

Jürgen Baumert und Olaf Köller zur Vielfalt der Schulformen

„Schulformen als unterschiedliche Entwicklungsmilieus“

Unter dieser Überschrift steht das letzte und wichtigste Kapitel eines Aufsatzes, den Jürgen Baumert und Olaf Köller im Juni 1998 in der Zeitschrift „Pädagogik“ (S.12-18) veröffentlicht haben. Er sollte eine Entgegnung sein auf die Kritik der Gesamtschulbefürworter an einem von Köller verfassten Bericht über das Schulwesen in NRW. Darin waren erste Ergebnisse des Projektes „Bildungsverläufe und Psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“ referiert worden. Dieses auch „BIJU-Studie“ genannte Projekt des Max-Planck Institutes für Bildungsforschung (MPIB) hatte gezeigt: Das „längere gemeinsame Lernen“ führt beim fachlichen wie beim sozialen Lernen zu einer deutlichen Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler.

Der Aufsatz von Baumert und Köller hatte den Titel *„Nationale und internationale Leistungsstudien - Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen?“*.

Die Veröffentlichung fand bei den Befürwortern des gegliederten Schulwesens nicht die gebührende Beachtung. Das ist sehr bedauerlich. Denn sie war ein überzeugendes Plädoyer für das dreigliedrige Schulwesen - und wohl auch so gemeint. Mit der Formulierung *„Schulformen als unterschiedliche Entwicklungsmilieus“* kam eine völlig neue Betrachtungsweise in die Bildungsforschung. Bis dahin galt das Hauptaugenmerk der optimalen Nutzung von Lernzeit („task for time“) und einer Verbesserung des Unterrichtsstils. „Auf die Lehrer kommt es an!“ war die entsprechende Parole. Nun aber stellte sich heraus: Die Schulform ist bei leistungsstärkeren Schülern eine wichtige Vorbedingung („Determinante“) erfolgreichen Lernens. Der Beweis: NRW-Realschulen und NRW-Gymnasien haben bei vergleichbaren Schülern eine fast doppelt so hohe Förderleistung wie NRW-Gesamtschulen. Der Wissensvorsprung lag am Ende des 10. Jahrgangs *„bei etwa zwei Schuljahren“*. Für die leistungsschwächeren Schüler hingegen ist der Fördereffekt der Gesamtschule nicht höher als der Fördereffekt der Hauptschule: *„Bei gleichen Eingangsbedingungen wird am Ende der 10. Jahrgangsstufe ein identischer Wissensstand erreicht.“*

Damit war die Schulformdebatte eigentlich schon 1998 beendet, und zwar zu Gunsten des aus Erfahrung gewachsenen dreigliedrigen Schulwesens und seiner mit dem 5. Jahrgang einsetzenden Differenzierung. Es blieb jedoch bei der Feststellung des unterschiedlichen Fördereffektes der verschiedenen Schulformen. Gründe dafür wurden nicht genannt. Dabei war die Ursache am MPIB längst bekannt: die Verlangsamung des Lerntempos in heterogenen Lerngruppen.

Schon das MPIB-Projekt „Schulleistung“ (1968-1970) hatte folgende wichtige Erkenntnis gebracht : Wenn in einer Klasse die Unterschiede der Vorkenntnisse und der Begabungen allzu groß sind, dann zwingt das die Lehrer zu verstärktem Üben und Wiederholen. *„Diese repetitive Unterrichtsführung nützt wider Erwarten den Schülern mit ungünstigen Eingangsbedingungen nur wenig, während die Lernfortschritte des oberen Leistungsdrittels merklich beeinträchtigt werden.“*

Am Max-Planck Institut war man damals recht stolz auf diese neue Perspektive des Forschens und auf die Entdeckung des unterschiedlichen Fördereffektes der verschiedenen Schulformen. Mit ihrem Aufsatz *„Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus: eine ungehörige Fragestellung?“* haben Baumert, Köller und Schnabel im Jahre 2000 beides noch einmal sehr energisch gegen die Attacken des GEW-Vorstands verteidigt.

Wie und warum es am Max-Planck Institut für Bildungsforschung später zu einem Richtungswechsel gekommen ist, bleibt eine Schicksalsfrage des deutschen Schulwesens.

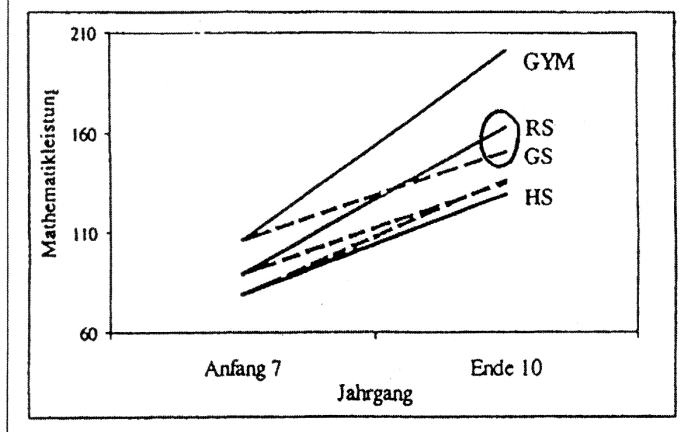
Erst ab 2003 galt dann dort jene von Professor Baumert ausgegebene Sprachregelung, die Frage der Schulstruktur sei mit dem Hinweis auf Ergebnisse der Bildungsforschung nicht zu entscheiden, *„weder in die eine, noch in die andere Richtung“*.

Derartige Äußerungen stehen jedoch im offenen Widerspruch zu den Befunden aus dem Projekt „BIJU“, die Baumert und Köller im Jahre 1998 in der Zeitschrift „Pädagogik“ veröffentlicht haben.

Weil ihr Aufsatz kaum bekannt ist, sind im Anhang die Seiten 16-18 in Kopie wiedergegeben.

Lernzuwächse in Mathematik über 4 Schuljahre

- Schüler mit paarweise identischer Ausgangsleistung -



Gesamtschülern und Gymnasiasten mit vergleichbaren Gesamtschülern. „Vergleichbare Schüler“ sind Schüler, die gleiche kognitive Grundfähigkeiten und einen ähnlichen familiären Hintergrund haben. Bemerkenswert ist, dass die Realschüler am Ende des 10. Jahrgangs einen erheblich höheren Leistungsstand erreichten als die „gymnasial befähigten“ Gesamtschüler. (Das nachträglich eingefügte Oval soll auf diesen alarmierenden Befund hinweisen.) Eine 1999 von Köller, Baumert und Schnabel veröffentlichte Tabelle (S.410) zeigt, dass die Unterschiede in den Fächern Englisch, Physik und Biologie ähnlich hoch waren.

SCHULFORMEN ALS UNTERSCHIEDLICHE ENTWICKLUNGSMILIEUS

Sowohl anhand von TIMSS als auch von BIJU läßt sich zeigen, daß die Leistungsentwicklung an den einzelnen Schulformen unterschiedlich verläuft. Die stärksten Leistungszuwächse zeigen sich auf dem Gymnasium, gefolgt von der Realschule, dann der Gesamtschule und schließlich der Hauptschule. Die unterschiedliche Leistungsentwicklung wird in BIJU besonders deutlich, da es hier möglich ist, einen Entwicklungszeitraum von vier Jahren in den Blick zu nehmen. Die BIJU-Daten zeigen auch, daß sich ähnliche Muster für die sozial-kognitive Entwicklung und für die Veränderung von Einstellungen und Wertorientierungen nachweisen lassen. Im Leistungsbereich sind die Schulformeffekte über die Fächer hinweg stabil und sehr groß; hinsichtlich der sozial-kognitiven Entwicklung sind die Unterschiede systematisch, aber klein. In unserem zweiten Bericht an die an der BIJU-Studie teilnehmenden Schulen haben wir diese Entwicklungsverläufe beschrieben und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der weiterführenden Schulen als Hinweise auf verschiedene Entwicklungsmilieus interpretiert (Köller 1996). Diese In-

Diese Grafik veranschaulicht den unterschiedlichen Fördereffekt der verschiedenen Schulformen. Sie wurde von uns entwickelt nach einer in Farbe gehaltenen Grafik, die im Sommer 1998 von Mitarbeitern des MPIB bei mehreren Gelegenheiten gezeigt wurde, aber noch nicht veröffentlicht worden ist. Die durchbrochenen Linien markieren die unterschiedliche Leistungsentwicklung der drei Gruppen von Gesamtschülern. Alle sechs Gruppen hatten am Anfang des 7. Jahrgangs jeweils paarweise denselben Leistungsstand, erkennbar am Start auf demselben Niveau. Es wurden verglichen Hauptschüler mit vergleichbaren Gesamtschülern, Realschüler mit vergleichbaren

terpretation hat – jedenfalls für die Gesamtschule – Widerspruch hervorgerufen (Miebach und Virmich 1998; Ratzki, in diesem Heft).

Die Übergangsauslese zu den weiterführenden Schulen am Ende der Grundschulzeit führt zu leistungsmäßig, aber auch sozial sehr unterschiedlich zusammengesetzten Schülerschaften an den Sekundarschulformen. Die Gesamtschule bindet im viergliedrigen Schulsystem – etwa in Berlin oder Nordrhein-Westfalen – eine Schülerschaft, die in ihren sozialstrukturellen und leistungsbezogenen Merkmalen der Schülerschaft der Realschule sehr ähnlich ist. Hinsichtlich der familiären Situation und der Belastung durch Risikofaktoren liegt die Gesamtschülerschaft im Mittel zwischen Haupt- und Realschule.

Worauf nun genau sind die nachweisbaren unterschiedlichen Leistungsentwicklungen, die sich im Gewinnen bis zu mehr als zwei Schuljahren niederschlagen können, und die systematischen, aber kleinen Unterschiede in der psychosozialen Entwicklung zurückzuführen? Ist die positive Eingangsauslese der Motor für günstige Entwicklung? Spiegeln die Daten nur das Ergebnis unterschiedlicher interner Selektivität der Schulformen wider? Oder lassen sich Entwicklungsmilieus identifizieren, die unabhängig von Übergangsauslese und interner Selektivität Ergebnisse schulischen Handelns darstellen?

BIJU gibt auf diese Fragen klare Antworten. Zunächst ist festzuhalten, daß es keine besonderen Selektionsmuster innerhalb der einzelnen Schulformen gibt – etwa durch die unterschiedliche Handhabung der Klassenwiederholung –, die dazu führen, daß die Leistungsheterogenität der Hauptschul- und Gesamtschülerschaft erhalten bliebe, während die Schülerschaft in Realschule und Gymnasium durch einen positiven Ausleseprozeß im Durchgang durch die Mittelstufe aufge bessert würde. Die Jugendlichen, die über vier Jahre oder länger an dem Längsschnitt teilnehmen, sind eine, wie zu erwarten war, leistungsmäßig leicht positive ausgelesene Subgruppe – und zwar in allen Schulformen in gleicher Weise. Insbesondere kann für die Gesamtschule kein abweichendes Selektionsmuster beobachtet werden.

Wieweit die Unterschiede zwischen den Schulformen institutionelle Fördereffekte abbilden oder nur Folge der unterschiedlichen kognitiven und sozialen Übergangsauslese sind, kann statistisch (durch die multiple Regressionsanalyse) geprüft werden. Wir haben in einem ersten Schritt die Stichproben aus den unterschiedlichen Schulformen hinsichtlich fachlichen Vorwissens in der 7. Jahrgangsstufe, der sprachlichen und sprachfreien Intelligenz, des Sozialstatus der Eltern, der ethnischen Herkunft, der Familienstruktur und der familiären Belastung (Trennung der Eltern, alleinerziehende Elternteile, Berufstätigkeit der Mutter, Arbeitslosigkeit von Vater oder Mutter) angeglichen. Danach haben wir geprüft, ob sich im Längsschnitt zum Ende der 10. Jahrgangsstufe Entwicklungsdifferenzen zwischen Schülern der unterschiedlichen Schulformen nachweisen lassen. Als Bezugspunkt benutzen wir die Gesamtschule, um auf die vorge tragenen Einwände reagieren zu können (die Ergebnistabellen der Regressionsanalysen können von den Autoren bezogen werden.)

Für den Vergleich von Haupt- und Gesamtschule ergeben sich nach Kontrolle des Vorwissens sowie der kognitiven und sozialen Variablen keine unterschiedlichen Leistungseffekte zwischen beiden Schulformen: Bei gleichen Eingangsbedingungen wird am Ende der 10. Jahrgangsstufe ein identischer Wissensstand erreicht. Die wichtigsten Einflüsse auf die Leistungsentwicklung üben die kognitiven Variablen Vorwissen und kognitive Grundfähigkeiten aus. Der Einfluß des sozialen Status ist schwach. Ethnische Herkunft und familiäre Situation üben nach Kontrolle der kognitiven Voraussetzungen keinen nachweisbaren Einfluß aus. Beim Vergleich zwischen Real- und Gesamtschule zeigt sich, daß in der Real-

schule auch nach Kontrolle kognitiver und sozialer Eingangsvariablen die Leistungsentwicklung günstiger als an der Gesamtschule verläuft. Bei gleichen intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen erreichen Realschüler am Ende der Sekundarstufe I etwa in Mathematik einen Wissensvorsprung von etwa zwei Schuljahren. Noch stärker sind diese Effekte, wenn man Gesamtschule und Gymnasium vergleicht. Bei gleichen intellektuellen und sozialen Bedingungen beträgt der Leistungsvorsprung in Mathematik am Gymnasium mehr als zwei Schuljahre. Es gibt keine Hinweise, daß die ungünstige Leistungsentwicklung durch besondere überfachliche Leistungen kompensiert werden könnte.

In allen Analysen ist der Einfluß der Sozialschicht nach Kontrolle der kognitiven Voraussetzungen relativ gering oder statistisch nicht nachweisbar. Dies weist darauf hin, daß der Einfluß der sozialen Herkunft auf die Leistungsentwicklung innerhalb von Schulformen im Vergleich zu ihrer Bedeutung bei der Übergangsauslese in der Regel überschätzt wird.

In unserem zweiten Bericht an die Schulen haben wir als ein Beispiel für unterschiedliche Entwicklungsverläufe im sozial-kognitiven Bereich die Entwicklung prosozialer Motive beschrieben. Bei dem eingesetzten Erhebungsinstrument handelt es sich um die Kurzfassung eines von *Boehnke* und *Silbereisen* im Anschluß an die einschlägige Forschung zum Altruismus entwickelten Fragebogens (Prosocial Motivation Questionnaire (PSMQ)), der sich in deutschen, mittlerweile auch in internationalen Untersuchungen gut bewährt hat (*Boehnke* 1988). Als Stimuli werden kurze und einfach erzählte Alltagsgeschichten präsentiert, in denen jeweils eine Hilfeleistung vorkommt. Anschließend wird der Befragte gebeten, sich in die jeweiligen Situation zu versetzen und ein für ihn plausibles Helfensmotiv auszuwählen. Der Fragebogen (vgl. Beispiele bei *Ratzki* in diesem Heft) ist für sozial erwünschte Antworten wenig anfällig und weist eine gute Konstruktvalidität auf, das heißt, die Zusammenhänge mit anderen Merkmalen sozialer Motivation und sozialen Verhaltens sind erwartungsgemäß. Die Kompetenz, die Perspektive eines anderen einzunehmen und die Fähigkeit, mit anderen mitzuempfinden – beides Voraussetzungen für Toleranz, Kooperativität und Hilfsbereitschaft – korrelieren mit dem Altruismusmotiv, das wiederum negativ mit sozial unerwünschten Merkmalen, etwa Ausländerfeindlichkeit zusammenhängt. Ebenso lassen sich substantielle Zusammenhänge zwischen den in dieser Weise erfaßten prosozialen Motiven und Verhaltens-

maßen – etwa Devianz und Delinquenz – nachweisen.

Die prosoziale Motivation verändert sich im allgemeinen während des Jugendalters in typischer Weise. Das Egoismusmotiv verliert mit zunehmendem Alter an Bedeutung, während das Altruismusmotiv bedeutsamer wird. Die Ergebnisse der BIJU-Studie belegen nach Schulform differenzierte Entwicklungsverläufe der prosozialen Motivation. Überraschend ist der erwartungswidrige Entwicklungsverlauf an Gesamtschulen, über den wir in unserem 2. Bericht an die Schulen (*Köller* 1996) berichtet haben. Die Differenzen sind systematisch, allerdings nicht sehr groß. Auch in diesem Fall stellt sich die Frage der Bedeutung der Übergangsauslese. Handelt es sich – wie gelegentlich vermutet wurde (z.B. *Ratzki*, in diesem Heft) – um Folgewirkungen der mit dem Übergang in die Sekundarschulformen verbundenen sozialen Selektion?

Verfährt man in gleicher Weise wie bei der Analyse der Leistungsentwicklung und gleicht die Stichproben in denselben Merkmalen an, ergibt sich eine klare Befundlage: Die Entwicklung prosozialer Motive ist weitgehend vom außerschulischen Umfeld und den kognitiven Variablen unabhängig. Allein die früheren Ausprägungen der prosozialen Motive weisen substantielle Zusammenhänge mit den Werten am Ende der Sekundarstufe I auf. Für die Schulformen wiederholen sich im wesentlichen – wenn auch abgeschwächt – die Befunde zur Leistungsentwicklung: Es lassen sich keine unterschiedlichen Entwicklungen für Haupt- und Gesamtschüler, wohl aber für Gesamtschüler auf der einen und Realschüler und Gymnasiasten auf der anderen Seite zeigen. Bei Kontrolle der Ausgangsunterschiede fällt das altruistische Motiv der Gesamtschüler in Klasse 10 niedriger aus als in den beiden anderen Schulformen. Dieses Muster wiederholt sich auch bei Analysen für andere Merkmale sozialer Kognition und sozial relevanten Einstellungen wie negative Einstellung zu Gastarbeitern oder Intoleranz gegenüber Asylbewerbern.