

Petri, Gottfried

## Evaluation der österreichischen Gesamtschulversuche

*Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980) 5, S. 719-731



Quellenangabe/ Reference:

Petri, Gottfried: Evaluation der österreichischen Gesamtschulversuche - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980) 5, S. 719-731 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141190 - DOI: 10.25656/01:14119

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141190>

<https://doi.org/10.25656/01:14119>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 5 – Oktober 1980

## I. Thema: Die Sekundarstufe I im Schulsystemvergleich

- PETER MARTIN ROEDER     Die Sekundarstufe I im Schulsystemvergleich 649
- HELMUT FEND/  
RICHARD KLAGHOFER     Durchlässigkeit und Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen. Dargestellt am Beispiel des Flächenversuchs Wetzlar 653
- HELMUT FEND/EICK DREHER/  
HANS HAENISCH     Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem 673
- WOLFGANG-P. TESCHNER/  
GERLIND LIND/BERND RÖPCKE     Zusammenhänge zwischen Schulmerkmalen und Einstellungen von Schülern zu ihrer Schule. Eine empirische Untersuchung in 10. Klassen aus schleswig-holsteinischen Gesamt- und Regelschulen 699
- GOTTFRIED PETRI     Evaluation der österreichischen Gesamtschulversuche 719
- GERD SATTLER     Inhaltliche und methodische Differenzierung in Fachleistungskursen an Gesamtschulen 733
- PETER OEHLERT     Der Leistungsvergleich zwischen traditionellen Schulen und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und kritische Interpretation der Untersuchungen durch das Konstanzer Zentrum I für Bildungsforschung 751
- JÜRGEN BAUMERT     Fallstudien zur Entwicklung und Wirklichkeit der Gesamtschule. Zu den Untersuchungen von Tillmann et al. und Diederich/Wulf 761

## II. Zur Diskussion

- RAIMUND WIMMER     Konturen einer gerechten Schule – und was das Recht dafür tun kann 775
- PAUL MIKAT     Zur gesellschaftspolitischen Bedeutung Freier Schulen 789

### III. Besprechungen

DIETRICH BENNER

Eberhard Gruber: Nicht-hierarchische Verhältnistheorie und pädagogische Praxis 795

WOLFGANG KLAFKI

Gisela Wilkending: Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“ 798

WOLFGANG SCHEIBE

Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik 804

Pädagogische Neuerscheinungen 811

#### *Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:*

Dr. Jürgen Baumert, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestraße 17, 4401 Altenberge; Eick Dreher, M.A., Gustav-Schwab-Straße 20, 7750 Konstanz; Prof. Dr. Helmut Fend, Fischerstraße 15, 7750 Konstanz; Dr. Hans Haenisch, Riemenschneiderstraße 5, 4040 Neuß 21; Dr. Richard Klaghofer, Turnierstraße 6, 7750 Konstanz; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Erfurter Straße 1, 3550 Marburg; Gerlind Lind, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Prof. Dr. Paul Mikat MdB, Bundeshaus, 5300 Bonn; Dr. Peter Oehlert, Rotheweg 117, 4790 Paderborn; Dr. Gottfried Petri, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung/Abt. II, Hans-Sachs-Gasse 14/III, A-8010 Graz, Österreich; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Bernd Röpcke, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Gerd Sattler, Adolf-Martens-Straße 11, 1000 Berlin 45; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, Schönstraße 72b, 8000 München 90; Prof. Dr. Wolfgang P. Teschner, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Dr. Dr. Raimund Wimmer, Edinghäuser Straße 9, 4500 Osnabrück.

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Schwann Verlages (Düsseldorf) bei.

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

## Evaluation der österreichischen Gesamtschulversuche<sup>1</sup>

### 1. Aufbau und Bedeutung der Versuche

Die österreichischen Gesamtschulversuche werden seit dem Schuljahr 1971/72 aufgrund eines gesetzlichen Auftrags (4. Schulorganisationsgesetz-Novelle vom 7. Juli 1971) durchgeführt. Da Schulgesetze in Österreich Verfassungsrang haben, bedurfte es zur parlamentarischen Beschlußfassung einer Zweidrittelmehrheit. Die nach der derzeitigen Gesetzeslage noch bis zum Schuljahr 1981/82 in neuen Jahrgängen ansetzenden Schulversuche sind daher von einem breiten politischen Konsens getragen.

Die Gesamtschulversuche folgen zentral erstellten Modellbeschreibungen und werden vom Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst betreut und wissenschaftlich begleitet. Dabei wird insbesondere auf die laufende Erkundung und Berücksichtigung der praktischen Erfahrungen an den Schulen und eine den wissenschaftsmethodischen Standards entsprechende Evaluation Wert gelegt.

Zur Beurteilung des Stellenwerts dieser Gesamtschulversuche bedarf es einer Betrachtung des derzeitigen österreichischen Regelschulsystems: Von den Absolventen der 4. Grundschulklasse besuchten im Schuljahr 1978/79 23% eine Allgemeinbildende höhere Schule (Gymnasium, Realgymnasium) und 69,5% eine Hauptschule, davon 41,5% deren Ersten und 28% deren Zweiten Klassenzug. Der Erste Hauptschulklassenzug dürfte etwa dem Niveau der Realschule in der Bundesrepublik und der Zweite Klassenzug der deutschen Hauptschule entsprechen.) Die Sekundarstufe I umfaßt in Österreich das 5. bis 8. Schuljahr. Die Absolventen der 8. Schulstufe besuchen anschließend entweder die Oberstufe einer Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS), eine Berufsbildende höhere oder mittlere Schule oder – falls sie nach Absolvierung der neunjährigen Schulpflicht in das Berufsleben eintreten wollen – den Polytechnischen Lehrgang.

In den Gesamtschulversuchen sollen Modelle einer gemeinsamen Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen (5. bis 8. Schulstufe) erprobt werden. Die 4. Schulorganisationsgesetz-Novelle sah Versuche mit der Additiven Gesamtschule, der Orientierungsstufe und der Integrierten Gesamtschule vor. Da für die beiden erstgenannten Schulmodelle Versuche in hinreichender Anzahl nicht zustandekamen, konzentrierte sich die wissenschaftliche Auswertung der Schulversuche auf das Modell der Integrierten Gesamtschule (IGS).

Für dieses Modell wurden drei Varianten angeboten: In der *Variante 1* werden Mathematik, Englisch und Deutsch von der 5. Schulstufe an in drei niveaudifferenzierten Leistungsgruppen unterrichtet, alle übrigen Unterrichtsfächer in der leistungsheterogenen Stammklasse. Die Ersteinstufung in die Leistungsgruppen erfolgt unter Berücksichtigung

---

<sup>1</sup> Die folgende Darstellung ist im wesentlichen einem Arbeitsbericht des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung (PETRI 1979) entnommen, der in der Reihe „Schulentwicklung“, Wien, erscheinen wird.

des Lehrerurteils und der Ergebnisse eines fachlichen Einstufungstests nach einer mehrwöchigen Anfangsphase in der leistungsheterogenen Klasse. Aufstufungen in höhere Leistungsgruppen sind etwa alle vier Wochen möglich. Abstufungen werden erst dann vorgenommen, wenn die Lernschwierigkeiten des Schülers auch durch einen Förderkurs nicht behoben werden können. – In den Schulen der *Modellvariante 2* werden für Mathematik, Deutsch und Englisch zunächst nur zwei Leistungsgruppen gebildet. Erst am Ende der 5. Schulstufe werden die Schüler drei Niveaugruppen zugeordnet. Im übrigen ist die Variante 2 gleich organisiert wie die Variante 1. – Bei *Variante 3* werden die Stammklassen nicht leistungsheterogen geführt, sondern in zwei Basisgruppen. In die obere Basisgruppe werden die Schüler mit der Eignung für den Ersten Hauptschulklassenzug aufgenommen, in die untere Basisgruppe Schüler mit der Hauptschuleignung für den Zweiten Hauptschulklassenzug. Im übrigen entspricht die Variante 3 der Variante 1. Die Einstufung in die Leistungsgruppen erfolgt unabhängig von der Basisgruppenzugehörigkeit.

Bei fast allen Gesamtschulen handelt es sich um frühere Hauptschulen, die nach einem der Versuchsmodelle organisiert sind. Ihre Schüler hätten normalerweise die Hauptschule besucht. Ein Teil der Versuchsstandorte liegt so weit von einer Allgemeinbildenden höheren Schule entfernt, daß die betreffenden Gesamtschulen von nahezu allen Grundschulabgängern des Einzugsbereiches besucht werden. Der Anteil der zum AHS-Besuch geeigneten Schüler in den Versuchsschulen ist groß genug, um die Lernerfolge solcher Schüler in der Gesamtschule untersuchen zu können. – Die Anzahl der Versuchs-Gesamtschulen hat von 43 im Schuljahr 1970/71 auf 114 im Schuljahr 1980/81 zugenommen. Gegenwärtig treten nach der 4. Grundschulklasse rund 8% der Schüler in Gesamtschulen über.

## 2. *Planung und Ablauf der Evaluationsuntersuchung*

Der Untersuchungsplan sah u. a. vor: (a) eine Eingangsuntersuchung zu Beginn der 5. Schulstufe der Versuchs- und Kontrollschüler zur Feststellung von psychologischen und soziologischen Schülermerkmalen; (b) eine Schlußuntersuchung am Ende der 8. Schulstufe zur Testung von Lernerfolgen, Schülereinstellungen, sozialen Beziehungen, Schulangst, Bildungsaspirationen usw.; (c) die Registrierung der Schülerlaufbahnen (Ersteinstufung und Mobilität im Leistungsgruppensystem, Repetieren, Übertritt in andere Schultypen); (d) und die Erhebung der weiteren Schullaufbahn der Versuchs- und Kontrollschulabsolventen.

Durch Befragen von Eltern und Lehrern sollten Bedingungen des Versuchsablaufs sowie Einstellungen und Reaktionen von Beteiligten erkundet werden. Alle Untersuchungen an den Schulen wurden von Schulpsychologen vorgenommen. Zu Beginn der 5. Schulstufe (Schuljahr 1971/72) unterzogen sie die Evaluationskohorte mit folgenden Instrumenten einer Eingangsuntersuchung: (a) Intelligenz- und Schulleistungstest SBT 4. Dieses aus zehn Subtests bestehende Testsystem erfaßt Intelligenzfaktoren des logisch-abstraktiven Denkens, der sprachlichen Intelligenz und der Raumvorstellung, sowie das Rechtschreiben und die Rechenkenntnisse. Außerdem enthält es einen Lerntest zur Prüfung von Fähigkeiten der selbständigen Bewältigung von komplexeren Lernaufgaben. (b) Schülerfragebogen SFB 71 zur Erfassung verschiedener nicht kognitiver Variablen (Lernmoti-

vation, Schulangst, Freude am Schulbesuch, Bildungsaspirationen, usw.). (c) Soziometrische Befragung.

Die dreitägige Schlußuntersuchung am Ende der 8. Schulstufe (Schuljahr 1974/75) umfaßte (a) den lehrplanorientierten Jahrestest JT8 mit Subtests zur Messung der Lern-erfolge in Mathematik, Englisch, Deutsch, Physik, Chemie, Naturgeschichte, Geschichte und Sozialkunde sowie Geographie und Wirtschaftskunde; (b) den Schülerfragebogen SFB 71; (c) einen Fragebogen zur Erkundung von Schülereinstellungen zu organisatorischen Merkmalen der untersuchten Schulmodelle; (d) einen Test zur Messung von Bildungs- und Berufsinteressen; (e) sowie eine weitere soziometrische Befragung. – Es wurden auch die Schülerlaufbahnen (Leistungsgruppenzugehörigkeit) zu Beginn und am Ende eines jeden Schuljahres sowie Klassenwiederholungen und Übertritte in andere Schultypen erhoben. Gegen Mitte der 5. Schulstufe und Ende der 8. Schulstufe wurden die Eltern befragt. Lehrerbefragungen fanden im März 1973 und im März 1975 statt. Die Eintritte der Schüler in weiterführende Schulen wurden durch Befragen der Eltern bzw. der betreffenden Schulen erhoben. Bei den in den einjährigen Polytechnischen Jahrgang eingetretenen Schülern wurde nachher auch noch der weitere Bildungsweg (vor allem Lehrausbildung) erkundet.

Die Eingangsuntersuchung zu Beginn der 5. Schulstufe (Schuljahr 1971/72) erfaßte insgesamt rund 6400 Schüler, nämlich in allen 43 damaligen Versuchsschulen 4441 Schüler von 145 Klassen und in 16 Kontrollschulen (4 AHS und 12 Hauptschulen) 2011 Schüler von 61 Klassen. – Zur Schlußuntersuchung am Ende der 8. Schulstufe wurden aus versuchsökonomischen Gründen nur 22 nach evaluationstechnischen Kriterien ausgewählte Versuchsschulen (und alle 16 Kontrollschulen) herangezogen. In den Versuchsschulen wurden 2127 Schüler von 83 Stammklassen und in den Kontrollschulen 1289 Schüler von 61 Klassen untersucht. Die Eintritte in weiterführende Schulen wurden für 41 Versuchsschulen und die Kontrollschulen erhoben und in Verbindung mit den Eingangsdaten ausgewertet.

Zur Methodik der Lernerfolgsvergleiche wäre anzumerken, daß – um den Effekt der Intelligenz- bzw. Befähigungsunterschiede zwischen den verschiedenen Versuchs- und Kontrollgruppen auszuschalten – nicht die Lernerfolge selbst verglichen wurden, sondern die Differenzen zwischen Prädiktorwert und Lernerfolg. Als Prädiktorwert wurde für jedes Unterrichtsfach jenes gewogene Mittel der verschiedenen SBT 4-Tests berechnet, das den Lernerfolg im Sinne der multiplen Regression optimal vorhersagt. – Die Bestimmung der statistischen Signifikanz (Grad der Überzufälligkeit) der gefundenen Unterschiede erfolgte mit Hilfe der multiplen Regressionsanalyse innerhalb der drei schulischen Niveaus. Die Varianzhomogenität der Subgruppen wurde mit dem BARTLETT-Test überprüft.

Im allgemeinen wurden nicht die einzelnen Schüler als analytische Einheiten betrachtet, sondern die Lerngruppen, d. h. die Schulklassen bzw. die Fachklassen des leistungsdifferenzierten Unterrichts. Daher liegen den Auswertungen meist nicht die Schülerdaten unmittelbar zugrunde, sondern Mittelwerte der Lerngruppen. Würde man von den einzelnen Schülern als analytischen Einheiten ausgehen, so wären die Auswertungsergebnisse stärker durch den „Klassenfaktor“ als Störfaktor belastet: Scheinbar signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen Schulmodellen könnten in Wirklichkeit z. B. ein Effekt des Unterrichtsklimas oder der Tüchtigkeit der Lehrer in den betreffenden Klassen sein.

### 3. Ergebnisse der Untersuchungen über Schülerlaufbahnen und Lernerfolge

#### 3.1 Das Leistungsgruppensystem

##### 3.1.1. Verteilung der Schüler auf die Leistungsgruppen

(1) In Mathematik, Englisch und Deutsch wurde in den Versuchsschulen je etwa ein Viertel der Schüler in oberen Leistungsgruppen auf *AHS-Niveau* und in unteren Leistungsgruppen auf dem Niveau des *Zweiten Hauptschulklassenzugs* unterrichtet. Rund die Hälfte der Schüler befand sich in *mittleren* – den Anforderungen des *Ersten Hauptschulklassenzugs* entsprechenden – *Leistungsgruppen*.

(2) Zu Beginn der 5. Schulstufe waren in dem Gesamtschulmodell, das von Anfang an drei Leistungsgruppen in Deutsch, Englisch und Mathematik führt, 38 Prozent der Schüler *in allen drei leistungsdifferenzierten Gegenständen in der gleichen Leistungsgruppe* eingestuft. Am Ende der 8. Schulstufe traf dies auf etwas weniger als die Hälfte der Schüler aller Versuchsschulen zu.

(3) 27 Prozent der *Schüler mit der Eignung für den Ersten Klassenzug der Hauptschule* waren am Ende der 8. Schulstufe ausschließlich in obere Leistungsgruppen eingestuft und hatten somit *AHS-Niveau* erreicht. Von den *Schülern mit der Eignung für den Zweiten Klassenzug der Hauptschule* befanden sich 25 Prozent *auf dem Niveau des Ersten Klassenzugs*; d. h. in keiner unteren Leistungsgruppe. In den einzelnen leistungsdifferenzierten Gegenständen waren von den für den Zweiten Klassenzug geeigneten Schülern je etwa die Hälfte in der unteren Leistungsgruppe eingestuft, ca. 45 Prozent in der mittleren und 5 Prozent in der oberen Leistungsgruppe.

(4) *Kinder von Vätern mit Pflichtschulbildung* und von ungelernten Arbeitern befanden sich häufiger in unteren und weniger häufig in oberen Leistungsgruppen als *Kinder von Vätern mit mittlerer und höherer Schulbildung* sowie von angelernten und gelernten Arbeitern, Landwirten, Gewerbetreibenden und Angestellten. In den oberen Leistungsgruppen der Versuchsschulen waren die Anteile der Kinder von Arbeitern und Vätern mit Pflichtschulbildung jedoch wesentlich größer als in den Vergleichs-AHS.

(5) Die *Schülerinnen* waren im Durchschnitt in Englisch und Deutsch, die *Schüler* in Mathematik höher eingestuft.

##### 3.1.2. Durchlässigkeit

(1) Bis zum Ende der 8. Schulstufe gab es in *Mathematik* 11 Prozent Aufstufungen und 12 Prozent Abstufungen, in *Englisch* 8 Prozent Aufstufungen und 17 Prozent Abstufungen, in *Deutsch* 9 Prozent Aufstufungen und 10 Prozent Abstufungen<sup>2</sup>. Das deutliche

<sup>2</sup> Diese Angaben beziehen sich auf die Modellvariante mit 3 Leistungsgruppen ab der 5. Schulstufe. Für die Variante mit nur 2 Leistungsgruppen in der 5. Schulstufe sind solche globalen Angaben nicht möglich.



Überwiegen der Abstufungen in Englisch dürfte hauptsächlich darauf zurückzuführen sein, daß nach der Ersteinstufigung relativ viele Versuchsschüler der oberen Leistungsgruppen hinsichtlich ihrer fremdsprachlichen Lernbefähigung den Anforderungen des AHS-Niveaus nicht entsprachen. Außerdem scheint im Fach Englisch eine stärkere Selektionstendenz wirksam zu sein.

(2) Allgemein wurden *Mädchen* häufiger aufgestuft und *Jungen* häufiger abgestuft, so daß im Lauf der Schuljahre in den oberen Leistungsgruppen die Schülerinnen und in den unteren die Schüler immer deutlicher überwogen.

(3) Die *Schüler mit der Hauptschuleignung für den Zweiten Klassenzug* wurden insgesamt nicht häufiger abgestuft und nicht weniger häufig aufgestuft als die *Schüler mit der Hauptschuleignung für den Ersten Klassenzug*. Allerdings haben höher eingestufte HSE-2-Schüler geringere Chancen, sich in oberen und mittleren Leistungsgruppen zu halten, während dies HSE-1-Schülern mit größerer Wahrscheinlichkeit gelingt. Das Zahlenverhältnis der Schüler mit unterschiedlicher Hauptschulreife bleibt in den einzelnen Leistungsgruppen bis zum Ende der 8. Schulstufe nahezu unverändert.

(4) Die *soziale Herkunft* der Schüler hatte einige Auswirkungen auf die Umstufungen: Bauernkinder wurden relativ häufig aufgestuft und Kinder von ungelerten Arbeitern häufig abgestuft. Zwischen den übrigen sozialen Gruppen zeigten sich keine erheblichen Unterschiede in bezug auf die Häufigkeit der Umstufungen.

(5) In der 5. Schulstufe gab es mehr Aufstufungen als Abstufungen. In den *folgenden drei Schulstufen* waren durchwegs die Abstufungen häufiger.

(6) Die Gesamtzahl der Umstufungen nahm von der 5. zur 6. Schulstufe um ein Drittel zu. In der 7. Schulstufe entsprach sie wiederum dem Ausgangswert, und in der 8. Schulstufe ging sie auf die Hälfte des Ausgangswertes zurück.

(7) Im großen und ganzen haben die Umstufungen das *Lernerfolgsniveau* der einzelnen Leistungsgruppen wenig verändert: Wohl war die Leistungsbeurteilung der Schüler hinreichend genau, um sicherzustellen, daß relativ große Prozentsätze von leistungsfähigeren Schülern aufgestuft und von leistungsschwächeren Schülern abgestuft wurden, doch reichte dieser Grad der Urteilsgenauigkeit nicht aus, um ein stärkeres Überlappen der Befähigungsverteilungen der zwischen jeweils zwei bestimmten Leistungsgruppen Aufgestuften und Abgestuften zu vermeiden.

(8) Schülerinnen und Schüler reagieren unterschiedlich auf das *Umgestuftwerden*: Während die abgestuften Mädchen in ihren neuen, niedrigeren Leistungsgruppen die ihrer intellektuellen Befähigung entsprechenden Lernerfolge aufwiesen, lernten die abgestuften Jungen durchschnittlich erheblich weniger. Nach einer Aufstufung in die obere Leistungsgruppe lernten die Schülerinnen mehr als die Schüler, nach einer Aufstufung in die mittlere Leistungsgruppe waren die Lernerfolge bei den Jungen besser. Insgesamt scheinen Abstufungen die Lernerfolge der Jungen zu beeinträchtigen oder zumindest nicht zu fördern und die Lernerfolge der Mädchen nicht zu beeinträchtigen oder sogar zu fördern. Aufstufungen dürften sich auf die Schülerinnen eher fördernd und auf die Schüler teils fördernd, teils hemmend auswirken.

### 3.1.3. Lernerfolge

(1) Es ist von vornherein zu erwarten, daß gleich befähigte Schüler, die in Klassen ähnlichen Befähigungsniveaus und ähnlichen Homogenitätsgrades von gleich tüchtigen Lehrern nach den gleichen Lehrplänen unterrichtet werden, etwa gleich viel lernen. Diese Voraussetzungen waren für die Versuchsschul-Fachklassen der verschiedenen Leistungsgruppen und die niveaumentsprechenden Kontrollschulklassen weitgehend erfüllt. Die *Lernerfolgsvergleiche für die leistungsdifferenzierten Gegenstände Mathematik, Englisch und Deutsch* erbrachten keinerlei Anhaltspunkte für erhebliche Differenzen der Effektivität des Unterrichts in Versuchsschulen und Kontrollschulen: In oberen Leistungsgruppen und AHS, mittleren Leistungsgruppen und Erstem Hauptschulklassenzug sowie in unteren Leistungsgruppen und Zweitem Hauptschulklassenzug wurden von vergleichbaren Schülern im wesentlichen gleiche Lernerfolge erzielt.

(2) In *Mathematik* zeigten sich hinsichtlich verschiedener fachlicher Unterbereiche deutliche Differenzen zwischen oberen Leistungsgruppen und AHS: Beispielsweise leisteten die AHS-Schüler aufgrund ihres stärker auf Algebra und Gleichungen hin orientierten Unterrichts auf diesen Gebieten mehr als die Versuchsschüler, während in bezug auf Geometrie, Zahlenrechnen, sowie das Lösen von Sachproblemen und Operieren mit Größen die oberen Leistungsgruppen besser abschnitten als die AHS. Die Parallelisierung der Mathematik-Lehrstoffverteilungen aller drei Leistungsgruppen bewirkte eine große Ähnlichkeit von deren Lernerfolgsprofilen bezüglich der verschiedenen mathematischen Unterbereiche. Die Profile der AHS und der zwei Hauptschulklassenzüge weichen hingegen infolge niveauspezifischer Schwerpunktbildungen in verschiedenen mathematischen Unterbereichen stark voneinander ab.

(3) Die *Schülerinnen* leisteten in Mathematik durchschnittlich mehr als die *Schüler* beim Lösen von Gleichungen, Rechnen mit Dezimalzahlen und algebraischen Umformen. Die Schüler erwiesen sich den Schülerinnen insbesondere im Bearbeiten von Sachproblemen überlegen. Anscheinend liegt den Mädchen das routinemäßige Anwenden von Algorithmen besser, während den Jungen das abstrakte Operieren an komplexen Strukturen leichter fällt. In Englisch und Deutsch zeigten sich die Schülerinnen den Schülern deutlich überlegen.

## 3.2. Die leistungsheterogenen Stammklassen

(1) In den Stammklassen werden die Versuchsschüler aller Befähigungsgrade in sämtlichen nicht leistungsgruppierten Gegenständen unterrichtet. *Lernerfolgsvergleiche* des Stammklassenunterrichts mit den Kontrollschulen wurden für die Sachgegenstände Physik, Chemie, Naturgeschichte, Geschichte und Sozialkunde sowie Geographie und Wirtschaftskunde angestellt: Nach den Ergebnissen der Lernerfolgstests weisen die Versuchsschüler des oberen Leistungsniveaus in den Stammklassen hinsichtlich dieser Realienfächer etwa gleiche Lernerfolge auf wie vergleichbare Schüler in der AHS. Entsprechendes gilt für die mittlere Leistungsgruppe und den Ersten Hauptschulklassenzug. Schüler des unteren Leistungsniveaus lernen in den Stammklassen eher mehr als im Zweiten Klassenzug.

(2) Diese *Resultate der Lernerfolgsvergleiche* in den Sachgegenständen zwischen leistungsheterogenen Stammklassen und Regelschultypen *widersprechen* sowohl der Meinung vieler im Stammklassenunterricht erfahrener Versuchsschullehrer als auch der verbreiteten Überzeugung, daß in homogeneren Lerngruppen wirksamer unterrichtet werden kann, weil dort eine bessere Anpassung des Lernangebots an das Auffassungsniveau der Schüler möglich sei.

(3) Die bisher gewonnenen Befunde über die Lernerfolge in den heterogenen Stammklassen bedürfen der Absicherung und Ergänzung durch weitere Untersuchungen. Vorerst sind sie noch nicht eindeutig interpretierbar. Es gibt insbesondere folgende *zwei Deutungsmöglichkeiten*: (a) *Die AHS-Schüler erhielten ein umfangreicheres Lernangebot als die Versuchsschüler und haben dementsprechend insgesamt mehr gelernt. Ihr größeres Können konnte sich aber bei den Lernerfolgstests nicht voll manifestieren, weil diese Tests möglicherweise vorwiegend fundamentale Lernziele prüfen, die in den AHS einen geringeren Teil des Realienunterrichts ausmachen als in den Versuchsschulen.* (b) *In den leistungsheterogenen Stammklassen wird von den gut befähigten Schülern tatsächlich etwa gleich viel gelernt wie in den AHS, weil die Lehrer mit ihrem Bemühen, den Lehrstoff für die leistungsschwächeren Schüler klar und einprägsam aufzubereiten, auch die Lernprozesse der befähigteren Schüler wirksam fördern: Die durch die Anwesenheit von leistungsschwächeren Schülern motivierte, mehr elementare Durcharbeitung des Lehrstoffs bewirkt auch bei den guten Schülern eine besonders gründliche und verständnisvolle Aneignung.*

(4) Im Realienunterricht sowohl der Versuchs- als auch der Kontrollschulen wurden große *Lernerfolgsunterschiede zwischen den Geschlechtern* festgestellt: Die Schüler leisteten bei den Lernerfolgstests wesentlich mehr als die Schülerinnen, sie bekamen aber schlechtere Noten.

### 3.3. Globale Lernerfolgsvergleiche

(1) In den Gegenständen *Mathematik, Englisch* und *Deutsch* zeigten sich zwischen den zusammengefaßten Versuchsschülern aller drei Leistungsgruppen und den – diesen nach Befähigung und sozialer Herkunft weitgehend entsprechenden – zusammengefaßten Hauptschülern beider Klassenzüge keine wesentlichen Lernerfolgsunterschiede.

(2) Die in den leistungsheterogenen Stammklassen unterrichteten Versuchsschüler waren den in zwei Klassenzügen unterrichteten vergleichbaren Hauptschülern in *Physik, Chemie und Naturgeschichte* durchschnittlich eher etwas überlegen, in *Geschichte* eher ein wenig unterlegen. In *Geographie* ergaben sich keine Lernerfolgsunterschiede. In allen fünf Sachgegenständen lernten die Versuchsschüler des zusammengefaßten *oberen und mittleren Leistungsniveaus* etwa gleich viel wie entsprechend befähigte Schüler des Ersten Hauptschulklassenzugs. Die Versuchsschüler des *unteren Leistungsniveaus* zeigen jedoch durchwegs bessere Lernerfolge als vergleichbare Schüler des Zweiten Klassenzugs. Die guten Ergebnisse der Lernerfolgstests der leistungsschwächeren Schüler in den Stammklassen könnten durch eine intensivere Förderung und Motivierung dieser Schüler in der heterogenen Gruppe bedingt sein, aber auch durch den im Vergleich zum zweiten Klassenzug anspruchsvolleren, den Testaufgaben vielleicht näherstehenden Lehrplan.

(3) Den obigen Befunden zufolge scheint die größere Leistungsheterogenität der Lerngruppen die Lernerfolge weder im Ersten Klassenzug (relativ zu den homogeneren oberen und mittleren Leistungsgruppen der Versuchsschulen) noch in den Stammklassen (relativ zu den homogeneren Klassenzügen der Hauptschule) zu beeinträchtigen. Dies legt die Vermutung nahe, daß der *Homogenitätsgrad* der Lerngruppe den *Lernerfolg* in der Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen im allgemeinen *nicht besonders stark beeinflusst*. Über die Auswirkungen einer maximalen Leistungsheterogenität (Zusammenfassung aller Niveaus) auf den Unterricht in Mathematik, Englisch und Deutsch können aufgrund der Ergebnisse der laufenden Schulversuche allerdings keine unmittelbar erfahrungsgestützten Aussagen gemacht werden.

### 3.4. Lernerfolge und soziale Herkunft

(1) Die *Kinder von Landwirten* erzielen in Mathematik, Englisch und Deutsch relativ zu ihrer mit den Eingangstests gemessenen Befähigung in den Versuchsschulen bessere Lernerfolge als die Kinder von Vätern aus den übrigen Berufen. Vermutlich wird die Lernfähigkeit der Bauernkinder anfangs wegen eines Lernrückstandes in der Beherrschung der Hochsprache durch Lehrer und Tests erheblich unterschätzt.

(2) Die Lernerfolge der *Schüler aus den übrigen sozialen Schichten* entsprechen bis zum Ende der 8. Schulstufe weitgehend den zu Beginn der 5. Schulstufe gemessenen Befähigungen. Ein „Nachziehen“ bei den Schülern aus der Arbeiterschicht ist nicht zu beobachten.

### 3.5. Schülerlaufbahnen in Versuchs- und Kontrollschulen

(1) In den *Versuchsschulen* gab es bis zum Ende der 8. Schulstufe insgesamt 3,3 Prozent *Repetenten*. In den *Hauptschulen* haben 10,2 Prozent und in den AHS 18 Prozent der Schüler die Klasse wiederholt.

(2) *Schüler vom Niveau der AHS* mußten in den Versuchsschulen – von einem Ausnahmefall abgesehen – nie die Klasse wiederholen. Bei den *Schülern des mittleren Niveaus* gab es nur 0,8 Prozent *Repetenten* gegenüber 5,1 Prozent bei den Schülern des Ersten Klassenzugs. *Schüler des unteren Niveaus* repetierten etwa halb so oft wie Schüler des Zweiten Klassenzugs (8,1% : 15,7%).

(3) Mit Ende der 8. Schulstufe waren insgesamt 37,6 Prozent der *AHS-Schüler* wegen negativen Lernerfolgs (Klassenwiederholen, Übertritt in niedrigere Schulbahnen, negativer Abschluß) aus dem betrachteten Jahrgang *ausgeschieden*. Dagegen hatte sich die Anzahl der in den *Versuchsschulen des Modells 3LG* auf AHS-Niveau (in drei oberen Leistungsgruppen) unterrichteten Schüler durch die Umstufungen um 26 Prozent *erhöht*.

(4) *Aus dem Ersten Klassenzug* traten 0,3 Prozent der Schüler *in die AHS* und aus dem *Zweiten Klassenzug* 3,3 Prozent der Schüler *in den Ersten Klassenzug* über. Im *Modell 3LG* wurden vom Niveau des Ersten Klassenzugs 10 Prozent der Schüler *zum AHS-Niveau* und vom Niveau des Zweiten Klassenzugs 15 Prozent *zum Niveau des Ersten Klassenzugs* aufgestuft.

### 3.6. Eintritte in weiterführende Schulen

(1) Der Prozentsatz der Versuchsschulabsolventen, die in eine *Allgemeinbildende oder Berufsbildende höhere Schule eintraten* (25%), war nahezu um die Hälfte größer als der entsprechende Anteil (17%) bei den Schülern der Vergleichs-Hauptschulen. In eine AHS-Oberstufe traten fast doppelt so viele Versuchsschüler als Hauptschüler ein (9% : 5%), während der Prozentsatz der in eine Berufsbildende höhere Schule aufgenommenen Versuchsschüler um ein Drittel höher war (16% : 12%).

(2) Die in höhere Schulen aufgenommenen *Versuchsschüler* waren durchschnittlich eher *etwas besser befähigt als die Schüler aus den Hauptschulen*.

(3) *Schüler der Vergleichs-AHS*, die in Oberstufen von höheren Schulen eintraten, wiesen im Mittel eine *erheblich größere intellektuelle Befähigung* (gemessen bereits zu Beginn der 5. Schulstufe) auf als die dort aufgenommenen Versuchs- und Hauptschüler. Aus einer Minderleistung von Versuchsschülern oder Hauptschülern in der Oberstufe Allgemeinbildender oder Berufsbildender höherer Schulen kann daher nicht ohne weiteres geschlossen werden, daß vergleichbare Schüler in Versuchs- oder Hauptschulen weniger lernen als in AHS-Unterstufen.

(4) Von den Absolventen der Versuchsschulen wären über die 25 Prozent in höheren Schulen tatsächlich eingetretenen hinaus *weitere 10 Prozent zum Besuch solcher Schulen geeignet gewesen*.

(5) In der Zeit von der 5. bis zum Ende der 8. Schulstufe haben die Eltern sowohl der Versuchsschüler als auch der Hauptschüler die *Weiterbildungspläne für ihr Kind besser an dessen Befähigungsgrad angepaßt*.

(6) Die *größeren Eintrittsraten in Oberstufen von höheren Schulen bei den Versuchsschülern* im Vergleich zu den Hauptschülern sind zum Teil auf folgende *schulstandortspezifische Faktoren* zurückzuführen: Intelligenzverteilung der Schüler, Nähe von höheren Schulen, Anteil der für den Ersten Klassenzug geeignet erklärten Schüler, Beruf und Schulbildung der Eltern. Den stärksten Einfluß auf die Schulbahnwahl hatte die Schülerintelligenz, an zweiter Stelle wirkte sich die Nähe von höheren Schulen aus. Die genannten Faktoren erklären beinahe die Hälfte der Differenz von 8 Prozent der Eintrittsraten in höhere Schulen zwischen Versuchsschulen und Hauptschulen: Unabhängig von den Standortfaktoren dürfte das Modell der Integrierten Gesamtschule eine *Zunahme der Eintrittsrate in höhere Schulen von etwa 5 Prozent* gegenüber den Hauptschulen bewirkt haben.

## 4. Schlußfolgerungen und Überlegungen

### 4.1. Vorteile des schulorganisatorischen Modells der Integrierten Gesamtschule

*Verminderung der Repetenzahlen:* In der Integrierten Gesamtschule gibt es fast kein Repetieren bei Schülern vom Niveau der AHS und des Ersten Hauptschulklassenzugs, denn im Falle von Lernschwierigkeiten in den leistungsdifferenzierten Gegenständen (Mathematik, Englisch, Deutsch) wird der Schüler bloß in die nächstniedrigere Leistungs-

gruppe des betreffenden Gegenstandes abgestuft; in den übrigen Gegenständen, die in leistungsheterogenen Stammklassen unterrichtet werden, erhält der Schüler kaum ungenügende Noten, sondern nur „Befriedigend“ bzw. „Genügend“ statt „Gut“ bzw. „Befriedigend“. Auch die Repetentenquote bei den Schülern vom Niveau des Zweiten Klassenzugs ließ sich durch entsprechende Förderung wesentlich herabsetzen. – Im Gegensatz zum Klassenwiederholen kann die Abstufung in eine niedrigere Leistungsgruppe rückgängig gemacht werden: Wenn der Leistungsabfall eines Schülers durch vorübergehende Schwierigkeiten bedingt war, wird er nach einiger Zeit wiederum in seine ursprüngliche Leistungsgruppe aufgestuft. Die Reduktion der Repetentenquoten in den Versuchsschulen hatte dort keine Verschlechterung des Leistungsniveaus zur Folge.

*Bessere Zuordnung der Schüler zu den ihren Befähigungen angemessenen Schulbahnen:*

In der Integriertern Gesamtschule haben die Schüler wesentlich bessere Chancen, auf dem ihren Fähigkeiten entsprechenden Niveau unterrichtet zu werden als im Regelschulsystem: (a) Aufgrund der fachspezifischen Leistungsdifferenzierung in Mathematik, Deutsch und Englisch werden einseitig begabte Schüler nicht mehr in allen diesen Gegenständen auf dem Niveau ihrer am schwächsten ausgeprägten Befähigung (z. B. „schwache Mathematiker“ im Zweiten Klassenzug) unterrichtet, sondern in jedem Gegenstand auf dem ihrer jeweiligen fachlichen Befähigung entsprechendem Niveau. Im untersuchten Schülerjahrgang wirkte sich dies auf mehr als die Hälfte der Schüler aus. (b) Die Ersteinstufung der Schüler in Fachklassen eines bestimmten Niveaus erfolgt nicht allein gemäß der allgemeinen Beurteilung des Volksschullehrers (Grad der Hauptschuleignung), sondern erst nach einigen Wochen oder Monaten der Erprobung in einem leistungsheterogen geführten Unterricht aufgrund eines genaueren, fachspezifischen Einstufungsverfahrens, das sich auf Beobachtungen des Fachlehrers und auf Testergebnisse stützt. Vom Grad der Hauptschuleignung, der im Regelschulsystem für die Zuweisung zu einem der beiden Klassenzüge maßgebend ist, weichen die Ersteinstufungen in die einzelnen Fachleistungsgruppen sehr häufig ab. (c) Die Durchlässigkeit des Leistungsgruppensystems ermöglicht mehr als der Hälfte der Schüler einen Wechsel der Leistungsgruppe: Die Prozentsätze der bis zum Ende der 8. Schulstufe auf ein höheres Schulniveau aufgestiegenen Schüler betragen ein Vielfaches der entsprechenden Quoten im Regelschulsystem: Am Ende der 8. Schulstufe hatten in den Versuchsschulen je etwa ein Viertel der Schüler mit der Hauptschuleignung für den Ersten Klassenzug das Niveau der AHS und der Schüler mit der Hauptschuleignung für den Zweiten Klassenzug das Niveau des Ersten Klassenzugs erreicht.

*Annäherung der Gleichheit der Bildungschancen:* Die Integrierte Gesamtschule ermöglicht einen wesentlichen Schritt zur Realisierung der Bildungschancengleichheit der Schüler aus bisher in der Schulversorgung benachteiligten sozialen Schichten und geographischen Regionen: (a) In den Versuchsschulen wurde etwa ein Viertel der Schüler, die normalerweise die Hauptschule besucht hätten, in den einzelnen leistungsdifferenzierten Gegenständen in oberen Leistungsgruppen auf AHS-Niveau unterrichtet. Die meisten dieser Schüler stammten aus bildungsmäßig benachteiligten Sozialschichten und Regionen. (b) Als Effekt der Organisationsform der Integrierten Gesamtschule dürften die Raten der Eintritte der IGS-Absolventen in höhere Schulen um etwa ein Drittel höher liegen als die entsprechenden Eintrittsraten vergleichbarer Hauptschüler.

#### 4.2. Probleme

*Lernerfolg und Homogenitätsgrad der Lerngruppe:* Die bisherigen Befunde der Evaluationsuntersuchung sprechen dafür, daß die Lernerfolge der Schüler bei gleichen Lehrplänen und herkömmlicher Unterrichtsgestaltung vom Homogenitätsgrad bzw. von der Zusammensetzung der Lerngruppe weitgehend unabhängig sind: (a) In den Sachgegenständen wiesen die gut befähigten Versuchsschüler der leistungsheterogenen Stammklassen etwa gleiche Ergebnisse der Lernerfolgstests auf wie vergleichbare Schüler der bedeutend homogeneren AHS-Klassen und erzielten Versuchsschüler in den Stammklassen ungefähr gleiche Lernerfolge wie entsprechend befähigte Hauptschüler in den homogeneren Hauptschul-Klassenzügen. (b) In Mathematik, Deutsch und Englisch lernten die Hauptschüler des Ersten Klassenzugs etwa gleich viel wie vergleichbare Versuchsschüler in den homogeneren oberen und mittleren Leistungsgruppen. Diese Ergebnisse wären, falls sie sich in weiteren, z. T. schon laufenden Untersuchungen bestätigen sollten, von großer Tragweite für die weitere Schulentwicklungsarbeit.

Künftig wird vermutlich von der Überlegung auszugehen sein, daß nicht so sehr der Grad der Leistungshomogenität von Lerngruppen als solcher bessere oder schlechtere Lernerfolge bewirkt, sondern daß es vor allem auf die Wechselbeziehungen zwischen Homogenitätsgrad und anderen didaktischen Faktoren ankommt. Im Sinne dieser Überlegung wären beispielsweise folgende Fragestellungen bzw. Hypothesen zu untersuchen und in der Entwicklungsarbeit zu berücksichtigen: (1) Unter welchen Bedingungen ist eine äußere Niveaudifferenzierung zweckmäßig, um unterschiedlich befähigte Schüler – bei weitgehender Erhaltung der wünschenswerten Durchlässigkeit – nach verschiedenen, jeweils auf ihr Befähigungsniveau abgestimmten Lehrplänen zu unterrichten? (2) Gibt es bestimmte Lernziele, die in heterogenen Lerngruppen wesentlich besser erreicht werden können als in homogeneren oder umgekehrt? Es wäre z. B. denkbar, daß das Erlernen des Sprechens und Hörverstehens einer Fremdsprache lernschwachen Schülern in homogenen Klassen ihres Leistungsniveaus weniger gut gelingt als in heterogenen Kleingruppen; aber die Einführung in neue mathematische Lernthemen bei besonders systematischer Abstimmung der Erklärungen auf das Auffassungsvermögen der Schüler in homogenen Klassen bessere Lernerfolge bringt als in heterogenen. (3) Gibt es bestimmte Unterrichtsmethoden bzw. -strategien, die in homogenen bzw. heterogenen Lerngruppen besonders wirksam funktionieren? U. a. wäre zu prüfen, wie weit die auf ein bestimmtes Verständnisniveau von Schülern abgestimmte Strukturierung eines Lernthemas tatsächlich den Lernerfolg von Schülern des betreffenden Niveaus stärker fördert als den Lernerfolg der übrigen Schüler; wie weit es gelingt, speziell in der heterogenen Gruppe gegebene Möglichkeiten wirksam zu nützen, wie z. B. eine für beide Partner förderliche Kooperation leistungsheterogener Schülerpaare; ein Lernen in heterogenen Kleingruppen, von dem sowohl die leistungsschwächeren als auch die befähigteren Schüler profitieren; ein besseres Fördern von Schülern durch Vermeiden der für homogene, leistungsschwächere Lerngruppen vielfach vermuteten Effekte der „*self fulfilling prophecy*“; eine Realisierung von Prozessen des sozialen Lernens, die in homogenen Gruppen nicht möglich wären; eine stärkere Befassung des Lehrers mit den individuellen Lernproblemen der hier so offensichtlich verschiedenartigen Schüler.

*Möglichkeiten und Grenzen des Förderns:* Die vorliegenden Befunde machen wahrscheinlich, daß die durchschnittlichen Befähigungen der Schüler in den Versuchsschulen ebenso

wie in den Regelschulen vom Beginn der 5. bis zum Ende der 8. Schulstufe im wesentlichen konstant bleiben: (a) Die leistungsschwächeren Schüler lernen zwar – vermutlich infolge einer intensiveren Förderung – in den unteren Leistungsgruppen und den Stammklassen etwas mehr als im Zweiten Klassenzug, doch kommt es zu keinem auch nur annähernden Ausgleich der Befähigungen zwischen den Schülern von AHS-Niveau und den Schülern vom Niveau des Zweiten Klassenzugs. (b) Auch aus Ländern mit voll ausgebauten Einheitsschulsystemen, in denen die Schüler vorwiegend in heterogenen Klassen unterrichtet werden, sind bisher keine Untersuchungsergebnisse bekannt geworden, die auf einen stärkeren Ausgleich von Intelligenzunterschieden zwischen Schülern unterschiedlicher Anfangsbefähigung bzw. sozialer Herkunft in den Jahren der Sekundarstufe I hinweisen würden. Zur Zeit hat daher die Hypothese viel für sich, daß die intellektuellen Befähigungen im zehnten Lebensjahr bereits so weit entwickelt sind, daß entscheidende durchschnittliche Verbesserungen der Intelligenz von leistungsschwächeren Schülern – zumindest mit den bisher praktizierten pädagogischen Methoden – in leistungsheterogenen Lerngruppen ebensowenig erzielbar sind wie in Schulen herkömmlicher Art.

Diese Feststellungen betreffen eine ideologiebelastete Problematik und können leicht fehlinterpretiert werden. Sie bedürfen deshalb einiger Ergänzungen: (1) Im Individualfall kann die künftige Schulleistung von zehnjährigen Schülern mit Hilfe von Tests oder auf andere Weise keineswegs so genau vorhergesagt werden, daß eine zuverlässige Zuordnung der Schüler zu bestimmten Schultypen möglich wäre. Denn die Schulleistung ist nicht allein von gut testbaren intellektuellen Befähigungen abhängig, sondern vor allem auch von schwer meßbaren Persönlichkeitsfaktoren wie z. B. solchen der Motivation, von den Umweltverhältnissen sowie von Wechselbeziehungen zwischen Schülereigenschaften und Merkmalen der Schulsituation. (2) Eine möglicherweise große Stabilität der intellektuellen Befähigungen vermindert keineswegs die Wichtigkeit einer speziellen Förderung der leistungsschwächeren Schüler; Wenn nämlich die Intelligenz selbst nicht leicht erhöht werden kann, dann wird es um so wichtiger sein, die Lernprozesse dieser Schüler besonders effektiv zu gestalten und die Lernziele optimal auf deren Bedürfnisse abzustimmen. (3) Die Bedeutung der Intelligenz für die Sinnerfüllung des individuellen Lebens sowie für die Tüchtigkeit und den sozialen Wert eines Menschen sollte nicht überschätzt werden. Intelligenz dürfte in vielen Berufen und auch im täglichen Leben eine wesentlich bescheidenere Rolle spielen als beim schulischen Lernen. (4) Die Konzeption moderner Schulmodelle, wie z. B. jenes der Integrierten Gesamtschule, setzt nicht notwendig voraus, daß das betreffende Modell die Intelligenz seiner Schüler anhebt bzw. ausgleicht. Aus der Beobachtung, daß solche Schulmodelle keine Intelligenzerhöhung oder weitgehende Lernerfolgsangleichung von Schülern aus bestimmten sozialen Schichten bewirken, läßt sich daher keineswegs die Feststellung ihres Versagens ableiten. (5) Die derzeit bisweilen etwas spekulative Diskussion über Fragen der Anhebung bzw. richtigen Einschätzung der Leistungsfähigkeit von Schülern sollte durch vermehrte Bezugnahme auf empirische Untersuchungen in realitätsbezogene Bahnen übergeleitet werden.

*Weitere Untersuchungsergebnisse:* Die Ergebnisse zweier Lehrerbefragungen wurden von ZRZAVY (1974, 1977) mitgeteilt. Über eine soziometrische Längsschnittuntersuchung in der 5. Schulstufe sowie über vergleichende Untersuchungen von nichtkognitiven Gesamtschuleffekten bis zum Ende der 6. Schulstufe berichtete PETRI (1975, 1976). In den



nächsten Monaten bzw. im kommenden Jahr zu erwartende Teilberichte werden sich u. a. befassen mit prozeßanalytischen Untersuchungen des Lernens in leistungsdifferenzierten und nicht-leistungsdifferenzierten Klassen; mit Analysen der Motivation der sozialen Beziehungen zwischen den Schülern und ihres Zusammenhangs mit Schülermerkmalen; mit der Entwicklung von schulischen und Freizeitinteressen der Schüler, mit Bildungsaspirationen, Lernmotivation, Belastung, Freude am Schulbesuch und anderen nicht-kognitiven Variablen.

### *Literatur*

- PETRI, G.: Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen: Erste Ergebnisse von soziometrischen Untersuchungen. Arbeitsbericht II/4 des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung. Graz 1975.
- PETRI, G.: Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen: Vergleiche zwischen Versuchsschulen und Kontrollschulen bis zum Ende der 6. Schulstufe (Schuljahr 1972/73). Arbeitsbericht II/6 des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung. Graz 1976.
- PETRI, G.: Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Gesamtbericht über die erste Evaluationskohorte, Teil 1: Lernerfolgsvergleiche, Schülerlaufbahnen. Arbeitsbericht II/11 des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung. Graz 1979.
- ZRZAVY, A.: Lehrerbefragung 1973. Arbeitsbericht II/3 des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung. Graz 1974.
- ZRZAVY, A.: Lehrerbefragung 1975. Arbeitsbericht II/7 des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung. Graz 1977.