

Horstkemper, Marianne; Tillmann, Klaus-Jürgen

Schulformvergleiche

Erziehungswissenschaft 14 (2003) 26, S. 7-34



Quellenangabe/ Reference:

Horstkemper, Marianne; Tillmann, Klaus-Jürgen: Schulformvergleiche - In: Erziehungswissenschaft 14 (2003) 26, S. 7-34 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-10446 - DOI: 10.25656/01:1044

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-10446>

<https://doi.org/10.25656/01:1044>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Schulformvergleiche

*(erscheint leicht geändert in: W. Helsper / J. Böhm (Hrsg.):
Handbuch der Schulforschung, Leske und Budrich Opladen 2003)*

1. Problemaufriss

Die Entwicklung einer empirisch ausgerichteten Schulforschung hat in der Bundesrepublik Deutschland Ende der 60er Jahre begonnen – erste relevante Forschungsergebnisse konnten Anfang der 70er Jahre präsentiert werden. Heute ist die empirische Schulforschung im deutschsprachigen Raum eine äußerst facettenreiche Veranstaltung, deren inhaltliche Erkenntnisse und deren methodische Entwicklungen sich auch in einem umfangreichen Handbuch nur schwer zusammenfassend darstellen lassen. In diesem Beitrag geht es darum, ein bestimmtes Segment dieser Entwicklung zu beschreiben, indem einer von zwei verschiedenen Forschungstypen dargestellt und gelegentlich auf den anderen bezogen wird: quantitative Vergleichsstudien vor dem Hintergrund von Studien zu Einzelschulen. Dabei beziehen sich die Vergleiche auf „Schulformen“ – und damit auf die Makrostruktur des Schulsystems. Im Folgenden werden zunächst einmal die beiden Forschungstypen skizziert, um daran anschließend darzustellen, welchen spezifischen Beitrag die Vergleichsstudien jeweils zur Schulforschung und Schultheorie leisten. Ein Beitrag über Studien zu Einzelschulen erscheint im nächsten Heft.

1.1 Zwei Forschungstypen: standardisierte Vergleichsforschung und Fallstudien

Seit etwa 30 Jahren werden in der Bundesrepublik mit gewisser Kontinuität größere Stichprobenuntersuchungen durchgeführt, deren Haupt- oder Nebeninteresse darin besteht, die Merkmale verschiedener Schulformen miteinander zu vergleichen. Seit etwa der gleichen Zeit werden auch immer wieder Studien vorgelegt, bei denen die einzelne Schule als „Fall“ analysiert wird: Dabei werden

anhand eines oder mehrerer Fälle die jeweiligen Situationen, die Abhängigkeiten, die internen Abläufe der einzelnen Schulen darstellt. Eine Gemeinsamkeit dieser beiden Forschungstypen liegt zunächst einmal darin, dass sie sich innerhalb der deutschen Schulforschung zeitlich parallel entwickelt und etabliert haben: Die ersten Studien wurden in den 70er Jahren vorgelegt (Beispiele: Fend/Knörzer/Nagl/Specht/Väth-Szusdziara 1976a als quantitative Übersichtsstudie; Diederich/Wulf 1979 als qualitative Fallstudie), die neuesten sind erst kürzlich veröffentlicht worden (Beispiele: Deutsches PISA-Konsortium 2001, Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001). Zum Zweiten ist festzustellen, dass beide Typen der Forschung sich in wechselseitigem Bezug aufeinander entwickelt haben. Dieser Bezug wird mal stärker kooperativ-ergänzend, mal stärker kritisch-korrigierend artikuliert. Dabei beziehen wir uns im Folgenden aus einem sehr naheliegenden Grund ausschließlich auf bundesdeutsche Forschung: Im Einheitsschulsystem der DDR gab es keine „Schulformen“, außerdem wurde eine empirische Schulforschung kaum betrieben (vgl. Anweiler 1988, Dudek/Tenorth 1994). Allerdings wurde der gesellschaftliche Transformationsprozess sowohl durch quantitative Analysen (vgl. z.B. Weishaupt/Zedler 1994) als auch durch Fallstudien erforscht (vgl. z.B. Leutert 1996, Mietzner 1998).

Fragt man nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden beider Forschungstypen (und ihrer wechselseitigen Bezüge), so lässt sich mit heutigem Blick auf die 70er und 80er Jahre sagen: Beide beschäftigen sich zentral mit dem Thema der „Schulqualität“, beide sind so gesehen auch Vorläufer der Schulqualitätsforschung. Bei beiden Forschungstypen werden Merkmale des pädagogischen Prozesses (z.B. Schüler-Lehrer-Kommunikation) oder der erzieherischen Wirkung (z.B. Leistungsorientierung von Schülern) in den Blick genommen. Die quantitativen Studien fragen nach der Ausprägung dieser „Variablen“ vor allem im Vergleich zwischen den Schulformen bzw. Schulsystemen; und sie versuchen, auf statistischem Wege verursachende Faktoren zu identifizieren. Bei Einzelfallstudien ist hingegen das Interesse darauf gerichtet, zu rekonstruieren, wie sich innerhalb der spezifischen Konstellation einer Schule z.B. die Beziehungsformen zwischen Schülern und Lehrern herausgebildet haben, welche „Qualität“ und welche pädagogischen Wirkungen man ihnen zusprechen kann – und welche Faktoren diese Qualität eher günstig

oder eher ungünstig beeinflussen. Zum einen handelt es sich somit um das empirisch-analytische Konzept der „Zerlegung“ des Problemfelds in operationalisierbare Variablen, der Durchführung repräsentativer Stichprobenerhebungen und der Produktion von Erkenntnissen auf der Basis statistischer Analysen; andererseits geht es um das Konzept der hermeneutischen Rekonstruktion des Einzelfalls, des methodisch vielfältigen „Aufspürens“ von Beziehungen und Abhängigkeiten, der Produktion von Erkenntnissen durch immer wieder geprüfte Interpretationen. Wir haben es somit mit zwei prinzipiell unterschiedlichen methodischen Zugängen zu tun, die mit je spezifischen Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen verbunden sind, die sich jedoch auf den gleichen „Gegenstand“ beziehen: auf die Schule und ihre Entwicklung.

1.2 *Schulsystem, Schulformen, Einzelschulen*

Wenn Schulformen miteinander verglichen werden sollen, dann wird damit auf ein spezifisches Strukturelement des deutschen Schulsystems verwiesen: auf die hierarchisch-selektive Gliederung des Sekundarschulwesens. Um dies systematisch einordnen zu können, ist es sinnvoll, zunächst einmal zwischen Schulstufen und Schulformen zu unterscheiden. Die *Schulstufen* bezeichnen den Aufbau des Schulsystems im Altersverlauf der SchülerInnen, hier wird in der offiziellen Terminologie (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970) eine Unterscheidung zwischen

- der Primarstufe (Kl. 1 – 4),
- der Sekundarstufe I (Kl. 5 – 10) und
- der Sekundarstufe II (Kl. 11 – 13)

vorgenommen. *Schulformen* hingegen bezeichnen alternative Bildungs- und Laufbahnangebote, die innerhalb einer Schulstufe nebeneinander bestehen. Das sind in der Sekundarstufe I insbesondere die Schulformen der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums. In der Sekundarstufe II findet sich die Schulform der „höheren Allgemeinbildung“ – die gymnasiale Oberstufe – neben den verschiedenen Schulformen des beruflichen Schulwesens (Berufsschule, Fachoberschule etc.). Die Primarstufe stellt in dieser Systematik insofern eine Besonderheit dar, als es hier auf einer Schul-

stufe nur eine einzige Schulform – die Grundschule – gibt. Im Folgenden konzentrieren wir uns überwiegend auf die Sekundarstufe I. Hier ist das historisch überkommene System von Schulformen besonders klar profiliert; und zu diesem System wird seit vielen Jahren eine intensive Forschung betrieben, die sowohl den quantitativen Vergleich der Schulformen als auch die qualitative Betrachtung von Einzelschulen mit einbezieht.

Schulstufen und Schulformen in ihrer systematischen Zuordnung beschreiben somit die Gesamtstruktur eines nationalen Schulsystems. Dabei ist die aktuelle Struktur eines Schulsystems immer das Ergebnis langer historischer Entwicklungen (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 1981). Im Rahmen dieses Artikels brauchen wir jedoch nur etwa 30 Jahre - bis zum Beginn der 70er Jahre – zurückzublicken. In der (alten) Bundesrepublik existierte zu dieser Zeit in allen Bundesländern ein staatliches Schulsystem, in dem die Kinder nach der 4. Klasse (Berlin: 6. Klasse) auf die drei Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium verteilt wurden. Als offizielles Kriterium für diese Übergangsentscheidung galt (und gilt) die Leistungsfähigkeit und die Begabung der Kinder, tatsächlich ist jedoch der massive Einfluss der sozialen Herkunft immer wieder nachgewiesen worden (vgl. zuletzt: Baumert/Schümer 2001a). Dieses Schulsystem wird als „traditionell“, als „selektiv“, als „dreigliedrig“ oder einfach auch nur als „gegliedert“ bezeichnet. Dabei ist für diese Gliederung konstitutiv, dass die nebeneinander bestehenden Schulformen sowohl in den Leistungsanforderungen wie im Tauschwert ihrer Abschlüsse einander hierarchisch zugeordnet sind. Weiter unten werden wir zeigen, dass damit auch eine typische soziale Herkunft der jeweiligen Schülerschaft verbunden ist. In den letzten dreißig Jahren hat dieses gegliederte Schulsystem unterschiedliche Wandlungsprozesse (mit erheblichen länderspezifischen Differenzierungen) durchlaufen, in seiner selektiven Grundstruktur ist es jedoch erhalten geblieben.

In den 70er Jahren bestimmte die Auseinandersetzung um „Gesamtschule oder gegliedertes Schulsystem“ die bildungspolitische Debatte, dadurch wurde in vielfacher Weise Forschung angeregt (vgl. 2.1.). Diese Auseinandersetzung hat im Ergebnis dazu geführt, dass viele Bundesländer ihr dreigliedriges Schulsystem um eine vierte Schulform – die Gesamtschule – ergänzt haben (vgl. Horstkemper/Klemm/Tillmann 1982). Anfang der 90er Jahre hat dann die deut-

sche Vereinigung zu weiteren Varianten des gegliederten Systems geführt: Als alle neuen Bundesländer ihr DDR-Einheitsschulsystem zugunsten eines gegliederten Schulsystems ablösten, haben die meisten von ihnen neben dem Gymnasium nur noch *eine* weitere Schulform eingeführt, die je nach Bundesland entweder „Mittelschule“ (Sachsen), „Regelschule“ (Thüringen) oder „Sekundarschule“ (Sachsen-Anhalt) heißt (vgl. Hamburger/Heck 1999). Damit bildet diese Schulform gemeinsam mit dem Gymnasium ein zweigliedriges Schulsystem (vgl. Stenke/Melzer 1996). Dies alles bedeutet im Ergebnis: Wenn man heute im bundesdeutschen Schulsystem von Schulformvergleichen spricht und dies auf die Sekundarstufe I bezieht, hat man es im Grundsatz mit drei länderspezifischen Varianten eines gegliederten Schulsystems zu tun, in dem entweder zwei, drei oder vier Schulformen¹ nebeneinander bestehen.

Schließlich darf nicht übersehen werden, dass diese strukturellen Veränderungen seit den 70er Jahren begleitet werden von einem Prozess der kontinuierlichen quantitativen Verschiebung, die als „Bildungsexpansion“ bezeichnet wird: Anfang der 70er Jahre besuchten in der alten Bundesrepublik noch 53% eines Altersjahrgangs (hier: Siebtklässler) die Hauptschule, 12% die Realschule und 17% das Gymnasium². Der Trend „weg von der Hauptschule“ hatte sich bereits zehn Jahre später massiv durchgesetzt (vgl. Holtappels/Rösner 1996, S. 29), inzwischen (1998/99) hat sich der Hauptschulanteil mehr als halbiert: Er beträgt jetzt bundesweit noch 23%, während inzwischen 33% eine Realschule³, und 29% ein Gymnasium besuchen. In die in den 70er Jahren neu errichteten Gesamtschulen gehen inzwischen 9% aller Siebtklässler (vgl. Pfeiffer/Rösner 2000, S. 92). Dabei gibt es nach wie vor starke länderspezifische Unterschiede: So ist z.B. in Bayern der Hauptschüleranteil (37%) mehr als dreimal so hoch wie in Hamburg (11%). Wenn im Folgenden die Schulformvergleiche und ihre Ergebnisse referiert werden, so muss dabei stets mitberücksichtigt werden, zu welcher Zeit (bei welchen Schulformanteilen) diese Forschung durchgeführt wurde.

Der Begriff der „Schulform“ – das ist deutlich geworden – verweist auf die Makrostruktur des Schulsystems, der Begriff der „Einzelschule“ hingegen auf die Basiselemente dieses Systems. Damit werden mit diesen Forschungsansätzen zwei verschiedene Ebenen angesprochen – die des Gesamtsystems (und seiner Gliederung) und die der einzelnen Schule. „Schulformvergleich“ bedeutet

damit, auf der Systemebene die Schulen gleicher Schulform zusammenfassend zu betrachten und mit Schulen einer anderen Schulform nach zu definierenden Kriterien zu vergleichen. Mit „Studien zu Einzelschulen“ sind hingegen Untersuchungen angesprochen, die eine oder mehrere Schulen in umfassender Weise analysieren. Solche Einzelschulen gehören – als Teil des Gesamtsystems – aber immer auch einer bestimmten Schulform an. Insofern ist die Forschung über eine Einzelschule immer auch eine Forschung über die Situation einer bestimmten Schulform. Beide Forschungstypen liefern damit in unterschiedlicher Weise Erkenntnisse über „Typisches“ und „Untypisches“ einer bestimmten Schulform – und damit Erkenntnisse über das Schulsystem. Im Folgenden stellen wir zunächst die Forschung zum Schulformvergleich, im nächsten Mitteilungsblatt die zur Analyse von Einzelschulen dar. In beiden Bereichen skizzieren wir die Forschungsentwicklung der letzten 30 Jahre und zeigen dabei auch auf, wie sich beide Entwicklungen wechselseitig aufeinander beziehen.

2. Schulformen im empirisch-quantitativen Vergleich

Auch in den 50er und 60er Jahren stand das gegliederte Schulsystem mit seinen Schulformen bereits im Mittelpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexionen. Diese waren jedoch überwiegend geisteswissenschaftlich orientiert und befassten sich vor allem mit den bildungstheoretischen Begründungen der jeweiligen Schulformen (vgl. z.B. Spranger 1955). Kritische, gar empirisch gestützte Analysen der pädagogischen und sozialen Realität in den verschiedenen Schulformen gab es kaum. Das führte dazu, dass die Mitte der 60er Jahre massiv einsetzende bildungspolitische Reformdebatte (vgl. Picht 1964) sich kaum auf gesicherte Daten über den Zustand des Schulsystems stützen konnte. Erst Ende der 60er Jahre wurden erste empirische Studien durchgeführt, die sich z.B. mit der geschlechts- und schichtenspezifischen Bildungsbeteiligung in den verschiedenen Schulformen befassten (vgl. z.B. Peisert/Dahrendorf 1967; Pross 1969). Sie können als Vorläufer der ersten systematischen Schulformvergleiche angesehen werden.

2.1 *Gesamtschule oder gegliedertes Schulsystem? Die evaluative Vergleichsforschung der 70er und 80er Jahre*

Die Diskussion der 60er Jahre führte zu ausgefeilten Bildungsreformvorstellungen, die eine breite bildungspolitische Wirkung entfalten. Dem dreigliedrigen Schulsystem wurde das Konzept einer integrierten Gesamtschule gegenübergestellt (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969). Im Kern ging es darum, an die Stelle eines selektiven Schulsystems (Übergangsauslese nach der 4. Klasse) ein integriertes Schulsystem zu setzen, das auch in der Sekundarstufe I nur eine einzige Schulform – die Gesamtschule – kennen sollte. Die Reformer orientierten sich damals stark an ausländischen Vorbildern (z.B. Schweden, England), in denen solche Schulsysteme entweder bereits flächendeckend eingeführt waren oder sich in einem solchen Einführungsprozess befanden⁴. Seit Beginn der 70er Jahre wurden vor allem in damals sozialdemokratisch regierten Ländern (insbesondere Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen) in großer Zahl Gesamtschulen als Versuchsschulen gegründet und als Vorläufer eines neuen, eines integrierten Schulsystems angesehen. Mit diesem umfassenden Schulversuch („Experimentalprogramm“) wurde zugleich eine Evaluationsforschung in Gang gesetzt, die die pädagogischen Resultate des gegliederten Schulsystems mit den Resultaten des (nur in Versuchsschulen existenten) integrierten Schulsystems vergleichen sollte (vgl. Raschert 1974).

Für die Forschung der 70er und der beginnenden 80er Jahre war es charakteristisch, Gesamtschulen einerseits, Haupt-, Real- und Gymnasialschulen andererseits als zwei verschiedene *Schulsysteme* zu begreifen und die empirische Analyse auf die Frage nach den pädagogischen und sozialen Vorteilen des einen oder des anderen Systems anzulegen. Dabei schließt eine solche Forschung den Vergleich zwischen den Schulformen des gegliederten Systems immer mit ein. Diese Forschung war eingebettet in das bildungspolitische Interesse, eine empirisch gesicherte Aussage über den „Erfolg“ oder „Misserfolg“ des Gesamtschulversuchs (als Systemalternative) zu erhalten. Deshalb wurde diese Forschung auch von den Kultusministern der Länder in Auftrag gegeben und finanziert; durchgeführt wurde sie von den wenigen, sich damals frisch etablierenden Zentren für empirische Bildungsforschung. Dabei spielte das Konstanzer Zentrum und sein damaliger Projektleiter Helmut Fend eine heraus-

ragende Rolle. Fend und seine MitarbeiterInnen haben zwischen 1973 und 1979 in mehreren Bundesländern in großen Stichprobenstudien die „Wirkungen“ der beiden Schulsysteme (gegliedertes Schulsystem vs. Gesamtschulsystem) untersucht, dabei ging es ihnen vor allem um die Bereiche „Chancengleichheit“, „fachliche Leistungen“ und „schulische Umwelt und soziales Lernen“. Dieses Forschungsteam hat zwei großangelegte, zeitlich hintereinandergeschaltete Querschnittstudien durchgeführt und über diese Projekte umfangreich publiziert (vgl. z.B. Fend u.a. 1976a, b; Fend 1977; 1981; 1982). Was das methodische Konzept angeht, wurde damit in der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft erstmals ein Ansatz realisiert, der konsequent auf eine quantitative Operationalisierung einer großen Zahl von Variablen und auf die Erhebung einer bis dahin nicht gekannten Stichprobengröße setzte (ca. 11.000 SchülerInnen in der 1977er Studie, vgl. Fend 1982, S. 19). Daran schlossen sich komplexe statistische Auswertungsverfahren an (vgl. z.B. Fend 1982, S. 197), die in dieser Differenziertheit und Systematik in der bundesdeutschen Schulforschung bisher ohne Vorbild waren.

Weitere systemvergleichende Stichproben-Studien wurden vorgelegt u.a. von Roysl/Lind/Röpcke/Vogel-Krahforst (1978), Schorb (1977), Bauer (1980) und Aurin (1987). Diese und andere empirische Studien, die sich thematisch u.a. mit der sozialen Auslese, der Schulangst und der „Durchlässigkeit“ befassten, bestätigen und ergänzen die von Fend gefundenen Ergebnisse, ohne jedoch zu weitergehenden Erkenntnissen zu führen. Wenn wir im Folgenden die Ergebnisse der Schulvergleichsforschung der 70er und 80er Jahre zusammenfassen, beziehen wir uns deshalb vor allem auf die Studien der Fend-Gruppe. Wir gliedern die Ergebnisse in drei thematische Bereiche und arbeiten dort jeweils zunächst die Unterschiede zwischen den traditionellen Schulformen heraus – um dann auf die Unterschiede zwischen den beiden Schulsystemen (gegliedert vs. integriert) einzugehen.

2.1.1 Soziale Herkunft und Chancengleichheit

Dass die soziale Herkunft der SchülerInnen zwischen den Schulformen stark variiert, ergibt sich gleichsam selbstverständlich aus dem „Klassencharakter“ des gegliederten Schulwesens. Die Vergleichsstudien der 70er Jahre lieferten hierzu erstmals präzise Daten.

Dabei zeigte sich an einer bundesweiten und in drei länderbezogenen Stichproben (Hessen, NRW, Niedersachsen) das gleiche Bild: Etwa die Hälfte der Kinder aus der „Oberschicht“, aber nur etwa 10% der Kinder aus der „Grundsicht“ besuchten ein Gymnasium (vgl. Fend 1982, S. 139). Die Schülerschaften der drei Schulformen waren – bei gewissen Überschneidungen – eindeutig schichtenspezifisch besetzt: Die Hauptschule erwies sich als die Schule für die Mehrheit der Arbeiterkinder, das Gymnasium hingegen als die Schule für die Mehrheit der Kinder aus der „Oberschicht“. Betrachtet man die soziale Selektivität des gegliederten Schulwesens – und kontrolliert dabei die Intelligenz – so lässt sich für die 70er Jahre feststellen: Ein gleich intelligentes Arbeiterkinder hat gegenüber einem Kind aus der Ober- bzw. Mittelschicht nur eine halb so große Chance, das Gymnasium zu besuchen (vgl. Fend 1982, S. 150). Im Vergleich der beiden Schulsysteme zeigte sich, dass in einer integrierten Gesamtschule der 70er Jahre mehr Arbeiterkinder höhere Schulabschlüsse erreichen; insbesondere begabte Kinder werden nicht länger von „höheren Schulabschlüssen ferngehalten“ (ebd., S. 440). Als eher bescheiden wird von Fend allerdings das Ausmaß dieses Systemvorteils eingeschätzt (vgl. ebd., S. 172f.).

2.1.2 Fachliche Leistungen

Weil im gegliederten Schulsystem die Auslese nach dem Kriterium der Leistungsfähigkeit erfolgt (bzw. erfolgen sollte), und weil die drei Schulformen unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsziele anstreben, gehören Leistungsunterschiede zwischen den SchülerInnen der Schulformen zu den Selbstverständlichkeiten dieses Systems. Allerdings: Empirische Ergebnisse dazu lagen bis Anfang der 70er Jahre nicht vor. Auch hier haben die Studien von Fend und Mitarbeitern erstmals Vergleichsdaten geliefert. Untersucht wurden in den drei o.g. Bundesländern die fachlichen Leistungen der SchülerInnen der Jg. 6 und 9 in Deutsch, Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften (vgl. Fend 1982, S. 187ff.). Dabei ging es vor allem um die Frage, in welchem der beiden Schulsysteme „bessere“ bzw. „schlechtere“ Leistungen erbracht werden. Zugleich wurden damit aber auch erstmals in einer großflächigen Untersuchung die Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen des gegliederten Schulsystem ermittelt. Hier fielen die Ergebnisse völlig erwartungsgemäß aus:

Parallel zur Hierarchie der Schulformen finden sich große Mittelwertunterschiede zwischen Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Zugleich sind in allen drei Schulformen die Leistungsstreuungen so groß, dass es vor allem zwischen den benachbarten Schulformen breite Überlappungen bei den Schülerleistungen gibt (vgl. Haenisch/Lukesch/Klaghofer/Krüger-Haenisch 1979, S. 361). Im Vergleich der beiden Schulsysteme sind die Daten eher unübersichtlich: Bei den nordrhein-westfälischen Gesamtschulen der 70er Jahre zeichnet sich eine Tendenz ab, dass die Gesamtschulen zwar die schwächeren SchülerInnen besser fördern, dass damit jedoch zugleich eine schlechtere Förderung der Leistungsstärkeren verbunden ist (vgl. Fend 1982, S. 238). In hessischen Gesamtschulen konnte dieser Effekt jedoch nicht gefunden werden: Hier gibt es zwischen den SchülerInnen beider Systeme – insgesamt gesehen – keine Leistungsunterschiede (vgl. S. 491).

Bezieht man die Ergebnisse auf das Verhältnis von Schulsystem, Schulform und Einzelschule, so wird auf einen wichtigen Punkt verwiesen: Während die Zugehörigkeit zu einem der beiden Schulsysteme so gut wie keine Varianz aufklärt (zwischen 0% und 2,5% je nach Leistungsbereich, vgl. S. 289), ist die Varianzaufklärung durch die Zugehörigkeit zu einer Einzelschule (innerhalb einer Schulform) wesentlich größer: Sie klärt im 9. Jahrgang in Englisch zwischen 9% und 37% der Varianz auf (je nach Schulform), in Mathematik zwischen 10% und 19% (vgl. Fend 1982, S. 289). Summierend stellt Fend fest, dass „die Variation der Leistung zwischen Schulen innerhalb einzelner Schulformen ... sehr groß ist und in hohem Maße die Variationen zwischen den Schulsystemen übersteigt“ (S. 289). Auf diesen Befund kommen wir noch zurück.

2.1.3 Soziale Umwelt und soziales Lernen

Fachliche Leistungen können und sollen nicht als einziges „output“-Kriterium des Schulwesens angesehen werden. Die Herausbildung von Lernmotivation, Selbstvertrauen, kritischem Bewusstsein etc. wird als nicht weniger bedeutsam angesehen und als Zielvorstellung vor allem des „sozialen Lernens“ in der Schule betrachtet. Dies wiederum hängt eng damit zusammen, wie die soziale Umwelt der Schule (z.B. das Schüler-Lehrer-Verhältnis) gestaltet ist. Mit diesen Hinweisen wird der gesamte Komplex der schulischen Sozialisations-

forschung angesprochen (vgl. Fend u.a. 1976a, S. 3ff.), der ebenfalls im Rahmen dieser Vergleichsforschung erstmals empirisch umfassend bearbeitet wurde. Dabei zeigten sich bei den von den SchülerInnen wahrgenommenen schulischen Umwelten deutliche Schulformunterschiede: HauptschülerInnen schätzen ihre Beziehungen zu den Lehrkräften besonders positiv ein, GymnasiastInnen hingegen relativ negativ (vgl. Fend u.a. 1976a, S. 126). Konformitätserwartungen werden am stärksten von RealschülerInnen wahrgenommen (vgl. Fend u.a. 1976b, S. 120), während die artikulierte Schulangst in allen drei Schulformen auf gleicher Höhe liegt (ebd., S. 150). Betrachtet man als zentrale Persönlichkeitsvariable das Selbstbewusstsein, so zeigt sich: Je „höher“ die Schulform, desto ausgeprägter ist das Selbstbewusstsein der Jugendlichen (ebd., S. 400). Im Systemvergleich wird deutlich, dass auch in integrierten Gesamtschulen die Höhe des Selbstbewusstseins von der schulischen Leistungsposition abhängig ist: Je mehr „obere“ Kurse ein Schüler bzw. eine Schülerin besucht, desto höher ist – im Durchschnitt – das Selbstbewusstsein. Dabei sind die Selbstvertrauens-Unterschiede zwischen „guten“ und „schlechten“ SchülerInnen im Gesamtschulsystem noch krasser als im gegliederten System (vgl. ebd., S. 400). Als Erklärung hierfür kann der Bezugsgruppeneffekt herangezogen werden: Während sich im gegliederten System HauptschülerInnen nur mit den anderen Lernenden der Hauptschule vergleichen, müssen sich die „schwachen“ GesamtschülerInnen über die ganze Leistungsbreite vergleichen – und also auch mit den besonders starken SchülerInnen. Diese andere Vergleichserfahrung (die andere Bezugsgruppe) führt dann im Ergebnis zu einem schwächeren Selbstbewusstsein. Im übrigen verweist Fend auch in diesem Bereich auf den geringen Systemeffekt (durchgängig unter 1,0% der aufgeklärten Varianz), während die Zugehörigkeit zu einer Schule (innerhalb einer Schulform) zwischen 3% und 6% aufklärt (vgl. ebd., S. 428ff.).

2.1.4 Etablierung methodischer Standards

Die systemvergleichende Forschung der 70er und 80er Jahre hat durch ihre präzisen Datenanalysen für die Differenzen zwischen den Schulformen und ihren Schülerschaften sensibilisiert, sie hat zugleich in erheblichem Maße zur empirischen Fundierung sowohl schultheoretischer als auch sozialisationstheoretischer Konzepte bei-

getragen (vgl. z.B. Fend 1981; Tillmann 1995). Nicht weniger bedeutsam ist, dass durch diese Vergleichsforschung ein methodischer Standard etabliert wurde (Stichproben, Operationalisierung, statistische Analysen), hinter den nachfolgende Projekte der quantitativen Schulforschung nur ungern zurückfallen wollten.

Vor diesem Hintergrund entwickelte sich dann innerhalb der 80er und 90er Jahre eine thematisch vielfältige Forschung, die vor allem methodisch bei der skizzierten Vergleichsforschung anknüpfte: Zu verschiedenen thematischen Aspekten wurden größere Stichproben-Studien realisiert, bei denen neben anderen Perspektiven stets auch der Schulform-Vergleich eine wesentliche Rolle spielte. Dabei wurde nicht selten auf Operationalisierungen (z.B. Skalen zur Schulangst, zur Schüler-Lehrer-Beziehung) zurückgegriffen, die von der Fend-Gruppe entwickelt wurden. Dies gilt für Querschnitt- und Längsschnittstudien zu unterschiedlichen Themen, z.B. für die Entwicklung der Schulangst (vgl. Schwarzer 1981), für die sozio-psychischen Probleme beim Übergang in die Sekundarstufe I (Tillmann/Faulstich-Wieland/Horstkemper/Weissbach 1984), für geschlechtsspezifische Aspekte des Selbstvertrauens (Horstkemper 1987) und zur psychischen und gesundheitlichen Belastung von Jugendlichen (vgl. Holler-Nowitzki 1994). Besonders intensiv geforscht wurde dann seit Mitte der 90er Jahre zu Aggression und Gewalt in der Schule. Hierzu wurden mehrere große Repräsentativstudien vorgelegt (vgl. z.B. Funk 1995, Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, Tillmann/Holler-Nowitzki/Holtappels/Meier/Popp 1999, Fuchs/Lamnek/Luedtke 2001), die auf der Basis standardisierter Schüler- und Lehrerbefragungen die Gewalterscheinungen in der Schule und ihre Ursachen analysiert haben. Ihnen verdanken wir ein differenziertes Bild, das vor allem auch die schulformspezifischen Unterschiede nachzeichnet.

2.1.5 *Fazit*

Die Schulvergleichsforschung der 70er und 80er Jahre hat aufgezeigt, dass bei den meisten hier untersuchten Merkmalen (insbesondere soziale Herkunft, fachliche Leistungen, Bewertung der schulischen Umwelt) erhebliche bis massive Differenzen zwischen den *Schulformen* des gegliederten Schulsystems bestehen. Im Vergleich der beiden *Systeme* zeigen sich hingegen eher geringfügige Unterschiede. Damit

lautet eines der wichtigsten – und meistzitierten – Ergebnisse der Fend-Studien, dass das Schulsystem allein nur eine sehr geringe pädagogische Wirkung ausübt: Ob bei sozialem Lernen, den Fachleistungen oder der sozialen Auslese – die Differenzen zwischen den Schulsystemen (gegliedert/integriert) sind minimal, die Varianzanteile liegen ganz überwiegend unter 2%. Zugleich stellt Fend fest, dass die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen der gleichen Schulform weit größer sind als die Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Systemen. Daraus zieht er 1988 den Schluss, dass die Qualität der einzelnen Schule für das Ergebnis weit bedeutender sei als die Zugehörigkeit zu einem der beiden Schulsysteme. Diese „Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene“ (so sein Aufsatz 1988) hatte weitreichende Konsequenzen für die nachfolgende Diskussion über Bildungspolitik und Schulentwicklung – und sie hat in besonders starkem Maße die Forschung über Einzelschulen angeregt. Zugleich wurde mit dieser Forschung ein bisher nicht gekannter Standard in der quantitativ-empirischen Schulforschung eingeführt, der sich in den 80er und 90er Jahren in einem breiten Themenfeld gut etabliert hatte. Dabei lag in dieser Zeit der inhaltliche Schwerpunkt der Studien eindeutig im Bereich des sozialen Lernens, während der Erwerb der fachlichen Kompetenzen kaum in den forschenden Blick geriet.

2.2 *Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft: Die internationalen Leistungsvergleichsstudien der späten 90er Jahre*

Gegen Ende der 90er Jahre änderte sich dieser thematische Schwerpunkt: Die Leistungen der SchülerInnen – genauer: die im Laufe der Schullaufbahn erworbenen fachlichen Kompetenzen – avancierten zum zentralen erziehungswissenschaftlichen wie bildungspolitischen Thema. Dies wurde ausgelöst durch zwei international-vergleichende Studien (TIMSS 1997, PISA 2000), die den deutschen Schülerinnen und Schülern jeweils recht dürftige Leistungsergebnisse attestierten: Bei TIMSS lagen die deutschen SchülerInnen mit ihren Mathematikleistungen im internationalen Vergleich auf Platz 25 von 33 beteiligten Ländern (vgl. Baumert/Lehmann 1997, S. 90), und bei PISA erreichten sie in der Lesekom-

petenz den Rangplatz 21 von 31 beteiligten Ländern (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 106). Diese Untersuchungen, die auch als „large-scale-assessment“-Studien bezeichnet werden, haben ihren Schwerpunkt zwar im internationalen Vergleich. Sie bieten zugleich aber auch eine innerdeutsche Analyse, bei der ein quantitativer Vergleich zwischen den Schulformen vorgenommen wird. Dabei konzentrieren sich diese Studien auf fachliche Leistungen, liefern darüber hinaus aber auch einige Erkenntnisse über den Einfluss des sozialen Kontexts auf diese Leistungen.

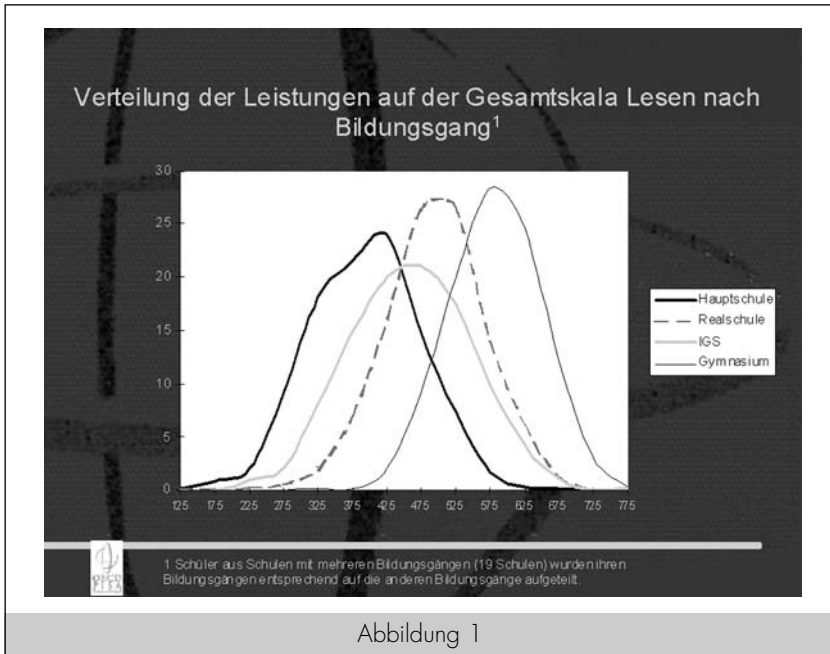
Das äußerst mäßige Abschneiden der deutschen SchülerInnen bei TIMSS und PISA erregte weite Teile der Öffentlichkeit und führte sehr bald zu bildungspolitischen Konsequenzen. Dazu gehörte es, dass die Kultusministerkonferenz (KMK) beschloss, solche Leistungsvergleichsstudien (den Vergleich zwischen den Bundesländern eingeschlossen) künftig regelmäßig durchführen zu lassen. Zusätzlich legten einzelne Bundesländer eigene länderinterne Vergleichsstudien insbesondere zu Mathematikleistungen auf. Den bisher veröffentlichten Leistungsvergleichsstudien werden weitere folgen: PISA wird 2003 und 2006 mit jeweils neuen Erhebungen fortgesetzt, und eine nationale Vergleichsstudie für die Fächer Deutsch und Englisch (DESI) ist genauso in Arbeit wie ein internationaler Leistungsvergleich am Ende der Grundschule (PIRLS) (vgl. den Überblick bei v. Ackeren/Klemm 2000).

Ähnlich wie in den 70er Jahren haben wir es somit wieder mit einem größeren Forschungsprogramm zu tun, das bildungspolitisch motiviert ist und staatlich finanziert wird. Allerdings steht diesmal nicht die Schulsystemfrage, sondern die Sorge um das Leistungsniveau der deutschen Schüler im Mittelpunkt des Interesses. Bedeutsam ist nun, dass all diese Studien (Ausnahme: PIRLS) sich auf die SchülerInnen der Sekundarstufe I beziehen und deshalb differenzierte Daten über die Schulformen und ihre Unterschiede liefern (werden). So gesehen haben wir es auch mit einer neuen Phase der quantitativen Schulformvergleiche zu tun. Auch wenn dabei im Zentrum die fachlichen Leistungsunterschiede stehen, so bieten doch einige Studien (insbesondere PISA) interessante Ergebnisse vor allem für den Bereich der sozialen Auslese. Zu beiden Bereichen präsentieren wir im Folgenden die zentralen Ergebnisse.

2.2.1 Fachliche Leistungen

Im Zentrum all dieser Studien steht die Frage, welche fachlichen Kompetenzen sich die SekundarschülerInnen angeeignet haben. Diese Kompetenzen werden jeweils durch theoretisch und methodisch gut ausgewiesene Leistungstests ermittelt (vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 19ff.). Im Vergleich der Schulformen wird zunächst einmal das Ergebnis dokumentiert, das innerhalb des gegliederten Schulwesens zu erwarten ist: Ob in Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaften, ob im 5., 8. oder 9. Jahrgang - im Mittelwert weisen die GymnasiastInnen stets die besten Leistungen auf, gefolgt von den RealschülerInnen und den HauptschülerInnen. Der Leistungsmittelwert der Gesamtschule liegt in der Regel zwischen Hauptschule und Realschule (vgl. z.B. Lehmann u.a. 1997, S. 107ff.; Baumert/Lehmann 1997, S. 130 ff.; Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 120 ff.). Diese Schulformunterschiede sind in allen Studien hochsignifikant. In einem multivariaten Modell erweist sich die Schulformzugehörigkeit als wichtigster Einflussfaktor sowohl bei der Lese- wie bei der Mathematikleistung (vgl. Tillmann/Meier 2001, S. 501). Dazu arbeiteten Baumert/Schümer (2001a, S.121) heraus, dass die Varianz der Leseleistung zu 48% durch die Schulformzugehörigkeit erklärt wird; weitere 10% erklären sich durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule innerhalb einer Schulform. Diese deutlichen Leistungsunterschiede waren zu erwarten, weil sie zu der Logik des gegliederten Systems mit seiner vorselektierten Schülerschaften passen. Demgegenüber überrascht es, wie groß gleichzeitig die Überlappungen zwischen den Schulformen sind. Dies stellen wir im Folgenden am Beispiel der in der PISA-Studie ermittelten Lesekompetenz dar.

Die Abbildung (siehe folgende Seite) zeigt einerseits, dass die Gipfel der Schulformkurven (= Mittelwert) deutlich auseinanderliegen: Der Mittelwert der Hauptschulen liegt bei 394, der der Gymnasien bei 582 Leistungspunkten. Zum Zweiten zeigt sich, dass in allen Schulformen die Leistungen ganz erheblich streuen. Dies trifft insbesondere für die Gesamtschule zu, bei der die Lesewerte zwischen 175 (Minimum) und 725 (Maximum) liegen, gilt aber auch für das Gymnasium (375 – 775). Diese Streuungen bedeuten zugleich auch, dass es breite Leistungsüberschneidungen zwischen den Schulformen gibt. So erreichen von den „Schülerinnen und Schülern aus



Integrierten Gesamtschulen knapp 7 Prozent ein Leistungsniveau, das oberhalb des gymnasialen Durchschnitts liegt“ (Baumert/Schümer 2001a, S. 121). Und selbst bei etwa 20% der HauptschülerInnen finden wir Werte, die sich mit denen der GymnasiastInnen überschneiden. Ein besonders breites Überlappungsfeld gibt es zwischen Realschulen und Gymnasien: Etwa 15% der RealschülerInnen würden mit ihren Leseleistungen auch im Gymnasium zu den Besseren gehören (vgl. Abb. 1) Ähnliche Ergebnisse fanden Lehmann/Peek/Gänsfuß/Husfeld (2002, S. 77) in der Hamburger Längsschnittstudie LAU. Diese Ergebnisse besagen somit: Es gibt nicht *den* typischen Gymnasiasten, Realschüler, Hauptschüler – sondern es gibt viele SchülerInnen, die von ihrem Leistungsbild her genauso gut die benachbarte Schulform besuchen könnten. Das heißt zugleich, dass trotz der klaren Unterschiede bei den Leistungs-Mittelwerten die Lerngruppen in allen Schulformen keineswegs homogen zusammengesetzt sind, sondern in ihren Leistungen relativ weit streuen. Zugleich trifft aber auch zu, dass sich Lern- und Leistungsprobleme in den Schulformen konzentrieren, die für die negativ ausgelesenen

SchülerInnen zuständig sind. Das ist in diesem System neben der Sonderschule vor allem die Hauptschule. Die PISA-Studie macht dies plastisch deutlich: Mehr als 50% der 15-jährigen HauptschülerInnen haben die notwendigen Basiskompetenzen im Lesen nicht erworben – in der Realschule sind es etwa 10% und im Gymnasium weniger als 1% (vgl. ebd., S. 122ff.). Kurz: Die breite Streuung der Leistungen in allen Schulformen (und die damit verbundene Überlappung) verbindet sich mit einer Konzentration der leistungsschwachen SchülerInnen in der Hauptschule.

2.2.2 Soziale Herkunft und Chancengleichheit

In den meisten Leistungsvergleichsstudien wird auch die Frage nach dem Verhältnis von sozialer Herkunft und schulischen Bildungsprozessen gestellt. Dabei können diese Studien die Chancengleichheits-Problematik nicht nur an der Bildungsbeteiligung (Wer besucht welche Schulformen?), sondern auch am Maß der erworbenen Kompetenz (Wer hat wie viel gelernt?) festmachen. So haben z.B. Lehmann u.a. (1997, S. 81ff.) im Rahmen der LAU-Studie nicht nur ermittelt, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten weit seltener als andere von der Grundschule eine Empfehlung zum Gymnasialbesuch erhalten. Sie haben zugleich auch nachweisen können, dass selbst bei gleichen Leistungen hier ganz subtile Diskriminierungen greifen; denn Kinder, deren Eltern „nur“ einen Hauptschulabschluss vorweisen können, müssen weit höhere Testleistungen als Kinder von Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen erbringen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Während Lehmann u.a. somit die schichtenspezifischen Benachteiligungen am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I analysiert haben, zeigen Baumert/Bos/Lehmann (2000, S. 261ff.) im Rahmen der TIMSS-Studie auf, wie diese Mechanismen am Ende der Sekundarstufe I funktionieren.

Die komplexeste und differenzierteste Analyse zur sozialen Ungleichheit wurde im Rahmen der PISA-Studie vorgelegt (vgl. Baumert/Schümer 2001a), deshalb soll darauf genauer eingegangen werden: Während in der höchsten Sozialschicht (in dieser Studie „obere Dienstklasse“) 52% der Kinder ein Gymnasium und nur 12% eine Hauptschule besuchen, verhält es sich in der unteren sozialen Schicht („an- und ungelernete Arbeiter“) fast genau umgekehrt: 42%

dieser Kinder besuchen eine Hauptschule und nur 10% ein Gymnasium. Diese Verteilungen machen deutlich, dass sich am Ausmaß der sozialen Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung seit den 70er Jahren kaum etwas verändert hat. Parallel dazu wird in PISA aufgezeigt, wie stark auch der Kompetenzerwerb durch die soziale Herkunft vorgeprägt wird: Während von den 15-jährigen Kindern der an- und ungelerten Arbeiter fast 40% das erforderliche Mindestniveau im Lesen *nicht* erreichen, sind es bei den Kindern der „oberen Dienstklasse“ nur 7% (ebd., S. 363). Weil – wie aufgezeigt – Sozialschicht- und Schulformzugehörigkeit eng zusammenhängen, bedeutet das auch: In den Hauptschulen verfügt fast die Hälfte der SchülerInnen nur über eine schwache Lesekompetenz. In allen anderen Schulformen (die Sonderschule ausgeschlossen) sind solche schwachen LeserInnen weit seltener oder gar nicht zu finden (vgl. Baumert/Schümer 2001b, S. 456). Zugleich wird deutlich, dass Kinder aus der Arbeiterschaft selbst bei gleichen fachlichen Leistungen gegenüber Kindern der „oberen Dienstklasse“ nur eine Chance von 1:3 haben, das Gymnasium zu besuchen. Eine solche, von der Fachleistung unabhängige soziale Benachteiligung wurde auch im Rahmen der Hamburger LAU-Studie festgestellt (vgl. Lehmann u.a. 2002, S.144 ff.). Es ist frappierend zu sehen, dass Fend in den 70er Jahren zu sehr ähnlichen Ergebnissen gekommen ist (vgl. Kap. 2.1.2). Die PISA-Studie zeigt weiter, dass eine so enge Koppelung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb auch international einmalig ist: Unter allen 32 Ländern ist die soziale Selektivität im deutschen Schulwesen am schärfsten (vgl. Baumert/Schümer 2001a, S. 394).

Weil sich seit den 70er Jahren die Zusammensetzung der Schülerschaft stark verändert hat, weil insbesondere der Anteil der SchülerInnen nicht-deutscher Herkunft erheblich zugenommen hat, wird in der PISA-Studie nicht nur die soziale, sondern auch die ethnische Chancengleichheit zum Thema gemacht: Bundesweit stammen etwa 21% aller 15-Jährigen aus Familien mit Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren). Die meisten dieser Kinder haben nicht Deutsch, sondern eine andere Sprache als Muttersprache erlernt. Die Mehrheit von ihnen stammt aus Spätaussiedlerfamilien (ehemalige Sowjetunion, Polen), die zweitgrößte Gruppe hat einen türkischen Hintergrund (vgl. ebd., S. 343). Der Zusammenhang zwischen der ethnischen Herkunft und der Bildungsbeteiligung ist sehr eng: Wenn beide Eltern im Ausland

geboren wurden, besuchen fast 50% der Kinder die Hauptschule und nur ca. 8% ein Gymnasium. Wurden hingegen beide Eltern in Deutschland geboren, besuchen deren Kinder zu 32% ein Gymnasium und nur zu 28% eine Hauptschule (vgl. ebd., S. 373). Bezieht man diese ungleiche Verteilung auf die Schüleranteile in den jeweiligen Schulformen, so bedeutet das z.B. für Nordrhein-Westfalen: In den Hauptschulen sind bei 49% der 15-Jährigen beide Eltern im Ausland geboren. In den Gymnasien hingegen beträgt der entsprechende Anteil nur 16% (Baumert/Schümer 2002, S. 197). In Bildungschancen umgerechnet heißt das: Ein „deutsches“ Kind hat eine mehr als viermal so große Chance wie ein solches Migrantenkind, ein Gymnasium zu besuchen (vgl. Baumert/Schümer 2001a, S. 374; 2002, S. 198). Auch hier kann die PISA-Studie zeigen, dass sich diese ethnische Benachteiligung nicht nur auf die Bildungsbeteiligung, sondern auch auf den Kompetenzerwerb auswirkt: Fast 50% der 15-jährigen Migrantenkinder (beide Eltern im Ausland geboren) haben nicht die notwendigen Mindestkompetenzen im Lesen der deutschen Sprache erworben, bei den „deutschen“ Jugendlichen sind es „nur“ 18% (vgl. ebd., S. 375). Die allermeisten dieser schwach lesenden Migrantenkinder befinden sich in der Hauptschule. Auch hier zeigt der internationale Vergleich, dass die Benachteiligung von Migrantenkindern in Deutschland (und in Belgien) so groß ist wie in keinem anderen Land (vgl. ebd., S. 395). Was das gegliederte Schulwesen angeht, wird hier überdeutlich, wie stark inzwischen soziale und ethnische Benachteiligungen miteinander gekoppelt sind und wie stark diese Koppelung inzwischen das Bild der Schulformen bestimmt.

2.2.3 Fazit

Schulformen – das haben die Ergebnisse der jüngeren Leistungsvergleichsstudien erneut deutlich gemacht – sind weit mehr als pädagogisch erdachte und curricular konzipierte Bildungsgänge. Sie erweisen sich in der sozialen Realität vielmehr als Elemente eines Systems, das in enger Koppelung zu den sozialen und ethnischen Ungleichheiten dieser Gesellschaft steht. Bestimmte soziale Gruppen wählen für ihre Kinder bevorzugt bestimmte Schulformen (bzw. werden zu solchen Wahlen gedrängt), so dass diese Schulformen als „selektionsbedingte Lernmilieus“ (Baumert/Schümer 2001 b, S. 454)

bezeichnet werden können. Sie bedienen jeweils ein für sie typisches soziales Klientel und sie vertreten einen dazu passenden Leistungsanspruch. Dies führt zu massiven sozialen Differenzen zwischen den Schulformen – und zugleich zu einer *relativ* großen Homogenität der Schülerschaften in der je einzelnen Schulform. Jedenfalls lässt sich im internationalen Vergleich zeigen, dass die soziale und die leistungsbezogene Heterogenität in den einzelnen Sekundarschulen nirgendwo so gering ist wie im gegliederten Schulsystem der Bundesrepublik (vgl. ebd., S. 460ff.). Dennoch sind nicht alle Schulen einer Schulform gleich, vielmehr prägen sich auch dort bestimmte Typen aus: So finden sich z.B. Hauptschulen mit einem hohen Migrantenanteil (oft bei eher geringem Leistungsniveau) und solche, bei denen diese Merkmalskombination eher umgekehrt gelagert ist. Ähnliche Typen innerhalb einer Schulform lassen sich auch bei Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen ausmachen (vgl. ebd., S. 464). Ob und wie stark sich einzelne Schulen der gleichen Schulform in ihrem Lernniveau voneinander unterscheiden, ist wiederum vor allem von der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der jeweiligen Schülerschaft abhängig.

2.3 *Kritik der standardisierten Vergleichsforschung*

Seitdem es die hier referierte Schulvergleichsforschung gibt, wird sie von Kritik begleitet. Weil diese Forschung sich mit bildungspolitisch strittigen Sachverhalten befasst, ist ein großer Teil dieser Kritik politisch motiviert; denn Organisationen, Verbände und Parteien fragen vor allem danach, ob die jeweiligen empirischen Ergebnisse die eigenen bildungspolitische Positionen (etwa im Gesamtschulstreit) stützen oder schwächen. Davon ausgehend werden dann Untersuchungen entweder kritisiert oder gelobt. Dabei wird nicht selten versucht, durch wissenschaftlich klingende Argumente (z.B. Methodenkritik) den politisch-strategischen Umgang mit den Forschungsergebnissen zu kaschieren (vgl. z.B. Sprenger 2000). Der Übergang von der bildungspolitischen zur wissenschaftlichen Kritik der Vergleichsforschung ist demnach fließend (vgl. z.B. Preuß 1982), dennoch lassen sich unterschiedliche Typen der wissenschaftlichen Kritik herausarbeiten. Sie reichen von sehr grundsätzlichen wissenschaftstheoretisch-methodologischen Einwänden bis hin zur kritischen Detailbe-

trachtung einzelner Forschungsmethoden. Diese verschiedenen Formen der wissenschaftlichen Kritik wurden erstmals in den 70er und 80er Jahren gegenüber der damaligen Systemvergleichsforschung vorgetragen; sie erleben zur jüngsten Jahrhundertwende eine gewisse Neuaufgabe, weil nun die Leistungsvergleichsforschung im Zentrum der Kritik steht. Drei typische Argumentationsmuster, die die Vergleichsforschung unterschiedlich „radikal“ kritisieren, lassen sich identifizieren:

In einem *ersten* Argumentationsmuster wird die Komplexität schulischer Bildungsprozesse ins Feld geführt, um die Aussagekraft standardisierter Erhebungs- und Testverfahren ganz grundsätzlich zu bestreiten. So heißt es z.B. bei v.d. Groeben u. a. (2000, S. 6): „Schulen haben die Aufgabe, den Heranwachsenden eine Bildung mitzugeben, die sie mit den Grundlagen unserer Kultur vertraut macht. Dies geschieht in subjektiv sehr unterschiedlich verlaufenden Prozessen der Aneignung. Solche Bildung lässt sich nicht mit Zahlenwerten ausdrücken und auch nicht mit quantitativen Methoden messen.“ In der Konsequenz dieser Kritik liegt es dann, eine andere Form der Erforschung schulischer Lern- und Erziehungsprozesse zu fordern und auch zu realisieren - nämlich die Durchführung kontextsensibler Fallstudien auf der Basis qualitativer Methoden (vgl. Döpp/v.d. Groeben/Thurn 2002).

In einer *zweiten* Argumentationslinie wird zwar die generelle Erkenntniskraft quantitativer Methoden nicht bestritten, aber die Möglichkeit und Sinnhaftigkeit des praktizierten Schulformvergleichs prinzipiell infrage gestellt: Weil die einzelnen Schulsysteme bzw. Schulformen unter ganz unterschiedlichen Kontextbedingungen arbeiten und weil sie oft sehr unterschiedliche curriculare Konzepte verfolgen, sei ein solcher Vergleich unfair oder gar irrelevant. Unfair sei es z.B., wenn unberücksichtigt bleibe, dass in den Gesamtschulen ein weit geringerer Anteil von leistungsstarken Schülern vertreten sei, man die Leistungsergebnisse aber trotzdem umstandslos mit dem traditionellen Schulsystem vergleiche (vgl. z.B. Schlömerkemper 1978; Arnold 1999). Irrelevant würden die Vergleiche z.B. dann, wenn Leistungstests nur zum Curriculum einer bestimmten Schulform (oder international: zu dem einiger Staaten) passen, daran aber auch die anderen Schulformen (oder Staaten) mit abweichender curricularer Ausrichtung gemessen würden. Vor allem in den 70er und 80er Jahren wurde daran die Forderung geknüpft,

die wissenschaftlichen Studien zu Reformmodellen nicht als Vergleich zum Status Quo anzulegen, sondern die Forschung unmittelbarer zur Unterstützung der Reformkonzepte einzusetzen (vgl. z.B. Klafki 1983). Hierfür wurde nicht nur von Klafki der Typus der fallbezogenen Handlungsforschung als wesentlich angemessener angesehen.

Während die bisher referierten Argumentationen die standardisierte Vergleichsforschung grundsätzlich kritisieren, akzeptiert eine *dritte* Linie der Kritik diesen methodischen Ansatz. Davon ausgehend wird nachgefragt, ob bei diesen Studien die methodischen und statistischen Standards der empirischen Sozialforschung auch eingehalten wurden. So verweist z.B. Oehlert (1980, S. 756) auf Ungleichgewichtigkeiten bei der Stichprobenauswahl der nordrhein-westfälischen Fend-Studie und folgert daraus, dass die Gesamtschule im Leistungsvergleich unterbewertet worden sei. Wottawa (1987, S. 122ff.) macht auf die Probleme aufmerksam, die entstehen, wenn Leistungstests über alle Schulformen (von der Hauptschule bis zum Gymnasium) eingesetzt werden: Oft sei die notwendige Vergleichbarkeit nur durch eine mangelnde Differenzierungsfähigkeit (und umgekehrt) zu erkaufen, sodass die angeblich präzisen Vergleichsergebnisse häufig nur auf unsicherem methodischen Boden stünden. Klemm hat auf Stichprobenprobleme sowohl bei der TIMSS- als auch bei der PISA-Studie aufmerksam gemacht und davon ausgehend die Vergleichsaussagen dieser Untersuchungen kritisch hinterfragt (vgl. Klemm 1998; 2002). Mit einer solchen Kritik werden nicht methodisch anders angelegte Forschungskonzepte eingefordert; vielmehr wird eine methodische Optimierung innerhalb des standardisierten Vergleichsparadigmas angestrebt.

Reaktionen auf diese Kritik sind in sehr unterschiedlicher Weise erfolgt: Zum einen gibt es zum Teil sehr harte Erwidierungen von den „Vergleichsforschern“ gegenüber einer Kritik, die von ihnen als theoretisch und methodologisch unangemessen angesehen wird (vgl. z.B. Baumert/Köller/Schnabel 2000 im Disput mit Lind 2000). Parallel dazu wurden aber seit den 70er Jahren die empirischen Designs kontinuierlich verbessert und die statistischen Analyseverfahren verfeinert, sodass bei der methodischen Qualität der neueren Untersuchungen deutliche Fortschritte erzielt wurden. Und zum dritten sprechen sich etliche der „Vergleichsforscher“ seit langem dafür aus, auch Fallstudien über einzelne Schulen durchzuführen, um die

Erkenntnisse der standardisierten Forschung zu erweitern und zu vertiefen (vgl. z.B. Baumert 1980, Roeder 1980). Einige von ihnen haben sogar eigene Studien vorgelegt, die dem Fallstudienansatz folgen (vgl. Fend 1977, S. 17ff.; Fend/Schröer 1987; Roeder 1987; Steffens 1987).

Anmerkungen:

- 1 Nimmt man die Sonderschule als eigene Schulform hinzu, erhöhen sich die Zahlen jeweils um 1.*
- 2 Bei der Differenz zu 100% handelt es sich hier und im Folgenden ganz überwiegend um SonderschülerInnen.*
- 3 Einschließlich der SchülerInnen in den Sekundarschulen, Regelschulen, Mittelschulen, in denen zwischen Hauptschul- und Realschulbildungsgang nicht unterschieden wird.*
- 4 Inzwischen findet sich ein solches integriertes Schulsystem (nur eine Schulform bis mindestens zum 15. Lebensjahr) in der größten Zahl der entwickelten Ländern. Dazu gehören die neun Spitzenländer der PISA-Lesestudie: Finnland, Kanada, Neuseeland, Australien, Island, Korea, England, Japan, Schweden (vgl. PISA 2001, S. 106).*

Literatur:

- ACKEREN, I.V./KLEMM, K.: TIMSS, PISA, LAU, MARKUS und so weiter. Ein aktueller Überblick über Typen und Varianten von Schulleistungsstudien. In: Pädagogik 52, 2000, Heft 12, S. 10-15
- ANWEILER, O.: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen 1988
- ARNOLD, K.H.: Fairneß bei Schulsystemvergleichen. Münster 1999
- AURIN, K. (Hrsg.): Schulvergleich in der Diskussion. Stuttgart 1987
- BAUER, K.O.: Erziehungsbedingungen von Sekundarschulen. Weinheim 1980
- BAUMERT, J./SCHÜMER, G.: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich. Opladen 2002, S. 158-202
- BAUMERT, J./SCHÜMER, G.: Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001b, S. 454-467

- BAUMERT, J./SCHÜMER, G.: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001a, S. 323-407
- BAUMERT, J./BOS, W./LEHMANN, R. (Hrsg.): TIMSS III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen 2000
- BAUMERT, J./KÖLLER, O./SCHNABEL, K.U.: Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus – eine ungehörige Fragestellung? In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Messung sozialer Motivationen – eine Kontroverse, Frankfurt/M. 2000, S. 28-68
- BAUMERT, J./LEHMANN, R.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn 1970
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn 1969
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- DIEDERICH, J./WULF, CH.: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Paderborn 1979
- DÖPP, W.: Das Lehrer-Forscher-Modell an der Laborschule Bielefeld. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997, S. 628-639
- DUDEK, P./TENORTH, H.E. (Hrsg.): Transformation der deutschen Bildungslandschaft. Weinheim/Basel 1994
- FEND, H.: Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: Neue Sammlung Jg. 28, Heft 4/ 1988, S. 537-547
- FEND, H./SCHRÖER, S.: Das individuelle Profil guter Schulen - Fallstudien Wolfsburg und Hannover-Linden. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): Fallstudien zur Qualität von Schule (Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 2). Wiesbaden/Konstanz 1987, S. 49-86
- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982
- FEND, H.: Theorie der Schule. München u.a. 1981/2

- FEND, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim/
Basel 1977
- FEND, H./KNÖRZER, W./NAGL, W./SPECHT, W./VÄTH-SZUSDZIARA, R.:
Sozialisationseffekte der Schule. Weinheim/Basel 1976b
- FEND, H./KNÖRZER, W./NAGL, W./SPECHT, W./VÄTH-SZUSDZIARA, R.:
Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – ein Vergleichsstudie
über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Stuttgart 1976a
- FORSCHUNGSGRUPPE SCHULEVALUATION: Gewalt als soziales Problem in
Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen
1998
- FUCHS, M./LAMNEK, S./LUEDTKE, J.: Tatort Schule – Gewalt an Schulen
1994 – 1999. Opladen 2001
- FUNK, W. (HRSG.): Nürnberger Schüler-Studie 1994: Gewalt an Schulen.
Regensburg 1995
- GROEBEN, A. v.D. u. a.: Schulen für ein neues Verständnis von Leistung und
Qualität. In: Pädagogik, 52, 2000, Heft 12, S. 6-7
- HAENISCH, H./LUKESCH, H./KLAGHOFER, R./KRÜGER-HAENISCH, E.M.:
Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen –
Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik.
Paderborn u.a. 1979
- HAMBURGER, F./HECK, G. (Hrsg.): Neue Schulen für die Kids. Verände-
rungen in der Sekundarstufe I. Opladen 1999
- HELSPER, W./BÖHME, J./KRAMER, R.-T./LINGKOST, A.: Schulkultur und
Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen 2001
- HERRLITZ, H.G./HOPF, W./TITZE, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800
bis zur Gegenwart. Königstein 1981
- HOLLER-NOWITZKI, B.: Psychosomatische Beschwerden im Jugendalter.
Schulische Belastungen, Zukunftsangst und Streßreaktionen. München
1994
- HOLTAPPELS, H.G./RÖSNER, E.: Schulsystem und Bildungsreform in West-
deutschland: historischer Rückblick und Situationsanalyse. In: Melzer,
W./Sandfuchs, U.: Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Opladen
1996, S. 23-46
- HORSTKEMPER, M.: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längs-
schnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim/
München 1987
- HORSTKEMPER, M./KLEMM, K./TILLMANN, K.-J.: Gesamtschule im vierglie-
derigen Schulsystem. In: Rolff, H.G./Klemm, K./Tillmann, K.-J.
(Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 2. Weinheim/Basel 1982,
S. 75-100

- KLAFKI, W.: Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30, 1983, S. 281–296
- KLEMM, K.: Warten auf den nächsten Happen. Warum die Internationale Mathe-Physik-Studie für den Schulstreit in Deutschland ungeeignet ist. In: Frankfurter Rundschau vom 28. 5. 1998
- LEHMANN, R./PEEK, R./GÄNSFUß, R./HUSFELD, V.: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Hrsg. von der Behörde für Bildung und Sport, Hamburg 2002
- LEHMANN, R./PEEK, R./GÄNSFUß, R.: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hrsg. von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg 1997
- LEUTERT, H.: Vom Überleben zum Gestalten. Eine Ostberliner Gesamtschule auf dem Weg zum eigenen Schulprofil. In: Bühren, C. G./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Fallstudien zur Schulentwicklung. Weinheim und München 1996, S. 261-293
- LIND, G.: Zur Messung sozialer Motivationen in der BIJU-Studie. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Messung sozialer Motivationen – eine Kontroverse. Frankfurt/M. 2000, S. 9-27
- MIETZNER, U.: Enteignung der Subjekte – Lehrer und Schule in der DDR. Eine Schule in Mecklenburg von 1945 bis zum Mauerbau. Opladen 1998
- OEHLERT, P.: Der Leistungsvergleich zwischen traditionellen Schulen und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26, 1980, S. 751-759
- PEISERT, H./DAHRENDORF, R.: Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Reihe A, Bd. 6 von „Bildung in neuer Sicht“. Villingen 1967
- PFEIFFER, H./RÖSNER, E.: Mehr oder weniger Integration? Entwicklungstendenzen weiterführender Schulen. In: Rolff, H.G./Bos, W./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 11. Weinheim/München 2000, S. 77-97
- PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg 1964
- PREUß, O.: Illusionen der Schulforschung. In: Jahrbuch für Lehrer, Bd. 7., Reinbek 1982, S. 78-90
- PROSS, H.: Über Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt/M. 1969
- RASCHERT, J.: Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment. Stuttgart 1974

- ROEDER, P.M.: Gute Schule unter schlechten Rahmenbedingungen – Fallstudien an Berliner Hauptschulen. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule. Heft 1. Wiesbaden-1987, S. 81-104
- ROEDER, P.M.: Die Sekundarstufe I im Schulsystemvergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26, 1980, S. 649-651
- ROYL, W./LIND, G./RÖPCKE, B./VOGEL-KRAHFORST, E.: Lernerfolgsmessung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zu den schleswig-holsteinischen Gesamtschulversuchen. Hrsg. vom Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein. Kiel 1978
- SCHLÖMERKEMPER, J.: Schülerleistungen in integrierten und gegliederten Systemen. In: F. Bohnsack (Hrsg.): Kooperative Schulen, Weinheim 1978, S 83-94
- SCHORB, A. (Hrsg.): Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. Stuttgart 1977
- SCHWARZER, R.: Streß, Angst und Hilflosigkeit. Stuttgart 1981
- SPRANGER, E.: Der Eigengeist der Volksschule. Heidelberg 1955
- SPRENGER, U.: Die unterschiedlichen Fördereffekte der verschiedenen Schulformen. In: Bildung aktuell, Heft 5/2000 (51. Jg.), S. 22-23
- STEFFENS, U.: „...und sie bewirkt doch viel“ - Portrait einer Schule auf der Grundlage der Konstanzer Gesamtschulbefunde. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): Fallstudien zur Qualität von Schule (Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 2). Wiesbaden/Konstanz 1987, S.153-166
- TILLMANN, K.-J./ MEIER, U.: Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 468-509
- TILLMANN, K.-J./HOLLER-NOWITZKI, B./HOLTAPPELS, H.G./MEIER, U./POPP, U.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und Handlungsperspektiven. Weinheim/ München 1999
- TILLMANN, K.-J.: Schulentwicklung und Lehrerarbeit. Nicht auf bessere Zeiten warten. Hamburg 1995
- TILLMANN, K.-J./FAULSTICH-WIELAND, H./HORSTKEMPER, M./WEIBACH, B.: Die Entwicklung von Schulverdrossenheit und Selbstvertrauen bei Schülern der Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Heft 2/1984 (4. Jg.), S. 231-249

- WEISHAUP, H./ZEDLER, P.: Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.O./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 8. Weinheim und München 1994, S. 395-249
- WOTTAWA, H.: Konzepte der Testkonstruktion und ihre Anwendung bei Schulsystemvergleichen – Möglichkeiten, Probleme und Grenzen der klassischen und probabilistischen Testtheorie. In Aurin, K. (Hrsg.): Schulvergleich in der Diskussion. Stuttgart 1987, S. 122-136