Vorbemerkungen
zu Professor Dr. Peter M. Roeders Gutachten
für den Landtag von Sachsen-Anhalt von 1995

Peter Martin Roeder war von 1982 bis 1995 der am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) für den „Forschungsbereich Schule und Unterricht“ zuständige Direktor. Im Jahre 1995 hat er mit einem auf Anfrage erstellten Gutachten dringend davon abgeraten, in Sachsen-Anhalt die Förderstufe einzuführen, weil das zu einer absehbaren Benachteiligung der leistungsstärkeren Schüler führen würde. Das Gutachten trägt den Briefkopf des Institutes. Es zeigt, was alles ab 1995 am MPIB über die Nachteile sechsjähriger Grundschulen schon vorlag.

In Sachsen-Anhalt war geplant, im Jahre 1995 die „Förderstufe“ als eine schulform-unabhängige „Orientierungsstufe“ einzuführen, wie der Deutsche Bildungsrat das 1970 empfohlen hatte. In dieser „Förderstufe“ sollte auch in den 5. und 6. Jahrgängen noch undifferenziert unterrichtet werden. Das ist eigentlich nur dann zu verantworten, wenn die Sicherheit besteht, dass die unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen der Schüler durch *„Binnendifferenzierung“* zu bewältigen ist. Gemeint sind die unterschiedlichen Vorkenntnisse, das unterschiedliche Auffassungsvermögens und das unterschiedliche Lerntempo der Schüler.

„Binnendifferenzierung“, auch *„Innere Differenzierung“* genannt, ist der Versuch, diese Unterschiede bereits innerhalb der Klasse durch eine gestaffelte Aufgabenstellung zu bewältigen. Der Erfolg des Unterrichts in undifferenzierten Klassen steht und fällt mit dem Gelingen der Binnendifferenzierung.

Zu diesen Problemen gab es im Jahre 1980 am MPIB ein sehr gründliches, von Professor Roeder geleitetes Forschungsprojekt, unter dem Namen *„Projekt Hauptschule/Gesamtschule“* (s.S.3 des Gutachtens, Fußnote). In den aktuellen Publikationslisten des MPIB wird es nur noch als *„Projekt Hauptschule“* geführt.

Grundlage dieser Untersuchung waren etwa 300 Interviews mit Lehrern und Schulleitern von fünf Berliner Hauptschulen und fünf Berliner Gesamtschulen sowie insgesamt 1.198 ein- oder zweistündige Hospitationen. Veröffentlicht wurden Ergebnisse, welche die Gesamtschule betreffen, erstmals im Jahre 1997 und zwar in zwei Aufsätzen von Roeder, unter den Titeln *„Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern“* und *„Binnendifferenzierung im Schulalltag: Sichtweisen von Berliner Gesamtschullehrern“*.

Ergebnis: In den undifferenzierten Klassen von weiterführenden Schulen sind die Probleme der unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen der Schüler durch Binnendifferenzierung nicht zu bewältigen. Sie taugt nicht als Alternative zur äußeren Differenzierung in Kursen oder Klassen.

Die in Roeders Gutachten von 1995 mitgeteilten Erkenntnisse aus dem MPIB-Projekt *„Hauptschule/ Gesamtschule“* von 1980 sind erst im Jahre 1997 veröffentlicht worden. Und die beiden Tabellen, in denen die 1189 Unterrichtshospitationen ausgewertet sind, wurden noch nie veröffentlicht. Sie zeigen, wie selten in Wirklichkeit binnendifferenziert unterrichtet wird. Durch eine Verkettung von Zufällen geriet das Gutachten in die Hände des Verfassers.

Bei zeitnaher Bekanntgabe der Befunde des MPIB-Projektes „Schulleistung und des MPIB-Projektes *„Hauptschule/Gesamtschule“* wäre Roeders Gutachten für den Landtag von Sachsen-Anhalt überflüssig gewesen. In Mecklenburg-Vorpommern hätte im Jahre 2006 die schulform-unabhängige Orientierungsstufe nicht eingeführt werden können. In Hamburg wäre man im Frühjahr 2008 gar nicht erst auf den Gedanken gekommen, dort die sechsjährige Grundschule einführen zu wollen. Und in Berlin wäre der Streit um die ELEMENT-Studie schon im Vorfeld versandet.

Noch ein Hinweis: Auf der ersten Seite des Gutachtens wird eine am MPIB von Peter M. Roeder und Bernd Schmitz verfasste Studie *„Schulformwechsel vom Gymnasium in den Klassen 5 bis 10“* aus dem Jahre 1995 erwähnt. Unter http://edoc.mpg.de/display.epl?mode=doc&id=234790&col=13&grp=1078 ist sie seit einiger Zeit abrufbar - jetziger Titel: *„Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium“*. Sie enthält Auskünfte über den Prognosewert des Grundschulgutachtens und der Zeugnisnoten des 4. Jahrgangs.

Ulrich Sprenger, Arbeitskreis Schulformdebatte e.V. Recklinghausen, 2010
www.schulformdebatte.de „Forum für wissenschaftsorientierte Beiträge zu Fragen der Schulstruktur“

Anlage 3 zur Niederschrift über die 18. Sitzung des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft am 16. August 1995

MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG
MAX PLANCK INSTITUTE FOR HUMAN DEVELOPMENT AND EDUCATION

Prof. Dr. Peter M. Roeder
Forschungsbereich Schule und Unterricht

Lentzeallee 94
D-1000 Berlin 33 - Dahler
Telefon: 030/829 95 - 1
Durchwahl: 829 95 303/3(
Telefax: 030/824 99 39

Datum: 25. Juli 1995

Anmerkungen zum Entwurf eines Schulgesetzes für Sachsen-Anhalt

Ich beschränke mich im folgenden auf zwei mir problematisch erscheinende Neuregelungen des Entwurfs, nämlich 1. den Wegfall der Grundschulempfehlung für den Besuch einer weiterführenden Schule, 2. das "Gebot" der Binnendifferenzierung.

Zu 1: Es ist sicher richtig, daß die Grundschulempfehlung in ihrer Bedeutung für die Eltern, denen das Recht der Sekundarschulwahl wie in den meisten anderen Bundesländern zugesprochen wird, durch eine Beratung durch den Grundschullehrer voll ersetzbar ist. Dies gilt natürlich nicht für die Lehrer der aufnehmenden Schule. Dies wäre nicht weiter problematisch, wenn die Begründung des Gesetzgebers für den Wegfall haltbar wäre: „Zu dem Prognosewert der im geltenden Schulgesetz vorgesehenen Schullaufbahnempfehlungen werden zunehmend Zweifel geäußert." Zwar ist sicher richtig, daß alle Vorhersagen menschlichen Verhaltens fehlerbehaftet sind; und in diesem Falle wird dem durch die Priorität der elterlichen Schulentscheidung Rechnung getragen. Empirische Untersuchungen zeigen aber, daß die Grundschulempfehlung eine nicht zu vernachlässigende Vorhersagegültigkeit hat. Dies gilt im übrigen auch für die Zensuren der Hauptfächer im letzten Grundschulzeugnis. Ich lege das Manuskript einer Untersuchung bei, die dies in extenso empirisch belegt (Roeder/Schmitz, Schulformwechsel vom Gymnasium in den Klassen 5 bis 10). Ganz allgemein ist festzuhalten, daß für die Vorhersage von Schulleistungen kein besseres Instrument zur Verfügung steht als Urteile über frühere Leistungen in einem Fachgebiet. Urteile, deren Qualität sich durch gelegentliche Orientierung der Lehrer an den Ergebnissen von standardisierten Schulleistungstests noch verbessern läßt (vgl. Baron-Boldt/Schuler/Funke, Prädiktive Validität von Schulabschlußnoten. Eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 1988, 2, S. 79–90). Die zitierte Untersuchung von Roeder und Schmitz belegt zugleich, daß auch den in den Zeugnissen festgehaltenen

verbalen Urteilen der Lehrer über Verhalten und Leistungsdispositionen von Schülern durchaus prognostische Gültigkeit zukommt.
Statt die Grundschulempfehlung nur zu streichen, erscheint es deshalb sinnvoller, die offensichtlich vorhandene diagnostische Kompetenz der Grundschullehrer auf differenziertere Weise für die Lehrer der die Schüler aufnehmenden Sekundarschulen nutzbar zu machen. Dies könnte dadurch geschehen, daß dem letzten Grundschulzeugnis eine hinreichend differenzierte Charakterisierung der Stärken und Schwächen eines Schülers beigegeben würde.

Zu 2.: Der Gesetzentwurf dekretiert den Verzicht auf äußere Leistungsdifferenzierung in der Förderstufe und fordert statt dessen Binnendifferenzierung und Individualisierung des Unterrichts, um damit die Schüler auf die Anforderungen der verschiedenen Sekundarschultypen vorzubereiten. Die für die (alte) Bundesrepublik vorliegende empirische Unterrichtsforschung läßt in bezug auf die Realisierung dieses Gebots keinen Optimismus zu (Hage, K. u.a., Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I. Opladen 1985). Und es gibt keinen Grund für die Vermutung, daß sich die unterrichtsmethodische Tradition in der DDR in dieser Hinsicht von der der BRD unterschied. Die Normalform des Unterrichtsalltags ist, wie alle vorliegenden Untersuchungen zeigen, der vom Lehrer gelenkte Frontalunterricht. Schon der normale Gruppenunterricht ist demgegenüber ein seltenes Ereignis. Ihn gar zu dem Zweck einzurichten, auf unterschiedliche Bildungswege der Sekundarschule differenzierend vorzubereiten - für diesen hohen Anspruch fehlt den meisten Lehrern jede Erfahrung. Man wird diesen Befund, den wir aus der Beobachtung von hunderten von Unterrichtsstunden nur bestätigen können, nicht nur auf mangelnde methodische Flexibilität von Lehrern zurückführen dürfen. Vielmehr steht dahinter auch ihre - durch die internationale Forschung immer wieder belegte - Erfahrung, daß der Unterricht mit der ganzen Klasse eine vergleichsweise erfolgreiche Organisationsform ist. Relativ häufig haben wir in Berliner Haupt- und Gesamtschulen Gruppenunterricht nur im naturwissenschaftlichen Unterricht (Schülerexperimente) und in Arbeitslehre (Praxis in der Werkstatt) beobachtet (vgl. Tabellen 1 und 2).

Tabelle 1: Häufigkeit ausgewählter Lernsituationen im Unterricht (Gesamtschulen). Angaben in Prozent der beobachteten Unterrichtseinheiten

Lernsituationen	Arbeitslehre n = 114	Deutsch n = 138	Englisch n = 73	Sozialkunde n = 124	Mathematik n = 164	Naturwissenschaften n = 99
Schriftliche Leistungsprüfung	4,4	11,6	17,8	2,4	7,3	2,0
Lehrervortrag	9,7	-	-	4,0	-	4,0
Auswendiglernen	-	2,2	17,8	2,4	37,8	10,1
Schülervortrag	2,6	2,2	-	9,7	-	13,1
(Rollen)-Spiel	2,6	5,1	13,7	3,2	1,8	-
Unterrichtsgespräch	7,0	17,4	2,7	16,1	1,2	3,0
Gruppenunterricht	20,2	7,3	1,4	8,9	-	24,2
Stillarbeit	65,8	72,5	71,2	62,1	81,1	86,9

Tabelle 2: Häufigkeit ausgewählter Lernsituationen im Unterricht (Hauptschulen). Angaben in Prozent der beobachteten Unterrichtseinheiten

Lernsituationen	Arbeitslehre n = 77	Deutsch n = 64	Englisch n = 75	Sozialkunde n = 59	Mathematik n = 99	Naturwissenschaften n = 94
Schriftliche Leistungsprüfung	-	6,3	5,3	6,8	7,1	2,1
Lehrervortrag	15,6	1,6	1,3	3,4	1,0	10,6
Auswendiglernen	-	6,3	8,0	1,7	27,3	2,1
Schülervortrag	3,9	1,6	-	6,8	-	-
(Rollen)-Spiel	1,3	4,7	6,7	1,7	5,1	1,1
Unterrichtsgespräch	7,8	20,3	4,0	13,6	-	11,7
Gruppenunterricht	14,3	7,8	2,7	8,5	1,0	9,6
Stillarbeit	68,8	67,2	57,3	50,9	72,7	57,5

n = Anzahl der beobachteten Unterrichtseinheiten (45 oder 50 Minuten bzw. Doppelstunden)

Quelle: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projekt "Hauptschule/Gesamtschule

Die entscheidende Voraussetzung für das Gelingen dieses Unterrichts war offenbar, daß jede Gruppe die notwendigen Lernmittel (Geräte, Werkzeuge) vorfand, und die Anleitung zur Arbeit nicht schriftlich erfolgte. Eine inhaltliche Differenzierung war mit der Gruppenarbeit in der Regel nicht verbunden; die Gruppen bearbeiteten vielmehr identische Aufgabenstellungen.

Mit gleicher Aufgabenstellung für alle Schüler ist in der Regel auch die individuelle Stillarbeit verbunden, die in einem hohen Anteil der Unterrichtsstunden zu beobachten war. In diesen Unterrichtsphasen pflegen die Lehrer sich einzelnen Schülern zuzuwenden, die ihre Hilfe besonders brauchen. Diese Form der Individualisierung könnte allerdings den damit im Schulgesetzentwurf verbundenen hohen Anforderungen allenfalls dann erfüllen, wenn den Schülern entsprechend differenzierte Lernmittel zur Verfügung stünden, die für unterschiedliche Schülergruppen eine differenzierende Aufgabenstellung zulassen.

In den mit den Lehrern, deren Unterricht wir beobachteten, durchgeführten Interviews wurde auch die Frage der Binnendifferenzierung angesprochen. Zur Erklärung des Sachverhalts, daß Binnendifferenzierung, die die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schülern in heterogenen Klassen berücksichtigt, nur selten praktiziert werde, verwiesen die Lehrer vor allem auf das Fehlen entsprechend differenzierten Lernmaterials für die Hand der Schüler hin. In dieser Situation sei die Last der Vorbereitung binnendifferenzierten Unterrichts prohibitiv. Weiterhin wurden Disziplinprobleme relativ häufig genannt, die komplexe Organisationsformen kaum zuließen. Insgesamt verdeutlichen die Stellungnahmen der Lehrer, wie viele Dimensionen des Unterrichts mit der Frage der Binnendifferenzierung angesprochen sind. Es geht dabei um das Tempo des Unterrichts, die Menge des Unterrichtsstoffes, den Abstraktionsgrad der Darbietung, die Medien der Präsentation, die unterschiedliche Motivation und Fähigkeit zu unabhängiger Arbeit, die dazu führt, daß Zeit und Aufmerksamkeit des Lehrers durch die Gruppe der Schüler weitgehend absorbiert würden, denen beides mehr oder weniger fehle und die oft zugleich der persönlichen Zuwendung in besonderem Maße bedürften. Eigentlich, so einige der befragten Lehrer, müsse binnendifferenzierender Unterricht auf all diesen Dimensionen gleichzeitig variieren, und dies sei im Grunde durch den einzelnen Lehrer nicht zu bewältigen, sondern allenfalls im team-teaching mit Kollegen.

Andere sehen in diesen Erfahrungen die Begründung für die Notwendigkeit äußerer Leistungsdifferenzierung. Ein Argument ist von den Lehrern - wohl mangels Erfahrung - nicht genannt worden, daß nämlich bei konsequenter Binnendifferenzierung nach Leistung und

Interesse die Heterogenität der Lernvoraussetzungen nicht vermindert sondern vergrößert werden könnte. Dies jedenfalls ist das Ergebnis sehr sorgfältiger amerikanischer Studien zur Binnendifferenzierung in der Grundschule (Barr/Dreeben, How Schools Work. The University of Chicago 1983).

Jedenfalls läßt die vorliegende empirische Forschung erwarten, daß die Förderstufe in Sachsen-Anhalt im wesentlichen eine Fortsetzung der Grundschule wird, wenn nicht sehr große Anstrengungen im Hinblick auf Lehrerfortbildung und die Entwicklung differenzierenden Lehr- Lernmaterials ihre Einführung begleiten oder - besser noch - ihr vorausgehen. Die Fortsetzung der Grundschule um zwei Jahre könnte freilich auch das uneingestandene Ziel des Entwurfs sein. Dies würde allerdings, wie die Untersuchung von Roeder/Sang Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden" (In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1991, Sonderdruck beiliegend) gezeigt hat, mit hoher Wahrscheinlichkeit diejenigen Schüler, die ab Klasse 7 ein Gymnasium besuchen, gegenüber Schülern benachteiligen, die bereits die Klassen 5 und 6 im Gymnasium absolviert haben.

Die wichtigsten Ergebnisse dieser Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen: Gymnasiallehrer der Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch orientieren sich in ihrer Planung des Unterrichts im 7. Schuljahr an den Vorkenntnissen, die die Schüler nach ihrer Erfahrung mitbringen. Dabei ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen Lehrern an grundständigen Gymnasien und solchen, die Schüler nach sechsjährigem Grundschulbesuch aufnehmen. Die letztere Gruppe von Lehrern nimmt deutlich geringere Vorkenntnisse an. Standardisierte Leistungstests in den drei Fächern zu Beginn des 7. Schuljahrs bestätigen, daß diese Erwartung realistisch ist. Zwischen beiden Gruppen von Schülern bestehen in allen drei Fächern beträchtliche Leistungsunterschiede. Sie werden, wie die erneute Testung am Ende des 7. Schuljahres zeigt, im Laufe des Jahres nur teilweise ausgeglichen. Dies ist wesentlich darauf zurückzuführen, daß nach sechs Jahren Grundschule u.a. noch Unterrichtsstoffe im 7. Schuljahr behandelt werden, deren Kenntnis im grundständigen Gymnasium vorausgesetzt wird. Sicher ist der Einfluß auf Schulleistungen nicht das einzige Kriterium für schulorganisatorische Entscheidungen. Berücksichtigung verdienen sie jedenfalls, und die dazu vorliegenden Ergebnisse der empirischen Forschung bürden den Vertretern des vorliegenden Gesetzentwurfes eine beträchtliche Last der Argumentation auf.

Nach den bisher vorliegenden Erfahrungen dürfte Binnendifferenzierung am ehesten in der Form des Team-Teaching erfolgreich praktiziert werden, wobei der Unterricht von den beteiligten Lehrern intensiv vorbereitet werden muß. Es ist andererseits mehr als zweifelhaft, daß dafür die Ressourcen zur Verfügung stehen. Die Erfahrung in den Berliner Gesamtschulen hat weiterhin gezeigt, daß die Lehrerkollegien bereit und in der Lage waren, mit unterschiedlichen Formen der Differenzierung verantwortungsvoll zu experimentieren. Dies legt die Empfehlung nahe, den einzelnen Schulen - beraten durch die Schulaufsicht - Spielräume für die Erprobung unterschiedlicher Organisationsformen - einschließlich der Binnendifferenzierung - durch das Gesetz einzuräumen. Die unter den gegebenen Bedingungen (methodische Traditionen und Kompetenzen, Verfügbarkeit differenzierenden Lehr-Lern-Materials etc.) problematischste Organisationsform gesetzlich zur einzig möglichen zu erklären, dürfte Frustration und Scheitern vorprogrammieren. Aber offenbar ist sich der Gesetzgeber dieser Schwierigkeiten nicht ausreichend bewußt, wie es scheint. Nicht einmal in den Begründungen findet sich ein Hinweis auf die für die Realierung seines Programms erforderlichen umfangreichen Vorarbeiten in der Lehrerfortbildung sowie der Lehrplan- und Lernmaterialentwicklung.