitionsvereinbarungen zwischen der nordrhein-westfälischen CDU und FDP, in dem das Programm für Schulen und Hochschulen für die neue Legislaturperiode beschrieben steht. Diese neuen Chancen sind zu zwei schulpolitischen Zielen verdichtet:

(1.) „Ein gerechtes Schulwesen, in dem jedes Kind und jeder Jugendliche unabhängig von seiner Herkunft seine Chancen und Talente nutzen und entfalten kann“ (CDU/FDP 2005, S. 32).

(2.) Befähigte Schulabgänger gut für eine Berufsbildung oder ein Studium zu rüsten. „Dazu gehört, daß wieder alle lesen, schreiben und rechnen können“ (CDU/FDP 2005, S. 32).

Ob die hier formulierten Ziele auf dem dafür beschriebenen Weg, der sich in schulpolitischen Maßnahmen konkretisiert, erreicht werden können, werden die nächsten Jahre zeigen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt können die vorgeschlagenen Maßnahmen jedoch im Kontext empirischer Befunde der Schulforschung betrachtet und mit Blick auf ihre Zielführung, soziale Selektion zu vermindern und zugleich eine Steigerung der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit zu erreichen, analysiert werden.

Wir gehen dabei so vor, dass wir die zentralen, im Koalitionsvertrag genannten Maßnahmen in einem Dreischritt diskutieren (schullaufbahnbezogene, einzelschulbezogene und schulstrukturbezogene Maßnahmen) und abschließend vor den beiden bereits vorgestellten bildungspolitischen Zielsetzungen bewerten.

1. Maßnahmen zur Schullaufbahn

1.1 „Das Einschulungsalter wird schrittweise vorgezogen. Kinder sollen bis zur Vollendung des 6. Lebensjahres eingeschult werden. Den Kindern, die noch nicht schulfähig sind, werden wir eine besondere Förderung ermöglichen“ (CDU/FDP 2005, S. 33).

Das Einschulungsalter vorzuziehen dient einerseits dem Ziel, die Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft zu mindern, indem Kinder aus bildungsfernen und damit potenziell lernanregungsärmeren Elternhäusern früher in eine lernanregungsreichere Umgebung überführt werden sollen. Andererseits ist dies eine Reaktion auf die Feststellung, dass im internationalen Vergleich das Berufseintrittsalter in Deutschland überdurchschnittlich

hoch ist. Bezogen auf beide Aspekte leistet auch die konkrete Einschulungspraxis einen Beitrag¹:

Im Schuljahr 2003/04 sind gut 6% aller schulpflichtigen Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt worden. Diese Kinder werden erst im darauf folgenden Schuljahr ihre Schullaufbahn beginnen. In der PISA-2000-Population betrug die Zurückstellungsquote sogar 9% in den alten und 11,6% in den neuen Bundesländern (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002, S. 206). Diese Zurückstellungspraxis – welche Schulfähigkeit über den Ausschluss von regulärer Beschulung zu erreichen sucht – sorgt mit dafür, dass in Deutschland so viele Kinder wie in kaum einem anderen Land ihre Schullaufbahn zeitlich verzögert durchlaufen.

Zudem weist die Schulforschung nach, dass überproportional viele Kinder mit geringem sozio-ökonomischen Status von diesem Selektionsmechanismus betroffen sind. So belegt beispielsweise PISA 2000, dass auf 100 zurückgestellte Kinder aus Facharbeiterfamilien lediglich 45 bzw. 62 zurückgestellte Kinder aus Familien, deren Vater der Oberen bzw. Unteren Dienstklasse angehört, kommen (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 358).

Auch schulpflichtige Kinder mit Migrationshintergrund sind überproportional von Zurückstellungen betroffen (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 358). Anhand dieser Zusammenhänge wird deutlich, dass unsere selektive Einschulungspraxis bereits bei Schulbeginn dazu beiträgt, dass Deutschland 'Weltmeister sozialer Selektion' ist.

Im Zuge der Einführung der flexiblen Schuleingangsphase für den Schulstart in so gut wie allen Ländern der BRD – auch in NRW hat es hierzu konkrete Planungen gegeben – wird in aller Regel auf die Zurückstellung vom Schulbesuch verzichtet. Die Schulfähigkeit von Kindern wird – sofern diese bei Schulbeginn noch nicht erreicht ist – in dieser Phase, die zwischen einem und drei Jahren dauern kann und die Jahrgangsstufen 1 und 2 umfasst, hergestellt.

Die neue Landesregierung spricht sich – wenn auch nicht im vorliegenden Koalitionsentwurf thematisiert – gegen die Einführung der flexiblen Schuleingangsstufe aus und hält am Konzept der Schulfähigkeit als Voraussetzung für die Einschulung fest.

Wird wie beabsichtigt das Einschulungsalter generell vom sechsten auf das fünfte Lebensjahr vorgezogen und zugleich an der Zurückstellung nicht schulfähiger Kinder festgehalten, besteht die begründete Gefahr, dass dies vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten Zurückstellungspraxis in Deutschland dazu führen wird, dass noch mehr Kinder als bislang von einer Zurückstellung betroffen sein werden. Dabei ist zudem davon auszugehen, dass auch die hier aufgezeigten sozialen Disparitäten sich verstärken und somit noch mehr sozial benachteiligte Kinder die Schule verzögert durchlaufen werden. Gleichzeitig wird auf diese Weise die von der OECD aufgrund ihrer sozialen Selektivitätswirkung kritisierte frühe Übergangsauslese – von Klasse 4 in die gegliederte Se-

¹ Infolge der Stichtagregelung sowie der Zurückstellungspraxis waren im bundesdeutschen Durchschnitt im Schuljahr 2000/01 über 50% der Kinder beim Schuleintritt älter als sieben Jahre (vgl. Avenarius u.a. 2003, S. 74).

kundarstufe I – auf einen noch früheren Zeitpunkt im individuellen Lebensalter vorgezogen.

Will man soziale Auslese bei Schulbeginn vermeiden, scheint es daher aus der Sicht empirischer Schulforschung ratsam, das bisherige Einschulungsalter von sechs Jahren beizubehalten und konsequent zu realisieren: Durch das Vorziehen des Stichtags auf den Beginn des Jahres und durch die Aufnahme *aller* schulpflichtigen Schülerinnen und Schüler bei gleichzeitiger besonderer Förderung in der Schulstartphase, um soziale Benachteiligungen auszugleichen.

1.2 „Die unverbindliche Grundschulempfehlung wird durch ein verbindlicheres Grundschulgutachten ersetzt“ (CDU/FDP 2005, S. 33).

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I ist eine Übergangsschwelle, an der Schüler in erster Linie nach Leistung selektiert werden. Dieser Logik folgend müsste demnach die individuelle Leistungsfähigkeit das einzige Kriterium für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I sein. Dass die unverbindlichen Grundschulempfehlungen, die für die Eltern bislang eine Orientierungsfunktion für den Übergang haben, neben der Leistungsfähigkeit auch durch sachfremde Aspekte der sozialen Herkunft beeinflusst werden, zeigen diverse Befunde der empirischen Schulforschung, von denen insbesondere die Befunde aus IGLU sowie die Hamburger Lernausgangslagen-Untersuchung (LAU) überzeugen.

So belegen die Analysen aus IGLU, dass bei Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten sowie der Lesekompetenz die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung für ein Kind der Oberen Dienstklasse gegenüber einem Kind aus einem Facharbeiterhaushalt in Deutschland bei 263% liegt, in Nordrhein-Westfalen sogar bei 328% (vgl. Bos u.a. 2004, S. 214). Eine Betrachtung der Übergangsempfehlungen für Kinder mit Migrationshintergrund zeigt bei Kontrolle der Sozialschichtzugehörigkeit und Leseleistung darüber hinaus deutliche Disparitäten. So kann im Vergleich zu Kindern mit Migrationshintergrund für Kinder ohne Migrationshintergrund im bundesdeutschen Durchschnitt, von dem sich NRW hier nicht signifikant unterscheidet, eine um 166% erhöhte Wahrscheinlichkeit, zum Gymnasium empfohlen zu werden, festgestellt werden.

Verschärft werden diese Aussagen zudem durch einen Befund der Hamburger Lernausgangslagen-Untersuchung (LAU), der zeigt, dass Kinder in Abhängigkeit ihres sozialen und ökonomischen Hintergrunds beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I mit sehr unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert werden. So zeigen Lehmann und Peek (1997, S. 89), dass ein Schüler eines Vaters mit Hauptschulabschluss für eine 50-prozentige Wahrscheinlichkeit, auf ein Gymnasium empfohlen zu werden, rund ein Drittel mehr Testpunkte erreichen muss als ein Schüler, dessen Vater ein Abitur hat. Diese im Kontext der PISA-Studie als sekundäre Selektion bezeichnete Empfehlungspraxis lässt zudem an der Aussagekraft der Grundschulempfehlungen zweifeln.

Betrachtet man ferner die prozentuale Verteilung der Schullaufbahneempfehlungen, deutet sich für NRW unabhängig von der Relevanz sozialer Kriterien eine negative Bilanz an. Werden im IGLU-E Durchschnitt 35% aller Grundschüler für das Gymnasium empfohlen, bleibt NRW mit 33,5% unter diesem Mittelwert zurück, bei den Hauptschulempfehlungen mit 32% gegenüber 29% im Bundesdurchschnitt liegt es hingegen darüber. Setzt man diese Verteilung in Relation zu

den erhobenen Lese- bzw. Mathematikleistungen, muss festgestellt werden, dass in NRW lediglich 67% der leistungsstarken Leser und knapp 59% der leistungsstarken Schüler in Mathematik für ein Gymnasium empfohlen werden. Dass, anders ausgedrückt, 33% der leistungsstarken Leser und 41% der leistungsstarken Mathematikschüler nicht für das Gymnasium empfohlen werden, verweist auf eine unzureichende Ausschöpfung des individuellen Bildungspotenzials in Nordrhein-Westfalen. Ein verbindliches Grundschulgutachten – welches in dieser strengen Form nur in zwei von 16 Bundesländern vorliegt – ist aber aufgrund der oben vorgestellten Befunde eben nicht geeignet, mehr leistungsstarken Schülerinnen und Schülern einen gymnasialen Bildungsweg zu ermöglichen.

Zudem darf in diesem Kontext eine weitere geplante Maßnahme nicht außer Acht gelassen werden: Die angestrebten Lernstandserhebungen in Klasse 3 haben – insbesondere wenn sie in einem Ranking der Schulen öffentlich gemacht werden – eine die Grundschulempfehlungen vorbereitende Funktion und würden den Leistungsdruck auf die Grundschülerinnen und -schüler erhöhen. Eine derartige Kontrollfunktion steht in einem erheblichen Widerspruch zum Anspruch von Lernstandserhebungen, welche als Diagnose- und Förderinstrument eingesetzt werden sollen (vgl. Stähling 2005).

2. Maßnahmen, die die Einzelschule betreffen

2.1 „Zur Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse [...] werden Lernstandserhebungen in den Klassen 3 und 8 durchgeführt“ (CDU/FDP 2005, S. 33), „wobei deren Ergebnisse veröffentlicht und in einem Schul-Ranking zusammengestellt werden“ (CDU/FDP 2005, S. 34-35).

Mit dieser Maßnahme geht die Regierung einen Schritt weiter hinsichtlich des Wandels von einer Input- zu einer Outputsteuerung des Schulsystems. Schulen werden demnach an ihren Ergebnissen gemessen und treten in einen Wettbewerb auf dem Bildungsmarkt. Damit folgt NRW einem internationalen Trend im Bereich der Steuerung von Bildungssystemen, der beispielsweise auch in England, Frankreich und den Niederlanden zu finden ist. Wie die internationale Entwicklung zeigt, hängt die Akzeptanz für die Veröffentlichung einzelschulischer Leistungsdaten insbesondere davon ab, welche Absichten damit verfolgt werden. So führte beispielsweise die Veröffentlichung der so genannten Qualitätskarten in den Niederlanden zu vergleichsweise wenig Aufregung, da das „öffentliche Recht auf Informationen über die Leistungsfähigkeit des Schulsystems bzw. der einzelnen Institution“ (van Ackeren 2004, S. 119) der Anstoß war und nicht ein bildungspolitisches Interesse, marktähnliche Strukturen zu schaffen.

Zugleich leitet sich im Kontext international vergleichender Studien die Notwendigkeit ab, auf die Fairness eines schulischen Rankings zu achten. Aus der Schulforschung ist spätestens seit dem legendären Coleman-Report bekannt, dass die als Grundlage eines Ranking genutzten individuellen Schülerleistungen nur zu einem geringen Anteil über die Leistung der Einzelschule und in ungleich höherem Maß über individuelle Schülermerkmale erklärt werden können. Daraus leitet sich die Notwendigkeit ab, zusätzlich zu den Leistungsdaten auch eine Auswahl an Hintergrundmerkmalen als Erklärung für das einzelschulische Abschneiden in Betracht zu ziehen.

Bei der Etablierung eines Bildungsmarktes muss insbesondere beachtet werden, dass dies nicht zu einer Verschärfung sozialer Disparitäten führt. Van Ackeren weist bezogen auf den internationalen Vergleich darauf hin, dass Schulrankings in spezifischer Weise das Schulwahlverhalten von Eltern beeinflussen. Bezogen auf die Rezeption einzelschulischer Daten ist nachweisbar, dass Eltern höherer sozialer Schichten diese Daten offensichtlich intensiver rezipieren (van Ackeren 2004, S. 281). Allerdings stellt van Ackeren ebenfalls heraus, dass weder in England, noch in Frankreich oder den Niederlanden eindeutige Befunde vorliegen, dass die Ergebnisse des Rankings die Kriterien der Nähe der Schule zum Wohnort sowie des pädagogischen Profils einer Schule in Hinblick auf die Schulwahl der Eltern ausstechen (van Ackeren 2004).

2.2 „Die Koalition der Erneuerung strebt für die Grundschulen und Berufskollegs eine planbare und geordnete Abschaffung der Schuleinzugsbezirke an“ (CDU/FDP 2005, S. 34).

Diese Maßnahme geht einher mit der Etablierung eines leistungsdatenbezogenen Schulmarkts. Dabei ist das zuvor konstatierte Fehlen internationaler Befunde für gesteigerte soziale Disparitäten durch eine Veröffentlichung von Leistungsdaten dahingehend einzuschränken, dass die Schulwahlfreiheit in keinem der untersuchten Länder uneingeschränkt ist. Um einer sozialen und ethnischen Segregation entgegenzuwirken, ist die Wahlfreiheit zum Teil eingeschränkt (vgl. van Ackeren 2004, S. 121).

Wenn die Schuleinzugsbezirke aufgelöst werden, ist es durchaus vorstellbar, dass Eltern gezielt solche Schulen meiden, die unter ungünstigen Bedingungen, wie z.B. einem hohen Ausländeranteil, arbeiten und stattdessen auch längere Schulwege in Kauf nehmen, um ihr Kind auf eine 'bessere', sprich kontextbezogen günstigere Schule zu schicken.

Sollte die Auflösung der Schuleinzugsbezirke dazu führen, dass sich an einzelnen Schulen ungünstige Schülergruppen konzentrieren, ist nach Schümer (2004, 2005) eine doppelte Benachteiligung dieser Schülergruppe zu befürchten. Anhand der PISA-Daten weist Schümer nach, dass Schüler, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft bereits bei der Verteilung auf die Schulformen der Sekundarstufe I benachteiligt wurden, dann ein weiteres Mal – also doppelt – benachteiligt werden, wenn es zu einer Konzentration von Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen bzw. auch schwachem sozialen Hintergrund kommt.

Konkret bedeutet dies, dass eine Monokultur leistungsschwacher und sozial benachteiligter Schüler in einer Klasse dazu führt, dass diese Schüler bezüglich ihrer Leistungsentwicklung noch schlechter abschneiden und damit deutlich hinter den Erwartungen zurückbleiben, zu denen ihre individuellen Leistungsvoraussetzungen berechtigen (vgl. Schümer 2004, S. 101).

Mit diesen Befunden liegt der lange ausstehende Beleg für die Negativkonsequenzen vor, die das fortwährende Streben nach Leistungshomogenität in unserem Bildungssystem für leistungsschwächere Schüler bewirkt. Die bisherigen Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zeigen somit, dass das Streben nach einer leistungsbezogenen Homogenität im Schulsystem kontinuierlich zu einer Benachteiligung einzelner Schülerpopulationen beiträgt, da schulische Selektion in Deutschland fast immer auch soziale Selektion bedeutet.

Die von der Landesregierung beabsichtigte bessere Mittelausstattung derartiger Schulen mit einem „zielgerichteten Einsatz der bestehenden Integrationshilfestellen“ stellt eine Möglichkeit dar, dem Trend spezifischer Schülerströme entgegenzuwirken; doch gilt der Zusammenhang zwischen schulischen Ressourcen und Leistungsfähigkeit in der Schulforschung als umstritten (vgl. Hanushek 2003).

Der Weg eines zielgerichteten Ressourcen-Einsatzes für solche Schulen, die unter ungünstigen Rahmenbedingungen arbeiten, wird auch in anderen Ländern eingeschlagen, darunter Frankreich mit der Etablierung von Zones d'education prioritaires (ZEP), im Kanton Zürich in der Schweiz wurde ein Sozialindex eingeführt oder Initiativen in den Vereinigten Staaten, wie z.B. Success for All (vgl. Slavin 1996). Wenngleich der gezielte Ressourceneinsatz den förderungsbezogenen Handlungsspielraum der Einzelschule erweitert, werden auch negative Konsequenzen dieser positiven Diskriminierung diskutiert. Zum einen wird durch die Feststellung eines besonderen Handlungsbedarfs an einer Schule die Diskriminierung sichtbar gemacht bzw. indirekt auch anerkannt; zum anderen kann dies zu einer Bloßstellung oder Stigmatisierung der Einzelschule führen.

3. Schulstrukturbezogene Maßnahmen

3.1 *„Gesamtschulen müssen sich im Wettbewerb bewähren. Für sie sollen die selben Standards unter den gleichen Rahmenbedingungen wie für andere Schulformen gelten, beispielsweise bezogen auf die durchgängige Einhaltung der Richtwerte für die Oberstufe“ (CDU/FDP 2005, S. 35).*

Bildungsstandards, über die an späterer Stelle noch diskutiert wird, sollten für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gelten. Dies gilt insbesondere dann, wenn es sich um wie bei der Gymnasialen Oberstufe um eine Organisationsform handelt, welche an Gesamtschulen ebenso wie an Gymnasien gleichermaßen anzutreffen ist.

Die hier geplante Maßnahme wird insbesondere vor dem Hintergrund einer Auswertung der TIMSS-Oberstufen-Studie plausibel: Deren Ergebnisse zeigen für NRW, dass Grund- und Leistungskurse in der gymnasialen Oberstufe an Gesamtschulen bezogen auf die Leistungsfähigkeit der Schüler deutlich hinter dem Niveau der vergleichbaren Kurse am Gymnasium zurückbleiben (vgl. Köller, Baumert/Schnabel 1999).

Diese Studie liefert zugleich auch Erklärungsansätze für diesen Leistungsunterschied von Schülerinnen und Schülern, welche gleich organisierte, aber an unterschiedlichen Schulformen befindliche Oberstufen durchlaufen: Gesamtschulen haben eine dünnere Rekrutierungsbasis von Zehntklässlern für die Oberstufe als Gymnasien, denn dort wechseln etwa ein Drittel in die Oberstufe, von den Gymnasiasten hingegen über 80%, wobei die Gesamtschüler schlechtere Leistungsvoraussetzungen bereits in Klasse 11 haben als ihre Mitschüler am Gymnasium. Zudem ist die Gesamtschule in weitaus größerem Maße als das Gymnasium darauf angewiesen, neue Schülerpopulationen für die Oberstufe hinzuzugewinnen. Beim Wettbewerb um diese Schülerinnen und Schüler gelingt es dem Gymnasium, die leistungsstarken Schülerinnen und

Schüler 'abzusahnen', was die ungleichen Leistungsvoraussetzungen beider Oberstufen verstärkt. Vor dem Hintergrund dieser differenzierten Ergebnisse ist Standardsicherung insbesondere mit Blick auf die Gesamtschule geboten und notwendig.

Gleichwohl kann die oben genannte Vorgabe für zahlreiche Gesamtschulen den Verlust der Oberstufe bedeuten, weil nicht genügend Schülerinnen und Schüler aus der eigenen Schule in die Oberstufe wechseln und häufig nur wenige hinzugewonnen werden können.

Der Verzicht auf diesen abiturführenden nichtgymnasialen Bildungsweg der Gesamtschuloberstufe würde die Modernisierung des gegliederten Schulwesens konterkarieren, zu einer Verkleinerung der Bildungselite führen und die soziale Selektion verschärfen. Diese These werden wir im Folgenden erläutern:

Im Zuge der Bildungsexpansion wurde und wird in Deutschland stetig der Zusammenhang zwischen Expansion einerseits und Sicherung einer akademischen Elite andererseits diskutiert. Kennzeichnend für diese Diskussion ist die Annahme, dass eine akademische Elite durch eine starke Leistungsselektion gesichert werden kann. Im Gegensatz dazu verweisen jedoch die PISA-Ergebnisse in Übereinstimmung mit den TIMSS-Oberstufen-Befunden (vgl. Baumert/Bos/Watermann 2000) darauf, dass „eine Elitenbildung von einer *breiten* akademischen Rekrutierungsbasis profitiert“ (Baumert & Artelt 2002, S. 226, Hervorhebung GA/GB). Folglich resultiert ein hoher Kompetenzerwerb nicht – wie oft angenommen – aus einer starken Eingangsselektivität, sondern vielmehr aus einer breiten akademischen Rekrutierungspraxis. Daher kann angedeutet werden, dass eine umso stärkere Leistungsspitze im System erreicht wird, je mehr Schülern der Weg in die gymnasiale Oberstufe ermöglicht wird. Deshalb leistet die Gesamtschule einen positiven Beitrag für die Modernisierung unseres gegliederten Schulsystems; insbesondere dadurch, dass an diesen Schulen auch Schüler bildungsferner Bevölkerungsschichten zum Abitur geführt werden und auf diese Weise die schichtspezifische Benachteiligung gemildert werden kann.

In Nordrhein-Westfalen wie in allen Bundesländern muss der Anteil der akademisch Qualifizierten gesteigert werden, dies auch mit Blick auf den Arbeitsmarkt: Alle Prognosen über erwartbare Entwicklungen am Arbeitsmarkt zeigen, dass der Bedarf an akademisch Qualifizierten steigen, der Bedarf an unqualifizierten eklatant sinken wird (Reinberg/Hummel 2005). Gleichzeitig stagnieren seit Jahren die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen, so dass allein über diese Schulform eine Vergrößerung des Abiturientenanteils nicht zu erwarten ist.

3.2 „Das Land beschränkt sich auf die Vorgabe schulformspezifischer Standards“ (CDU/FDP 2005, S. 34).

Die Bedeutung von Bildungsstandards für ein erfolgreiches Schulsystem ist in der Vergangenheit häufig thematisiert worden; deren Notwendigkeit, insbesondere bei einem Wandel von der Input- hin zu einer Prozess- und Outputsteuerung, wird nicht bestritten. Bildungsstandards definieren „Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit“ (Baumert & Artelt 2002, S. 226).

dagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben“ (BMBF 2003, S. 19).

Gleichzeitig kann „die national und schulformübergreifend verbindliche Formulierung von Bildungszielen und Mindestanforderungen [...] einen entscheidenden Beitrag zum Abbau von Disparitäten in unserem Bildungssystem leisten“ (BMBF 2003, S. 27).

Als ein Charakteristikum guter bzw. starker Standards (vgl. Böttcher 2003) gilt deren Verbindlichkeit für alle: „Diese Mindeststandards müssen *schulformübergreifend* für alle Schülerinnen und Schüler gelten“ (BMBF 2003, S.25).

Bildungsstandards sind notwendige Qualitätssicherungsinstrumente. Sie kommen jedoch in den Vorstellungen der neuen Landesregierung verkürzt daher, da sie schulformspezifisch ausdifferenziert werden. Solange alle drei bzw. vier Sekundarschulformen unterschiedliche Ziele verfolgen – und das wird mit schulformspezifischen Bildungsstandards signalisiert – wird die Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems verringert und damit die soziale Selektivität verstärkt. Eine Transparenz über Risikogruppen mit der Möglichkeit entsprechender Förderung setzt deren Identifikation mit der Hilfe von Mindeststandards voraus, die für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gelten.

3.3 „Das gegliederte, begabungsgerechte Schulsystem wird erhalten, weiterentwickelt und verbessert“ (CDU/FDP 2005, S. 35).

In seinen Grundzügen besteht unser gegliedertes System bereits seit Beginn des letzten Jahrhunderts. Es basiert auf der Annahme, dass unterschiedliche Begabungen in unterschiedlichen Schulen mit möglichst begabungshomogenen Lerngruppen bestmöglich gefördert werden können. Begabung stellt demzufolge eine weitgehend statische Größe dar, die am Ende der Grundschulzeit vorhanden ist oder nicht. Diese These gilt jedoch bereits seit Mitte der 1960er Jahre als widerlegt (vgl. Roth 1980). So führt Manke unter Berufung auf Roth aus, „*Begabung soll verstanden werden als eine „Anlagepotenz“ („Begabt-Sein“), die „von Anfang an mit fördernden und hemmenden Erziehungs- und Sozialisationseinflüssen in Wechselwirkung steht.“ (Elbing 1999, S.13) Begabung ist daher kein für alle Zeiten gültiges und unveränderbares Merkmal, sondern ein dynamischer Prozess. („Begabt-Werden“).* (Manke 2001, S. 3)

Nimmt man diese Aussage ernst, so muss es begründete Zweifel daran geben, ob es ein gegliedertes und begabungsgerechtes Schulsystem geben kann, das zudem bereits zu einem frühen Zeitpunkt – nämlich nach der vierten Jahrgangsklasse (künftig im Alter von 10 Jahren) sicher weiß, welche Begabung bei einem Kind vorhanden ist und gefördert werden muss.

Insbesondere vor dem Hintergrund der in PISA 2000 berichteten, auf NRW bezogenen BIJU-Ergebnisse ist die Annahme eines gegliederten, begabungsgerechten Schulsystems – im Sinne einer gerechten individuellen Förderung von Leistungsressourcen – kritisch zu betrachten.

Hier wird nachgewiesen, dass Schülerinnen und Schüler gleicher sozialer wie kognitiver Voraussetzungen schulformspezifisch höchst unterschiedlich ge-

fördert werden (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 287). In anderen Worten bedeutet dies, dass Schüler in der siebten Jahrgangsklasse, die hinsichtlich ihrer Intelligenz (gemessen an kognitiven Grundfähigkeiten), ihrer Mathematikleistung und ihrer sozialen Herkunft gleiche durchschnittliche Voraussetzungen mitbringen, sich am Ende der 10. Klasse je nach besuchter Sekundarschulform deutlich in ihren Leistungen unterscheiden: Der größte Leistungszuwachs wird von diesen voraussetzungsgleichen Schülern im Gymnasium, der geringste Leistungszuwachs in der Hauptschule erreicht, Realschule und Gesamtschulen liegen zwischen diesen Extremen. 'Begabungsgerecht' ist deshalb für ein derartiges Schulsystem, das in der Klasse 7 gleich 'begabte' Schüler schulformspezifisch unterschiedlich bis zum Ende der Pflichtschulzeit fördert, sicherlich kein zutreffendes Attribut. Zudem möchten wir an dieser Stelle eine volkswirtschaftliche Betrachtung anstellen. Ein mehrgliedriges Schulsystem mit seinen unterschiedlichen Ausbildungsgraden ist nicht darauf ausgelegt, für ein gleichmäßig hohes Bildungsniveau der *gesamten* Gesellschaft zu sorgen. Diese Perspektive ist aber für Deutschland in Zeiten eines starken Geburtenrückgangs und eines globalen Wettbewerbs ökonomisch durchaus sinnvoll.

4. Auf dem Weg in eine leistungsfördernde und sozial gerechte Schule?

Die von der Landesregierung angestrebten Ziele, Verminderung sozialer Selektion bei gleichzeitiger Hebung der allgemeinen durchschnittlichen Leistungsfähigkeit, sind mittels eines langfristig und konsequent verfolgten Wegs durchaus erreichbar. Das zeigen uns andere Länder, z.B. Finnland. Finnland hat sein Bildungssystem konsequent von Grund auf erneuert und gehört bezogen auf die Leistungsfähigkeit der 15-Jährigen in den Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft in PISA 2000 und 2003 zu den Spitzenreitern. Gleichzeitig ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzerwerb in Finnland so gering wie sonst nur in Island.

Im Gegensatz dazu wird mit Blick auf einen möglichen Verzicht des Strebens nach Leistungshomogenität in Deutschland in der Gestalt des gegliederten Schulsystems und selektiver Instrumente wie Zurückstellung vom Schulbesuch oder Klassenwiederholungen häufig das Argument angeführt, dass dies nur zu Lasten der leistungsstarken Schüler erfolgen könne. Diesem Argument liegt die Annahme zugrunde, dass die Verteilung der Schüler entsprechend ihrer Bildungsvoraussetzungen auf die unterschiedlichen Schulformen zu einer optimalen Ausschöpfung dieser individuellen Bildungsressourcen führe.

Die Schulforschung belegt hingegen, dass die in PISA für das Ende der Pflichtschulzeit festgestellten Zusammenhänge zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft das Resultat eines spätestens mit der Einschulung einsetzenden, kontinuierlichen sozialen Selektionsprozesses darstellen, welche durch das intensive Streben nach Homogenität in unserem gegliederten Schulsystem verstärkt wird. Diese zeigen sich auf (fast) allen Ebenen des Systems: auf der Unterrichtsebene – so belegen IGLU und PISA – fehlen individuell fördernde Formen der Binnendifferenzierung; auf der Ebene des Schulsystems bedeutet Selektion, wie zuvor gezeigt wurde, allzu oft auch soziale Selektion.

Bezogen auf den innerdeutschen Vergleich widerlegen Auswertungen der PISA-2000-Erweiterungsstudie, dass hohe Leistungsniveaus an Gymnasien auf deren Eingangsselektivität zurückzuführen seien. „Differenzierte Analysen unterschiedlicher Leistungsgruppen zeigen einen moderaten positiven Zusammenhang zwischen relativem Schulbesuch an Gymnasien und der Qualität der Leistungsspitze“ (Deutsches PISA-Konsortium 2002, S. 231). Im internationalen Vergleich lehren uns TIMSS und PISA übereinstimmend, dass die leistungsstärksten deutschen Schüler (das sind hauptsächlich, aber nicht ausschließlich Gymnasiasten) trotz des Strebens nach Homogenisierung in Gymnasien deutlich leistungsschwächer sind als leistungsstarke Schüler in Frankreich, in der Schweiz, in Belgien, den Niederlande oder Finnland.

Wenn schulische Selektion in Deutschland stärker als in anderen Ländern immer auch soziale Selektion bedeutet und diese Selektion zum Zwecke stärkerer Homogenisierung nicht zu den erwarteten Vorteilen führt, leiten wir aus diesen Befunden ab, dass eine Reduzierung schulischer Selektion zu Gunsten eines produktiveren Umgangs mit schulischer Heterogenität z.B. durch eine Erweiterung des methodischen Umgangs mit Heterogenität im Unterricht, einen Verzicht auf Zurückstellung oder durch eine Verschiebung der Übergangsauslese auf einen späteren Zeitpunkt auch zu einer Reduzierung der sozialen Selektion in unserem Schulsystem beitragen kann.

Vor diesem Hintergrund muss der in dem Koalitionsvertrag der neuen nordrhein-westfälischen Landesregierung skizzierte Modernisierungsweg kritisch beobachtet und wissenschaftlich begleitet werden.

Literatur

- Ackeren, Isabell van 2002: Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. In: Die Deutsche Schule, 94, 2002, 2, S. 157-175
- Ackeren, Isabell van 2004: Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung. Münster: Waxmann
- Avenarius, Hermann u.a. (Hg.) 2003 : Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske + Budrich
- Baumert, Jürgen; Cordula Artelt: Bereichsübergreifende Perspektiven. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2002: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 219-235
- Baumert, Jürgen; Wilfried Bos, Rainer Watermann 2000: Fachleistungen im voruniversitären Mathematik- und Physikunterricht im internationalen Vergleich. In: Jürgen Baumert, Wilfried Bos, Rainer Lehmann (Hg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen: Leske + Budrich, S. 129-180
- Baumert, Jürgen; Ulrich Trautwein, Cordula Artelt 2003: Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske+Budrich, S. 261-331
- BMBF 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn
- Bos, Wilfried u.a. (Hg.) 2004: IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Böttcher, Wolfgang: Bildung, Standards, Kerncurricula. In: Die Deutsche Schule, 95, 2003, 2, S. 152-164
- CDU und FDP des Landes NRW 2005: Koalitionsvereinbarung von CDU und FDP zur Bildung einer neuen Landesregierung in Nordrhein-Westfalen. 16. Juni 2005,

- Online unter: <http://www.cdu-nrw.de/media/Koalitionsvereinbarung.pdf> [Stand: 22.08.2005]
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Deutsches PISA-Konsortium 2002: PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2003: PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich
- Elbing, Eberhard 2000: Hochbegabte Kinder. Strategien für die Elternberatung. München: Reinhardt
- Hanushek, Eric: The Failure of Input-based Schooling Policies, In: *Economic Journal* 113/2003, 64-98
- Kölller, Olaf; Jürgen Baumert, Kai Schnabel 1999: Wege zur Hochschulreife. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, 1999, 3, S. 385-422
- Lehmann, Rainer; Rainer Peek 1997: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Hamburg
- Manke, Wilfried: Überlegungen zu einer Pädagogik des Begabens. Online unter: www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Paedagogik%20des%20Begabens_Aufsatz_Manke.pdf [Stand: 4. Juli 2005]
- Roth, Heinrich 1980: Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart: Klett
- Reinberg, Alexander; Markus Hummel 2005: Höhere Bildung schützt auch in der Krise vor Arbeitslosigkeit. IAB-Kurzbericht 9/2005. Online unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2005/kb0905.pdf> [Stand: 22.6.05]
- Schümer, Gundel 2004: Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, Gundel u.a. (Hg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler*. Wiesbaden, S. 73–114
- Schümer, Gundel 2005: Bildung und soziale Ungleichheit. In: *Die Deutsche Schule*, 97, 2005, 3, S. 266-284
- Slavin, Robert E. u.a. 1996: Success for All: A summary of research. In: R. E. Slavin (Hg.) 1996: *Education for all*. Lisse, S. 83–109

Gabriele Bellenberg, geb. 1967, Prof. Dr. phil., seit Ende 2003 Professorin für Schulpädagogik an der Ruhr-Universität Bochum
Anschrift: Ruhr-Universität-Bochum, Institut für Pädagogik, AG Schulforschung und Schulpädagogik, Universitätsstraße 150, 44780 Bochum
Email: gabriele.bellenberg@ruhr-uni-bochum.de

Grit Arnhold, geb. 1975, Dr. phil., seit Januar 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Ruhr-Universität Bochum
Anschrift: Ruhr-Universität-Bochum, Institut für Pädagogik, AG Schulforschung und Schulpädagogik, Universitätsstraße 150, 44780 Bochum
Email: grit.arnhold@ruhr-uni-bochum.de