

Schul-Qualitäts-Forschung

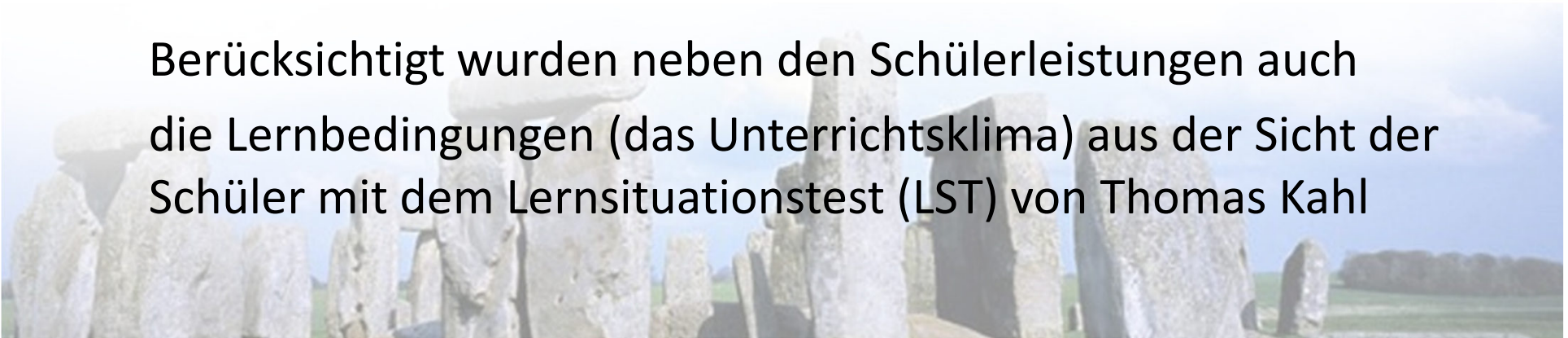
- Gesamtschulforschung in Rheinland- Pfalz

Probleme und Ergebnisse einer Untersuchung

Rosemi Waubert de Puiseau

Die Deutsche Schule 75. Jg. Heft 3, 1983, S37-251

Berücksichtigt wurden neben den Schülerleistungen auch die Lernbedingungen (das Unterrichtsklima) aus der Sicht der Schüler mit dem Lernsituationstest (LST) von Thomas Kahl



Die Deutsche Schule, 75. Jg. H 3 1983

S. 237-251

ROSEMI WAUBERT DE PUISEAU

Gesamtschulforschung in Rheinland-Pfalz

Probleme und Ergebnisse einer Untersuchung

1. Grundlagen der Untersuchung

1.1. Vorbemerkung

Fast gleichzeitig mit der Verabschiedung des BLK-Auswertungsberichtes legte der rheinland-pfälzische Kultusminister eine empirische Untersuchung zum Vergleich von Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Schulwesens in Rheinland-Pfalz der Öffentlichkeit vor. Der nachfolgende Beitrag gibt einen Überblick über wesentliche Ergebnisse der Schülererhebungen und setzt sich ausführlich mit den Grundlagen der Untersuchung auseinander.

1.2. Beschreibung der Schulen und Teilnehmer der Untersuchung

Zum Zeitpunkt der Erhebung (Herbst 1980) gab es drei integrierte Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz:

Die integrierte Gesamtschule Kaiserslautern wurde 1973 eröffnet; sie wurde neu gebaut, das Kollegium setzte sich aus freiwilligen Meldungen zusammen. Die Schule arbeitet als Ganztagschule und hat eine gymnasiale Oberstufe; zum Zeitpunkt der Erhebung führte die Schule zum dritten Male einen 10. Jahrgang.

Die integrierte Gesamtschule Kastellaun begann 1975 ihre Arbeit. Zuvor bestand in ihren Gebäuden ein Schulzentrum aus Haupt- und Realschule, diese Schulen liefen bis zum Ende des Schuljahres 1979/80 aus. Die bestehenden Kollegien wurden übernommen, einige Gymnasiallehrer kamen hinzu. Die Schule arbeitet als Halbtagschule. Für die Hauptschüler ist sie quasi Pflichtschule. (1) Seit mehreren Jahren kämpft die Schule für die Einrichtung einer gymnasialen Oberstufe in Kastellaun. Zum Zeitpunkt der Untersuchung war der erste Jahrgang im 10. Schuljahr.

Die dritte rheinland-pfälzische Gesamtschule – die integrierte Gesamtschule Ludwigshafen-Oggersheim – führte zum Zeitpunkt der Erhebung den ersten fünften Jahrgang. Sie ist als Ganztagschule mit Oberstufe konzipiert. Im 5. und 6. Jahrgang arbeitet die Schule nach dem Team-Kleingruppen-Modell. (2)

In die Untersuchung einbezogen waren auch zwei der vier kooperativen Gesamtschulen (Altenkirchen und Bad Bergzabern). Bei der Auswertung wurden die einzelnen Schulzweige den entsprechenden Schularten des traditionellen Systems zugeordnet.

Die Auswahl der Vergleichsschulen (12 Hauptschulen, 7 Realschulen und 9 Gymnasien) durch die Wissenschaftlergruppe erfolgte nicht unter dem primären Aspekt, eine für das rheinland-pfälzische Schulsystem repräsentative Stichprobe zu ziehen, sondern es sollten Vergleichssysteme, die unter regionalen Gesichtspunkten mit den je spezifischen Bedingungen der drei Gesamtschulen vergleichbar waren, herangezogen werden. Zudem wurden solche Schulen des traditionellen Systems ausgewählt, die mindestens schon 10 Jahre voll ausgebaut existieren, um Effekte auszuschließen, die auf eine Aufbausituation zurückgeführt werden könnten.

In die Untersuchung wurden ca. 10 000 Schüler der Jahrgänge 5, 7, 9 und 10 – die markanten Schaltstellen der Schullaufbahn – einbezogen. Bei den integrierten und koope-

rativen Schulen erfolgte eine Totalerhebung, bei den Vergleichsschulen, die über mehr als drei Züge verfügten, wurden nach dem Zufallsprinzip von der Wissenschaftlergruppe drei Klassen ausgewählt.

1.3 Untersuchungsinhalte, -instrumente

Die Untersuchung unterscheidet vier zentrale Untersuchungsbereiche:

a) Die Praxis der Fachleistungsdifferenzierung in den integrierten Gesamtschulen und der Vergleich der Abschußquoten:

Anhand der Schülerkartei-Daten werden die Auswirkungen der Individualisierung des Unterrichts überprüft. Fragen wie Homogenität/Heterogenität der Einstufungen, Mobilitätsvorgänge und die Bedeutung von Schichtzugehörigkeit und Geschlecht der Schüler sowie die Anzahl der vorgegebenen weiterführenden Abschlüsse stehen im Mittelpunkt der Auswertung.

b) Schulleistungen:

Die Auswahl der Inhalte und der Meßinstrumente erfolgt auch in dieser Untersuchung auf die übliche, im BLK-Bericht beklagte Art und Weise: es werden einige Fächer ausgewählt, in denen man die Voraussetzungen für einen Vergleich erfüllt sieht und für die außerdem Tests zur Verfügung stehen. (3) Nach *Krecker* stehen „Grundqualifikationen“ im Mittelpunkt, wie sie in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik/Chemie – gewissermaßen schulartübergreifend – vermittelt werden sollten. (4) Zu den „unverzichtbaren kulturellen Kompetenzen“ rechnet *Krecker* „vorrangig ein differenziertes Ausdrucks- und Auffassungsvermögen in der Muttersprache; Sicherheit in der Manipulation von abstrakten Systemen, z. B. in der Mathematik und in den Naturwissenschaften; Ausdrucks- und Horizonterweiterung durch Fremdsprachen“. (S. 9) Die Vorrangigkeit ergibt sich aber offenbar aus den zur Verfügung stehenden Testverfahren.

Zur Erfassung von Deutsch und Mathematik wurde eine Kurzform des Kognitiven Fähigkeitstests mit den Untertests ‚Wortschatz‘ und ‚Wortanalogien‘ (verbaler Teil) sowie ‚Mengenvergleiche‘ und ‚Zahlenreihen‘ (quantitativer Teil) eingesetzt. Das Testverfahren ist bekannt als ein „differenzieller Intelligenztest zur Ermittlung der kognitiven Ausstattung von Schülern“. (5) Für Englisch wird ein unveröffentlichtes Testverfahren eingesetzt, das in Abhängigkeit der Jahrgangsstufe die Bereiche Grammatik, Satzstrukturen, Wortschatz, Rechtschreibung, Satzverständnis und Aussprache umfaßt.

Auch wenn man sich entschieden hat, Grundkenntnisse und -qualifikationen zu messen, so kann es sich stets auch hier nur um einen Teilbereich und keineswegs umfassenden Überblick daraus handeln. Darüber hinaus sind keine Aussagen über die Auswirkungen des differenzierten Wahlpflichtsystems in der Gesamtschule auf die Förderung spezieller Interessen und Neigungen der Schüler möglich.

c) Schule und Unterricht aus der Sicht der Schüler:

Die Untersuchungsbereiche sind Leistungsangst, abweichendes Verhalten, Wohlbefinden der Schüler in der Schule und ihre Einstellung zu den Lehrern sowie die Lernsituation.

Die Definition des Untersuchungsgegenstandes schwankt zwischen sozialwissenschaftlicher – „schulischer Sozialisationsprozeß und pädagogisch-philosophische“ – „pädagogische Atmosphäre“ nach O. F. Bollnow – Begrifflichkeit. Und die Skepsis *Menke's* gegenüber der Aussagefähigkeit empirischer Untersuchungen und Schülerbefragungen kommt schon bei der Beschreibung der Inhaltsbereiche zum Ausdruck, denn er ist der Auffassung, daß sich „entscheidende Komponenten des Erzieherischen dem Zugriff empirischen Forschens entziehen“. (S. 14) Welche Aussage ist aber denn nun möglich auf der Grundlage des Datenmaterials? Dazu erhält der Leser keine zufriedenstellende Antwort.

Als Meßinstrumente wurden einige Skalen aus den schulvergleichenden Untersuchungen der Konstanzer Forschungsgruppe um Fend (Leistungsangst, Schulinvolvement, Abweichendes Verhalten) sowie der von Kahl entwickelte Lernsituationstest mit den Subskalen „Kohäsion“, „Identifikation mit der Unterrichtsarbeit“, „Leistungsanforderungen im Unterricht“ und „Betonung von Wettbewerb und Ordnung“ eingesetzt. (6)

d) Schule und Unterricht aus der Sicht der Eltern und Lehrer:

Auf die Darstellung der Ergebnisse aus der Eltern- und Lehrerbefragung wird aus Platzgründen in diesem Beitrag verzichtet.

1.4. Theoretische Grundlagen der Untersuchung

Auch wenn es üblich – und dem kritischen Leser zu empfehlen – ist, sich bei der Lektüre einer solch politisch brisanten empirischen Untersuchung in erster Linie auf die Tabellen zu verlassen, erscheint es für die wissenschaftliche Bewertung der Untersuchung sowie die politische Interpretation und Verwendung der Ergebnisse recht aufschlußreich, wenn man sich die Begründungszusammenhänge für die Untersuchung – sofern sie transparent gemacht sind – genauer betrachtet. Sie geben Aufschluß über den zu erwartenden Interpretationskontext, in den die Ergebnisse gestellt werden.

Zweifelsohne steht der Gedanke der Leistungsorientierung der Schulsysteme bei der Auswahl der Inhalte sowie der Begründung des Intersystemvergleichs im Zentrum des Untersuchungsinteresses. Die Definition der Leistung erfolgt über die eingesetzten Leistungstestverfahren, die kurzerhand zu „Grundqualifikationen“ erklärt werden. Schaut man sie näher an, so muß man feststellen, daß die Verfahren für Deutsch und Mathematik sehr weit vom Unterrichtsgeschehen entfernt sind.

Littig dagegen berichtet von dem Versuch der an der Untersuchung beteiligten Wissenschaftler, „in Zusammenarbeit mit den didaktischen Kommissionen des Landes Rheinland-Pfalz Leistungstests . . . zu entwickeln, welche sich an den schulartübergreifenden Lehrplanentwürfen für die Sekundarstufe I orientieren sollten.“ Der Versuch scheiterte daran, daß die Erprobung der Lehrpläne noch nicht abgeschlossen sowie deren Umsetzung nicht gewährleistet war. (S. 49) Kreyer distanziert sich jedoch zudem noch nachdrücklich von der „Curriculumwelle“ und begründet den Verzicht auf curriculumorientierte Leistungstests damit, daß mit diesen „nicht nur der Sinn des Intersystemvergleichs verfehlt“ sondern auch „einer von der Curriculummanie auf kurzatmige und kurzsichtige Lernzielverfolgung fixierten Unterrichtsentartung Vorschub geleistet“ würde. (S. 10)

Neben der Beschränkung auf einige beliebige Aspekte der klassischen Hauptfächer wird der selektionsorientierte Leistungsbegriff des dreigliedrigen Systems zum Maßstab gemacht: „Der reformmotivierende und versuchsleitende Orientierungspunkt ist die Leistung des herkömmlichen Systems.“ (S. 109) Weiter heißt es, die Gesamtschule brauche den Leistungsvergleich auch „zur fortlaufenden Kontrolle der mit ihr betriebenen Reform. Systemimmanente Evaluation reicht zur Selbststeuerung der neuen Schulreform nicht aus. Ganz zu schweigen von den Informationen, welche eine verantwortlich handelnde Regierung braucht, damit sie bildungspolitische Entscheidungen sachkundig treffen und legitimieren kann.“ (S. 109)

Die im Zuge der Gesamtschulreform geforderte pädagogische und didaktische Neuorientierung des Leistungsbegriffs steht hier offenbar nicht zur Debatte. (7) Mit Beispielen aus dem Bereich des Leistungssport wird vielmehr der Eindruck erweckt, daß es auch in der Gesamtschule darum zu gehen habe, die Besten zu Höchstleistungen zu „fördern“ und nicht auch darum, den „Schwachmathici“, wie die Autoren sie nennen, bei ihrer persönlichen Entfaltung ein Optimum an Unterstützung zu bieten. (S. 251)

Der Leistungssport wird auch dazu benutzt, die Legitimität des Intersystemvergleichs zu

begründen. Schließlich sei die „Ungleichheit der Menschen“, die miteinander um die Medaillen ringen, „so groß, daß entgegen dem methodischen Postulat beim Vergleich von Leistungen fast immer Ungleiches miteinander verglichen wird. Wer Perfektion, absolute Gerechtigkeit . . . erwartet . . . fordert Unmögliches und sabotiert – . . . – Leistungsvergleiche jeglicher Art“. (S. 106)

Krecker und seine Mitarbeiter lassen keine Zweifel daran, was sie von den Gesamtschulbefürwortern halten, die Kritik am Intersystemvergleich üben (8): „... ist die Behauptung, die Gesamtschule verfolge grundlegend andere Ziele, schlicht falsch.“ (S. 108)

Mit dieser Argumentation wird der Auftrag der (Gesamt-)Schule ignoriert, Kinder in ihrer Leistungsfähigkeit zu entwickeln und zu fördern, die Leistungen des einzelnen Kindes auf seinem individuellen Hintergrund – und nicht nur im Vergleich mit anderen – in den Mittelpunkt der pädagogischen Aufgabe zu stellen. Eine solche Orientierung am Kind schließt keineswegs den Vergleich der Systeme aus, sondern führt z. B. zu einer anderen Perspektive bei der Datenauswertung.

Implizit bescheinigen die Autoren dem traditionellen Schulsystem die Erfüllung aller schulgesetzlich verankerten Ziele, die Gesamtschule müsse dies aber noch beweisen. Dabei wird von den Autoren übersehen, daß die Gesamtschule aus der Kritik am dreigliedrigen Schulsystem – es würde den Aufgaben eines modernen Schulsystems nicht gerecht – entstanden ist.

Diese Kritik am dreigliedrigen System richtete sich – neben der Forderung nach sozialer Integration – auf die Lerninhalte und Methoden des herkömmlichen Schulsystems; von Anfang an bestand in der Gesamtschulentwicklung die Forderung nach einer die Strukturreform des Bildungswesens begleitenden Reform der Lerninhalte. Bei der Begründung eines Intersystemvergleichs sollte dies Erwähnung finden; die ausdrückliche Beschränkung des Vergleichs auf „grundlegende kognitive Fähigkeiten“ und der Verzicht auf die Erhebung von „Kenntnissen und Kompetenzen, die Ergebnisse spezieller und deshalb in den Systemen und Schulen variierender Lerninhalte“ sind auf diesem Hintergrund weniger als Vorteil denn als Grenzen der Untersuchung zu werten, denn sie gehen von einem verkürzten Reformansatz aus, der Gesamtschule nur als Strukturreform versteht und vergeben damit die Chance, auch etwas über die Leistungsfähigkeit des dreigliedrigen Systems unter gesamtschulspezifischen Schwerpunkten zu erforschen. (S. 110)

Erfolgt im Leistungsvergleich der Rückgriff auf den selektionsorientierten Leistungsbegriff, so bauen Menke und Weber die Begründung der schulklimatischen Erhebungen auf O. F. Bollnow von 1964 auf. Fernab von dem, was Ziel der Gesamtschule ist, nämlich soziales Lernen bewußt zu praktizieren und sozialer Integration ein Stück näher zu kommen, greifen sie die Debatte über den Schulstreß auf und rücken den Anspruch des Schülers auf „all das, was Unterrichten und Erziehen in der Schule wieder humaner gelingen läßt“ als Untersuchungsgegenstand in den Mittelpunkt. (S. 389)

Die Autoren des Kapitels, Menke und H. Weber, die seit vielen Jahren mit der Planung und wissenschaftlichen Begleitung der IGS Ludwigshafen-Oggersheim beauftragt sind – eine Schule, in der soziales Lernen eine besondere Rolle spielt – kritisieren einmal die Reformen im Bildungsbereich und die „Vereinseitigung der Zielsetzung der Bildungsreform, einen möglichst hohen ‚Ausstoß‘ an . . . Ausgebildeten zu ‚produzieren‘“, weil dadurch der Schule drohe, „zur Lernfabrik degeneriert und damit von ihrer ursprünglichen Bedeutung, auch Ort der Muße zu sein, entfremdet zu werden“. (S. 387) Sie stellen sich dann aber wieder eindeutig auf die Seite des „vielfach sicherlich zu recht kritisierten Leistungsprinzips“ und nennen das: „unvermeidbare Beanspruchung“ (S. 390); sie warnen unter Berufung auf das Thesenpapier des Forums ‚Mut zur Erziehung‘ vor nicht einlösbaren „Glücksansprüchen“. (S. 391)

Reduzierten die Verfasser des Leistungskapitels Gesamtschulen auf den organisatorischen Aspekt, so nehmen die Autoren des Kapitels über die sozial-emotionalen Effekte der Schulsysteme Abstand von den notwendig mit den Zielen der Gesamtschule verknüpften inhaltlichen und organisatorischen Vorstellungen und ziehen sich zurück auf die Forderung, daß die Schule Raum für eine „pädagogische Atmosphäre“ im Sinne *Bollnows* von 1964 bieten müsse, die gekennzeichnet sei durch „Vertrauen, Güte, Geduld, Hoffnung, Heiterkeit, Humor“. (S. 15)

In die theoretische Begründung der Untersuchung findet der Aspekt keinen Eingang, daß Gesamtschul-Reform grundsätzlich die Forderung nach einer demokratischen Schule bedeutet, in der die Benachteiligung von Schülern aus sozial schwächeren Schichten abgebaut und die Entwicklung zu selbstbestimmten, mündigen Persönlichkeiten gleichrangig neben den fachlichen Leistungen angestrebt werden soll. Gesamtschule wird bestenfalls verstanden als rein organisatorische Maßnahme, inhaltlich bleiben aber weiterhin überkommene pädagogische Vorstellungen von Leistung und Erziehung bestimmend.

2. Ergebnisse

2.1. Intersystemvergleich

a) Fachleistungsdifferenzierung und Abschlußvergleich

Nöth, der Autor dieses Kapitels, untersucht die Praxis der Fachleistungsdifferenzierung für die Jahrgänge 9 und 10 der integrierten Gesamtschule Kaiserslautern, die dort für Englisch und Mathematik ab Klasse 7 in drei Niveaus, in Deutsch ab Klasse 8 in zwei Niveaus eingerichtet ist. Seine Ergebnisse bestätigen die Befunde aus anderen Untersuchungen sowie aus der IGS Kastellaun. Im einzelnen stellt er fest, daß zwischen 46% und 58% der Schüler in drei Fächern homogen eingestuft werden; es befinden sich ungefähr die Hälfte aller Schüler in unterschiedlichen Fachleistungskursen. (vgl. S. 85 ff.)

Eine Gesetzmäßigkeit für die Richtung der Mobilität läßt sich auf der Basis der ausgewerteten Daten nicht feststellen, die Aufwärtsbewegungen überwiegen in Mathematik und Englisch, in Deutsch sind es dagegen die Abstufungen.

Für die Mobilität der Schüler zwischen den Kursniveaus ist festzuhalten: „Bezogen auf jedes differenzierte Fach befanden sich 20 bis 30% der Schüler am Ende der Sekundarstufe I in einem anderen Kursniveau als bei ihrer Ersteinstufung“. (S. 90)

Hinsichtlich der schicht- und geschlechtsspezifischen Zuordnung zu den Leistungsniveaus stellt der Autor fest, daß die soziale Herkunft weitgehend unabhängig vom Leistungsniveau ist; geschlechtsspezifische Unterschiede sind dagegen ausgeprägter, im sprachlichen Bereich gehören Mädchen überzufällig häufiger dem höheren Leistungsniveau an. (S. 93)

Die Auswertung der in der Stadt Kaiserslautern in den Jahren 1979 und 1980 vergebenen Abschlüsse belegt für die ersten beiden Jahrgänge der IGS Kaiserslautern, daß mehr Schüler zu höheren Abschlüssen gelangen konnten. (S. 94)

Der Autor versucht, in der Bewertung der Ergebnisse die ungünstige Position des traditionellen Schulsystems mit dem Hinweis auf die 28,4% der Schüler mit Hauptschulabschluß zu relativieren, die über das freiwillige 10. Schuljahr an der Hauptschule oder an der Berufsfachschule den qualifizierten S I-Abschluß erreichen. Dieser Hinweis ist sachlich durchaus gerechtfertigt und wünschenswert – aber wie kommt daraus der Schluß zustande, damit würde „die Höhe der Quote des qualifizierten Sekundarabschlusses-I der Gesamtschule übertroffen“? (S. 95)

Versucht man dies nämlich anhand der Tabelle nachzuvollziehen, stößt man auf eine Reihe von Ungereimtheiten: Der Leser erfährt weder, auf welche Gruppe und welchen

Tabelle 1: Abschlußquoten der Schulen der Stadt Kaiserslautern (in %)

Abschlüsse		TS	IGS
1979	ohne Hauptschulabschluß	8,6	—
	mit Hauptschulabschluß	46,6	33,0
	S I	44,8	32,0
	MSS*		35,0
			67,0
1980	ohne Hauptschulabschluß	6,6	—
	mit Hauptschulabschluß	46,3	26,2
	S I	47,1	40,1
	MSS		33,7
			73,8

* Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe

Jahrgang sich die Zahl von 28,4% bezieht (auf Kaiserslautern oder auf Rheinland-Pfalz, auf 1979 oder 1980) noch wird erwähnt, daß in den 44,8% – für 1979 – jeweils schon über 6% Schüler drin sind, die über das freiwillige 10. Schuljahr an der Hauptschule den qualifizierten S I-Abschluß erworben haben. Auf gar keinen Fall aber machen 28,4% (oder 21,9%?) der Schüler mit Hauptschulabschluß mehr als 22,2% des Gesamtjahrganges – die Differenz zwischen TS und IGS aus, auf den sich aber die jeweiligen Zahlen in der Tabelle 1 beziehen! Vielmehr bleiben bei entsprechender Berechnung der Anteile der nachträglich erworbenen qualifizierten S I-Abschlüsse am Gesamtjahrgang schätzungsweise 10%, die auf der Seite des TS addiert werden müssen. Es ist ärgerlich, wenn man bei der Lektüre des sonst sachlich gehaltenen Kapitels erleben muß, wie am Ende versucht wird, mit falschen Schlüssen aufgrund nicht belegter Zahlen bildungspolitische Wunschorstellungen des Auftraggebers zu beweisen.

b) Schulleistungen

Die Ergebnisse in den einzelnen Fächern und Jahrgängen sind auf allen Vergleichsebenen sehr ausführlich beschrieben. Die Autoren unterscheiden für die Bewertung der Ergebnisse stets zwischen statistischer und praktischer Signifikanz. (9) Das zentrale Ergebnis für den Intersystemvergleich formulieren *Krecker, Littig und Schneider* folgendermaßen: „Der globale Intersystemvergleich läßt . . . insgesamt gesehen keine ins Gewicht fallenden Unterschiede in den erhobenen Testleistungen erkennen. Dieses Ergebnis fällt für die Gesamtschule günstiger aus als die Befunde einiger Gesamtschulstudien in anderen Bundesländern“. (S. 364) Bei 16 Vergleichen schneidet sechsmal das traditionelle System und zweimal die integrierte Gesamtschule besser ab; der Systemeffekt ist in allen berechneten Vergleichen jedoch so gut wie bedeutungslos.

Grundlage für eine weitere Ebene des Vergleichs der Systeme ist das Intelligenzniveau. Die Schüler werden pro Jahrgang in drei Gruppen unterteilt, um für die Auswertung ca. 25% in der Gruppe „niedrige Intelligenz“, ca. 50% „mittlere Intelligenz“ und ca. 25% „hohe Intelligenz“ zu haben. (10) Dieses Gruppierungskriterium unterscheidet sich u. a. von den Untersuchungen der *Fend*-Gruppe dadurch, daß dort das Grundschulgutachten und die Abschlußprognose als äußere Kriterien oder die Ergebnisse aus Leistungstests bzw. Schulnoten als interne Kriterien eingesetzt wurden. (11) Ein direkter Vergleich der Ergebnisse dieser Untersuchungen mit den rheinland-pfälzischen Ergebnissen ist somit nicht möglich.

Die Analyse der Daten ergibt, „daß die Leistungen von Schülern geringer Intelligenz. . . weitgehend systemunabhängig sind.“ (S. 369) Auch in der mittleren und hohen Intelligenzgruppe bestehen keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Systemen. (S. 371, 373)

Tabelle 2: Übersicht über die Ergebnisse zum Intersystemvergleich der Leistungen

	Wort- schatz	Wort- analogien	Mengen- vergleiche	Zahlen- reihen	Englisch	Physik / Chemie
7. Jahrgang global	ns	ns	TS	ns	ns	
niedrige Intelligenz	ns	ns	ns	ns	ns	
mittlere Intelligenz	ns	ns	ns	ns	ns	
hohe Intelligenz	TS	ns	TS	ns	TS	
9. Jahrgang global	IGS	IGS	ns	ns	ns	
niedrige Intelligenz	IGS	ns	ns	ns	ns	
mittlere Intelligenz	IGS	IGS	ns	ns	ns	
hohe Intelligenz	ns	ns	ns	ns	TS	
10. Jahrgang global	TS	TS	TS	TS	TS	ns
niedrige Intelligenz	TS	ns	TS	ns	TS	ns
mittlere Intelligenz	TS	TS	TS	TS	TS	ns
hohe Intelligenz	TS	TS	TS/14,1%	ns	TS	ns

ns – kein signifikanter Unterschied zwischen den Systemen

TS – signifikant besserer Wert für das traditionelle System

IGS – signifikant besserer Wert für die integrierte Gesamtschule

Sofern keine %-Zahl angegeben ist, liegt die praktische Signifikanz unter 7% aufgeklärter Varianz.

Die Autoren legen Wert auf die Feststellung, daß für die wenigen festgestellten Unterschiede zwischen den Systemen der Faktor Schulsystem keine Erklärungsgrundlage bietet, oder umgekehrt formuliert: es müssen andere, nicht in Schulsystemen begründete Aspekte für die Leistungsunterschiede verantwortlich gemacht werden.

Die Faktorenkombination Schulsystem und Sozialschicht gibt Aufschluß über die Leistungen in beiden Systemen unter Berücksichtigung der Sozialschichtzugehörigkeit. Es ergeben sich Systemeffekte in den Sozialschichten hauptsächlich für den sprachlichen Bereich: Im 7. und 9. Schuljahr erzielen Ober- und Mittelschichtschüler im traditionellen System bessere Leistungen in Wortschatz, Wortanalogien, Englisch und Mengenvergleiche. In der Gesamtschule sind die Leistungen der Grundschichtkinder im Wortschatz, Wortanalogien und Englisch besser.

c) Schule und Unterricht aus der Sicht der Schüler

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt hier in vier Teilkapiteln, wobei die Kapitel zur Leistungsangst, zum abweichenden Verhalten und zum Wohlbefinden der Schüler methodisch fehlerhaft sind. Als Beispiel soll der Satz dienen, in dem behauptet wird, daß bei der vierstufigen Antwortskala zur Leistungsangst (völlig richtig bis völlig falsch) „Skalenmittelwerte von mehr als 2,5 Punkte . . . als Indikator für Leistungsangst angesehen werden (können)“. (S. 412) Da das verwendete Verfahren jedoch nicht normiert worden ist, sind auch keine Aussagen über hohe und niedrige Leistungsangst möglich. Interpretationen, die sich darauf beziehen, sind falsch (vgl. S. 421). Des weiteren nehmen die Autoren an mehreren Stellen jahrgangsübergreifende, d. h. Längsschnittinterpretationen vor, die aufgrund der Untersuchungsanlage nicht zulässig sind. (S. 420, S. 434) Probleme haben die Autoren offenbar mit den verschiedenen Signifikanzmaßen, wenn sie „geringfügig niedrige, statistisch aber nicht als ‚bessere Werte zu bestätigende Mittelwerte in drei Fällen“ konstatieren. (S. 444) Zugrunde liegen in den betreffenden drei Fällen nämlich zwar statistische Signifikanz, die Effektstärke liegt aber unter 2%. (S. 444) Es fehlen weiterhin die Nachweise für die Scheffé-Tests, die durchgeführt wurden, um im Schulartenvergleich die Unter-

schiede zwischen den vier Gruppen feststellen zu können. Auch die Aussagen in der Gesamtzusammenfassung sind z. T. unvollständig, z. T. unbegründet.

Es ist hier nicht möglich, alle Fehler und Mängel der drei Teilkapitel anzuführen; mit diesen Beispielen soll der Leser davor gewarnt werden, sich am Text zu orientieren. Da lohnt sich die Lektüre der Tabellen schon eher!

Die Richtung der Ergebnisse, wie sie aus den Tabellen hervorgeht, ist eindeutig. In allen Fällen, in denen signifikante Unterschiede auftreten, nimmt die Gesamtschule die günstigere Position ein. (12)

Tabelle 3: Übersicht über die Ergebnisse zum Intersystemvergleich verschiedener Schulklima-Aspekte

	Leistungsangst	Schul-involvement – Wohlbefinden	Schul-involvement – Einstellung zu Lehrern	Allgemeines Wohlbefinden	Kohäsion	Identifikation mit der Unterrichtsarbeit	Leistungsanforderungen im Unterricht	Betonung von Wettbewerb und Ordnung
7. Jahrgang global	IGS	IGS	IGS	IGS	IGS	IGS	IGS	IGS
niedrige Intelligenz	IGS	IGS	IGS	ns	IGS	IGS	IGS	IGS
mittlere Intelligenz	IGS	IGS	ns	IGS	ns	IGS	IGS	IGS
hohe Intelligenz	IGS	IGS	IGS	ns	IGS	IGS	IGS	IGS
9. Jahrgang global	IGS	IGS	IGS	IGS	IGS	IGS	IGS	IGS
niedrige Intelligenz	ns	IGS	ns	ns	IGS	IGS	IGS	IGS
mittlere Intelligenz	IGS	IGS	ns	ns	IGS	IGS	IGS	IGS
hohe Intelligenz	IGS	IGS	IGS	IGS	IGS	IGS	IGS	IGS
10. Jahrgang global	IGS	IGS	IGS	IGS	ns	IGS	IGS	ns
niedrige Intelligenz	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
mittlere Intelligenz	IGS	IGS	IGS	IGS	ns	IGS	IGS	ns
hohe Intelligenz	ns	IGS	IGS	ns	ns	ns	IGS	ns

ns – kein signifikanter Unterschied zwischen den Systemen
IGS – die Position für die integrierte Gesamtschule ist günstiger

Im Intersystemvergleich liegen die Werte der durch den Systemfaktor aufgeklärten Varianz zwischen 0.3% und 7.8%. Anders als im Leistungsvergleich, wo die Richtung der Abweichungen teilweise zugunsten des traditionellen Systems und teilweise zugunsten der Gesamtschule liegen, gehen die Unterschiede hier alle in dieselbe Richtung.

Im Globalvergleich sind im 7. und 9. Jahrgang alle, im 10. Schuljahr 6 von 8 Vergleichen signifikant. Die Bedeutung des Systemfaktors – d. h. die Erklärungskraft des Schulsystems als Verursacher der Unterschiede – bleibt gering.

Da wir aus dem Leistungsvergleich wissen, daß keine gravierenden Differenzen zwischen den Systemen sowohl global als auch innerhalb der Intelligenzgruppen bestehen, ist eine Relativierung der Schulklima-Ergebnisse nach dem Motto: 'dumm aber glücklich' nicht möglich.

Interessanter noch als der Globalvergleich kann deshalb die Frage nach der emotionalen Situation der weniger intelligenten Schüler in den Schulsystemen sein. Aus Tabelle 3 geht hervor, daß insbesondere die intelligenzstärkeren Schüler vom Schulklima in der Gesamt-

schule profitieren. Umgekehrt findet sich aber kein Hinweis auf die Befürchtung, intelligenzschwache Schüler könnten die Lernsituation und die emotionalen Bedingungen in der Gesamtschule negativer erleben; sie haben statt dessen mehr Freude am Unterricht (Identifikation mit der Unterrichtsarbeit) und eine positivere Einstellung zur Schule (Schulinvolvement – Wohlbefinden), als die vergleichbare Schülergruppe im traditionellen System.

3. Probleme und Ergebnisse des Schulartenvergleichs

3.1. Grundlagen

Nachdem die Gesamtschule zunächst als Schulsystem dem traditionellen Schulsystem als Ganzem gegenübergestellt worden war, wird nun die Gesamtschule als Schulart definiert, indem sie mit der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium verglichen wird. Im Rahmen des Leistungsvergleichs führt dies zu drei getrennten Vergleichen zwischen

- Hauptschule und Gesamtschule
- Realschule und Gesamtschule
- Gymnasium und Gesamtschule.

Sie werden zunächst global miteinander verglichen, indem der Mittelwert einer Schulart dem Mittelwert der Gesamtschule gegenübergestellt wird. Diese Vergleichsbasis muß aber zu Verzerrungen alleine schon deswegen führen, weil auf der Seite des traditionellen Systems je nach Schulart zwischen 20% und 50% eines Jahrganges dem gesamten Jahrgangsspektrum auf der Seite der Gesamtschule gegenübergestellt werden.

Die Autoren erwarten eine „feste Rangfolge“ mit dem Gymnasium auf dem ersten, der Realschule auf dem zweiten und der Hauptschule auf dem dritten Platz. „Jede andere Reihenfolge . . . würde das Nichtfunktionieren der Selektion durch das dreigliedrige Schulsystem dokumentieren, soll die Zuweisung zu seinen drei Schularten doch nach Fähigkeit und Leistung erfolgen“. (S. 136) Sie gehen dabei von der Voraussetzung aus, „daß die Schülerpopulation in den drei Schularten ihrer unterschiedlichen Leistungsfähigkeit gemäß und gleich effektiv unterrichtet werden“ und „daß die Selektion nach Leistung durch den Elternwillen nur in Einzelfällen unterlaufen wird“. (S. 136)

Für die Position der Gesamtschule formulieren sie die Erwartung, „daß die drei Schülergruppen an der Gesamtschule etwa mit den Anteilen vertreten sind, die sie im Landesdurchschnitt des gegliederten Schulsystems aufweisen“. Danach „dürfte die Gesamtschule knapp hinter der Realschule rangieren“. (S. 137) Eine entsprechende Überprüfung der Schülerzusammensetzung in der Gesamtschule findet jedoch nicht statt. Für das 10. Schuljahr der Gesamtschule erwarten die Autoren, daß „die Zahl der für die gymnasiale Oberstufe qualifizierten Schüler . . . größer ist als in der Abschlußklasse der Sekundarstufe I in der Realschule“, wodurch die Gesamtschule nun zwischen Realschule und Gymnasium liegen müßte.

Krecker, Littig und Schneider gehen in keiner Weise auf die Problematik ihrer Prämissen zur einwandfreien Selektionsfähigkeit, der gleichen Unterrichtsqualität (13) und der Zusammensetzung der Schülerschaft in den Schularten und der Gesamtschule ein, sondern machen es sich einfach, indem sie sich auf die *ceteris-paribus*-Klausel berufen. (S. 180) (14) Die Autoren greifen lediglich auf den Intelligenzwert zurück und erwarten, daß „Unterschiede der Schularten in den überprüften Leistungsbereichen . . . den Mittelwertdifferenzen in der Intelligenzmessung“ entsprechen. (S. 146)

Daß aber die Vernachlässigung aller anderen leistungsdeterminierenden Faktoren außer der Intelligenz zu falschen Vergleichsgrundlagen und damit falschen Schlußfolgerungen führen muß, soll anhand der Verteilung der sozialen Schichten und der Verteilung der

Intelligenzwerte in den Schularten beispielhaft belegt werden. So geht aus der Elternbefragung hervor, daß sich die in der Untersuchung erfaßten Schüler nach ihrer Schichtzugehörigkeit höchst unterschiedlich auf die Schularten verteilen. (S. 600)

Tabelle 4: Verteilung der Schichten in den Schularten⁽¹⁵⁾

	HS	RS	GY	GS
„Oberschicht“	2,1%	5,5%	22,9%	8,6%
„Mittelschicht“	23,3%	33,1%	43,5%	37,4%
„Grundschicht“	74,6%	61,4%	33,6%	53,9%

Die Tabelle zeigt, daß die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft im Gymnasium stark von der Verteilung der Schichten in Hauptschule und Realschule abweicht, d. h. die Kinder aus der Mittel- und Oberschicht sind im Gymnasium eindeutig überrepräsentiert.

Sicherlich vertreten die Autoren nicht die Ansicht, daß Kinder aus der Oberschicht dümmere seien, sondern es spricht einiges dafür, daß Selektion nicht ausschließlich nach Leistungsfähigkeit erfolgt.

Ein Überblick über die Verteilung der Intelligenzwerte in den Schularten belegt, daß in allen Schularten nahezu alle Intelligenzhöhen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, vertreten sind. Die Aufteilung der Schüler der drei Schularten in die drei Intelligenzgruppen, wie sie schon für den Intersystemvergleich vorgenommen wurde, ergibt in keinem Schuljahr eine unbesetzte Gruppe. Mit anderen Worten: Auch wenn der Vergleich der Intelligenzwerte eine deutliche Rangreihe der Schularten ergibt, so tritt in der Verteilung der Schüler auf die drei Intelligenzgruppen eine deutliche Überlappung zutage.

Tabelle 5: Verteilung der Schüler in den einzelnen Intelligenzgruppen und Schularten (S. 205)

	HS	RS	GY	GS
7. Jahrgang				
niedrige Intelligenz	42,1%	19,3%	6,8%	23,2%
mittlere Intelligenz	46,7%	51,8%	44,4%	50,9%
hohe Intelligenz	11,2%	28,9%	48,8%	25,9%
M (Rohpunkte)	26,1	29,5	32,1	28,7
s	5,6	5,0	4,5	5,5
9. Jahrgang				
niedrige Intelligenz	49,0%	20,3%	8,5%	25,0%
mittlere Intelligenz	40,0%	48,6%	39,1%	48,6%
hohe Intelligenz	11,0%	31,2%	52,3%	26,3%
M	29,3	33,1	35,3	32,2
s	5,4	4,6	4,1	5,1
10. Jahrgang				
niedrige Intelligenz	41,8%	32,3%	21,2%	20,5%
mittlere Intelligenz	47,3%	49,3%	45,9%	53,5%
hohe Intelligenz	10,9%	18,7%	32,8%	26,0%
M	32,9	34,0	36,0	35,6
s	4,5	4,8	4,3	4,1

Daß die Selektion der drei Schularten offenbar nicht nur nach Leistungsfähigkeit erfolgt, bezeugt auch die beachtliche Anzahl von Schülern (in Rheinland-Pfalz sind dies ca. 25%), die aufgrund ihres Grundschulgutachtens in einer Schulform sitzen, die nicht ihrer Leistungsfähigkeit entspricht. Auch die Gruppe von Hauptschülern, die vom Angebot eines freiwilligen 10. Schuljahres Gebrauch machen, um somit zu einem höheren Schulabschluß zu gelangen, ist weiterhin ein Indiz dafür, daß von einer reibungslosen Selektion nach Leistung in den drei Schularten des herkömmlichen Schulwesens keineswegs die Rede sein kann. Warum auch würde sonst von so vielen Seiten die Durchlässigkeit zwischen den Schularten beklagt?

Die Autoren geben an einer Stelle im Text zu, daß der von ihnen durchgeführte Globalvergleich der Schularten mit der Gesamtschule als Ganzem „problematisch ist“. Sie halten aber das Verfahren, „die Leistungskurse der Gesamtschule den Schularten des herkömmlichen Systems zuzuordnen“, für genauso wenig geeignet, die Probleme beim Vergleich von Gesamtschule und Schularten zu lösen. (S. 68) Statt dessen wählen sie zusätzlich den Vergleich einzelner Schularten mit der Gesamtschule innerhalb der drei Intelligenzgruppen. (vgl. Tab. 5) Es werden somit – in einem weiteren Schritt – z. B. die Schüler mit niedriger Intelligenz aus der Hauptschule, der Realschule, dem Gymnasium jeweils mit den niedrig intelligenten Gesamtschülern verglichen, etc.

Die Ergebnisse dazu werden mit der Erwartung dargestellt, z. B. hochintelligente Schüler hätten in der Hauptschule die Chance, das Gleiche zu lernen wie ein hochintelligenter Schüler im Gymnasium. Fend belegt mit seinen vielfältigen Untersuchungen das Gegenteil und kommt zu dem Schluß: „Gelingt Schülern bei gleicher Intelligenzvoraussetzung nur der Schritt in die Hauptschule, dann werden diese hier einem Anforderungsniveau begegnen, das keine so starke Leistungssteigerung wie in anderen Zweigen des weiterführenden Bildungswesens bewirkt“. (16)

Die Tatsache, daß Schüler aus allen drei Intelligenzgruppen in allen Schularten zu finden sind, hätte die Autoren davor warnen müssen, im Schulartenvergleich Erwartungen der Intelligenzmittelwerte ohne Kenntnis weiterer leistungsdeterminierender Faktoren zu formulieren; und sie hätten den Vergleich auf Intelligenzgruppenebene besser genutzt, Aufschlüsse über diejenigen leistungsdeterminierenden Faktoren zu bekommen, in denen sich Schüler gleicher Intelligenz in den verschiedenen Schularten unterscheiden; dies hätte sowohl dem wissenschaftlichen als auch dem politischen Erkenntnisinteresse dienlicher sein können.

3.2. Ergebnisse

a) Schulleistungen

Aufgrund der Bedenken gegenüber den Grundlagen des Schulartenvergleichs sollen hier keine Ergebnisse zu den Schulleistungen dargestellt werden.

b) Schule und Unterricht aus der Sicht der Schüler

Etwas anders verhält es sich mit den Ergebnissen zum Schulklima. Die emotionalen und sozialen Bedingungen entwickeln sich innerhalb einer Bezugsgruppe und werden in diesem Kontext erlebt. Es ist weniger die absolute Höhe z. B. der Leistungsanforderungen als vielmehr die Beziehung zwischen Anforderungen und Leistungsfähigkeit, die sich u. a. auf die Einstellung der Schüler zur Schule auswirken. Für den Vergleich der Schularten im schulklimatischen Bereich ist deshalb keine Rangfolge im Sinne des Leistungsgefälles zwischen den Schularten zu erwarten. Es gilt vielmehr, Aufschluß darüber zu bekommen, ob die positive Situation der Gesamtschüler, wie sie aus dem Intersystemvergleich bekannt ist, auch dann noch gültig ist, wenn das traditionelle System in die drei Schularten aufgeteilt wird, oder ob nun eine Schulart durch ein besonders gutes bzw. schlechtes Schulklima



auffällt. Der Schulartenvergleich gibt damit auch einige Aufschlüsse über die drei traditionellen Schularten.

Die günstige Beurteilung des Schulklimas durch die Gesamtschüler bleibt auch im Schulartenvergleich erhalten. Tabelle 6 belegt dies anhand der Rangplätze der Schularten unter Einbeziehung der Gesamtschule (Rangplatz 1 = relativ günstigste Einschätzung). Nicht in allen Fällen bestehen signifikante Unterschiede zwischen allen vier Rangplätzen, sofern Rangplätze angegeben wurden, besteht aber mindestens zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Wert eine signifikante Differenz.

Tabelle 6: Rangplatzverteilung im Schulartenvergleich für die Schulklima-Aspekte

	Hauptschule			Realschule			Gymnasium			Gesamtschule		
Jahrgang	7	9	10	7	9	10	7	9	10	7	9	10
Leistungsangst	3	3	3	4	4	4	2	2	2	1	1	1
Schulinvolverment – Wohlbefinden	2	2	1	4	4	3	3	3	4	1	1	2
Schulinvolverment – Einstellung zu Lehrern	2	2	1	3	3	3	4	4	4	1	1	2
Allgemeines Wohlbefinden	4	4	3,5	3	2	2	1	3	3,5	2	2	1
Kohäsion	4	4	1	3	2,5	4	1	2,5	2,5	2	1	2,5
Identifikation mit der Unterrichtsarbeit	2	3	1	3	2	3	4	4	4	1	1	2
Leistungsanforderungen im Unterricht	2	2	2	4	3	3	3	4	4	1	1	1
Betonung von Wettbewerb und Ordnung	4	4	–	3	2	–	1	3	–	2	1	–

für die Polung der Skalen vgl. Anmerkung 12

Die aufgeklärte Varianz liegt zwischen 1,2% und 8,1%.

Am auffälligsten ist für die Realschüler die hohe Leistungsangst, die offenbar nicht in direkter Abhängigkeit von den wahrgenommenen Leistungsanforderungen gesehen werden kann; denn die Gymnasiasten nehmen bei weniger Leistungsangst tendenziell mehr Leistungsanforderungen im Unterricht als die Realschüler wahr. Gründe für die hohe Leistungsangst der Realschüler sind sicherlich auch im familiären Umfeld, z. B. den Erwartungen der Eltern an ihre Kinder, zu suchen.

Die Hauptschüler schätzen ihr allgemeines Wohlbefinden subjektiv zwar am negativsten ein und bringen damit sicherlich das zum Ausdruck, was die öffentliche Meinung ist, insgesamt ist ihre Haltung zum Unterricht und die Beziehung zum Lehrer aber relativ besser als bei den Gymnasiasten.

Für die Letztgenannten ist ihre negative Einschätzung des Unterrichts und der Beziehung zum Lehrer auffällig. Ihre „Identifikation mit der Unterrichtsarbeit“ (die Skala bezieht sich auf die Arbeitsbedingungen im Unterricht, die Möglichkeit der Schüler, sich in den

Unterricht einbringen zu können, und die Bewertung des unterrichtsbezogenen Lehrerverhaltens durch die Schüler) ist im Vergleich mit der Gesamtschule und den anderen Schularten am geringsten. Dieses Ergebnis wiegt um so schwerer, wenn man bedenkt, daß diese Schüler i. d. R. die längste Schulzeit vor sich haben.

Sicherlich muß man für die Gesamtbeurteilung der Situation in den Gesamtschulen den Effekt der neuen Schule, der engagierten Lehrer und der vermutlich überdurchschnittlich interessierten Eltern miteinbeziehen. Dennoch wäre es m. E. eine wichtige Aufgabe vorurteilsfreier bildungspolitischer Bewertung der Ergebnisse, in weiteren Forschungsschritten denjenigen Faktoren näherzukommen, die für das günstigere emotionale Klima in den Gesamtschulen ursächlich sind.

4. Schlußbemerkung

Als Mitarbeiterin der ‚Koordinierten Auswertung der Gesamtschulversuche Rheinland-Pfalz‘ habe ich mit meinem Beitrag zwei Intentionen verfolgt. Einerseits ging es um eine ausführliche, sachliche, für sozialwissenschaftliche Laien verständliche Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse der Studie; dies erschien mir um so notwendiger als die Rezeption der Ergebnisse in der Öffentlichkeit durch ein Vorwort des Kultusministers zu dieser Untersuchung erschwert ist. (17) In seinem mehr als achtseitigen Text gibt der Kultusminister eine Bewertung der zentralen Versuchsergebnisse und äußert sich zu den bildungspolitischen Konsequenzen. Im Mittelpunkt seiner Wahrnehmung der Ergebnisse steht, daß die Gesamtschüler „teilweise große Schwierigkeiten (haben), auf der gesamten Breite die fachlichen Leistungen des gegliederten Schulwesens zu erreichen, wenn man zum Vergleich die Leistungen der Realschüler, vor allem die des Gymnasiums heranzieht“. Ganz eindeutig stützt sich diese Interpretation auf den Schulartenvergleich, dessen problematische methodische Grundlage in Abschnitt 3. dargelegt wurde. Das methodisch unumstrittene Ergebnis aus dem Intersystemvergleich dagegen wird nicht zur Kenntnis genommen. Aus dieser – politisch motivierten – Auswahl von Ergebnissen läßt sich dann leicht schlußfolgern, daß „nicht alle Zielsetzungen der Gesamtschule ausreichend erfüllt“ sind, nämlich „in allen Bereichen schulischer Förderung Besseres zu leisten als das gegliederte Schulwesen: in der individuellen Förderung und fachlichen Leistung; im sozialen Chancenausgleich und in der Durchlässigkeit zu qualifizierten Schulabschlüssen; im Wohlbefinden der Schüler“.

„Die Ergebnisse der Gesamtschulversuche sind eine Bestätigung für das gegliederte Schulwesen“ – dies ist die Erkenntnis des Kultusministers, obwohl es keineswegs der Untersuchungsauftrag oder die Fragestellung der Wissenschaftler war, sondern die Gesamtschule und ihre Leistungsfähigkeit ursprünglich auf dem Prüfstand standen, und – wie nicht anders zu erwarten – stellt der Minister fest: diese Ergebnisse „geben keinerlei Veranlassung, das gegliederte Schulwesen, sozusagen im Zugriff einer radikalen Reform, durch eine neue, integrierte Schulform zu ersetzen“. Radikale Reformen hat wohl niemand erwartet; es muß aber befürchtet werden, daß die Meinung der Hälfte der Eltern, die in Zukunft erhebliche Reformen im Schulwesen für nötig halten, totgeschwiegen wird, zumal wenn man weiß, daß nur rund 10% der Eltern die integrierte Gesamtschule gänzlich ablehnen, 75% bis 80% für die Form der Angebots- oder Versuchsschule votieren und der Rest für die IGS als einzige Schulform plädiert.

Ein zweiter Grund für diesen Beitrag liegt im Kontext wissenschaftstheoretischer Fragestellungen begründet. Jede empirische Untersuchung muß sich – um so mehr, wenn sie Auftragsforschung ist – die Frage nach dem Erkenntniswert ihrer Ergebnisse für den pädagogischen Alltag stellen lassen. Außerdem muß der Frage nachgegangen werden, wie es

passieren könnte, daß der Schulartenvergleich in der vorliegenden Art durchgeführt und legitimiert wurde. Die wenigen Ausführungen über die Begründung der Untersuchungsanlage und -inhalte sowie die geschilderten Probleme des Schulartenvergleichs machen deutlich, daß empirische pädagogische Forschung ohne Einbettung in den Kontext sozialwissenschaftlicher Theorien dazu führen kann, daß vorwissenschaftliche – ich könnte auch sagen: private – Grundhaltungen den Begründungszusammenhang und Interpretationshintergrund liefern müssen. Nur so kann ich mir erklären, daß die Begründung des Schulartenvergleichs nicht auf Erkenntnissen aus dem Bereich der pädagogischen und psychologischen Forschung sondern auf der „praktisch-pädagogischen“ Alltagstheorie einer Überbewertung der Determinierung von Schulleistungen durch die Intelligenz aufgebaut und für die Legitimation der Untersuchung im wesentlichen auf konservative Grundüberzeugungen zurückgegriffen wird.

Empirische Forschung – zumal wenn sie Auftragsforschung ist – darf auf eine theoretische Einbindung nicht verzichten, nicht zuletzt, um der Gefahr einer falschen Rezeption und Bewertung nicht aus sich heraus Vorschub zu leisten.

Anmerkungen

- (1) H.-J. Gehrman, R. Waubert de Puiseau, Eltern und Gesamtschulentwicklung im ländlichen Raum – Zum Stand der Elternuntersuchung an der IGS Kastellaun. In: Gesamtschulinformationen 13 (1980) H. 3, S. 149–160
- (2) vgl. Arbeitsgruppe TKM, Das Team-Kleingruppen-Modell. Anregungen zur Realisierung sozialen Lernens. Hamburg 1979 (Arbeitsmaterialien 279, hrsg. von der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule; D. Höhle u. A. Storch, Das Team-Kleingruppen-Modell an der Integrierten Gesamtschule Ludwigshafen-Oggersheim. Info Nr. 5 der Integrierten Gesamtschule Ludwigshafen-Oggersheim, 1980)
- (3) vgl. die Ausführungen über die Validität der Meßinstrumente im Kap. IV. J. Leistungen der Schüler im fachlichen Bereich. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Modellversuche mit Gesamtschulen. Auswertungsbericht der Projektgruppe Gesamtschule. Bühl/Baden 1982
- (4) vgl. L. Kreckler, A. Menke, H.-J. Gehrman und K. Kaplan, Schulversuche mit integrierten Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz. Bericht über die Koordinierte Auswertung einer vergleichenden Schuluntersuchung (Vorabdruck). Mainz o. J. (1982) – nachfolgend beziehen sich alle Seitenzahlen im Text auf diesen Band
- (5) K. Heller, A.-K. Gaedicke und H. Weinländer, Kognitiver Fähigkeitstest KFT 4–13. Weinheim 1976, S. 6
- (6) Die Skalen der Fend-Gruppe wurden vor ihrem Einsatz z. T. aufgrund der Trennschärfemaße gekürzt, die Antwortmöglichkeiten von zweistufig auf vierstufig verändert. Neben den o. g. Skalen waren außerdem eingesetzt worden: Anomia (entfiel nachträglich aufgrund der schlechten Testgütekriterien) Lernmoral, Soziales Selbstbild und Begabungsselbsteinschätzungen (die Ergebnisse zu diesen Skalen wurden nicht veröffentlicht); zur Lernsituation vgl. T.N. Kahl, Unterrichtsforschung. Probleme, Methoden und Ergebnisse der empirischen Untersuchung unterrichtlicher Lernsituationen. Kronberg/Ts. 1977
- (7) In den Empfehlungen der Bildungskommission zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ (Stuttgart 1969) begründet der Deutsche Bildungsrat die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Schule für alle und nennt folgende Fähigkeiten, auf die die Schule vorbereiten muß: „die Fähigkeit zur Aneignung wissenschaftlicher Erkenntnisse . . .“, „die Fähigkeit zur Kommunikation im Bereich verwissenschaftlichter Erfahrung . . .“, „die Fähigkeit zur Kritik von Informationen . . .“ und „die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen . . .“.
- Versuchsziel sei es zu erklären, „inwieweit es der Gesamtschule gelingen kann, allen Schülern wissenschaftliche Erkenntnisse in einer ihrem Alter und Entwicklungsstand adäquaten Form zu vermitteln und eine Didaktik der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu entwickeln.“ (S. 22 f.)
- vgl. auch Lernziele der Gesamtschule, mit Beiträgen von U. Beckmann u. a. (Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 12) Stuttgart 1969
- (8) Die Gesamtkonferenz der IGS Kaiserslautern wies in einer schriftlichen Stellungnahme zur Untersuchung schon 1981 u. a. darauf hin, daß „die Eigenheiten der verschiedenen Schulen negiert werden.“
- (9) Unter praktischer Signifikanz versteht man die Überprüfung des Anteils der Varianz, die auf den Faktor – in diesem Falle das Schulsystem – zurückzuführen ist. Eine aufgeklärte Varianz von $\leq 1\%$ interpretiert man als einen „unbedeutenden“, 2–6% als „geringen“, 7–20% als „mittleren“ und $\geq 21\%$ als „großen“ Effekt. Literatur dazu u. a. in W. L. Hays, Statistics for the Social Sciences, 2nd ed. London 1973

(10) Die Intelligenz wurde mit dem sprachfreien Verfahren Grundintelligenztest CFT 20 Skala 2 von R. B. Cattell und R. H. Weiss (Braunschweig 1978) gemessen. Die Einteilung in Niveaugruppen erfolgte aufgrund der Rohwerte je nach Jahrgang, so daß jeweils ca. 25% der Schüler in der niedrigen und der hohen und 50% in der mittleren Niveaugruppe zusammengefaßt wurden.
Die entsprechenden IQ-Werte nach dem CFT 20 für die drei Jahrgänge und Gruppen lauten:

	7. Jahrgang	9. Jahrgang	10. Jahrgang
niedrige Intelligenz	≤ 86	≤ 93	≤ 100
mittlere Intelligenz	86 – 103	93 – 109	100 – 118
hohe Intelligenz	≥ 107	≥ 112	≥ 121

(11) vgl. in H. Haenisch und H. Lukesch, Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Schulsystems im Leistungsvergleich. München 1980, das Kapitel zur Vergleichsgruppenproblematik S. 243 ff.

(12) Positiv wurden gewertet: niedriger Wert für Leistungsangst, Leistungsanforderungen im Unterricht, Betonung von Wettbewerb und Ordnung; hoher Wert für Kohäsion, Identifikation mit der Unterrichtsarbeit, Schulinvolvement und Allgemeines Wohlbefinden

(13) Diese Prämisse wird schon durch die Aussage von Kultusminister Dr. Gölter widerlegt, der am 30. 11. 1982 in einem Rundfunk-Interview folgende Zahlen zur Lehrerversorgung der Schularten nannte:

Hauptschule – 1,3 Lehrer pro Klasse,
Realschule – 1,5 Lehrer pro Klasse,
Gymnasium – 1,6–1,7 Lehrer pro Klasse.

(14) Diese Klausel besagt, daß alle genannten Faktoren vernachlässigt werden, weil man annimmt, daß sie überall gleich sich auswirken.

(15) Die Schichtverteilung wurde mit dem sechsstufigen Verfahren zur Erfassung des bildungsrelevanten Sozialstatus (BRSS) gemessen. vgl. A. Bauer, Ein Verfahren zur Messung des für Bildungsverhalten relevanten sozialen Status (BRSS), hrsg. vom Deutschen Institut für Internat. Päd. Forschung, Frankfurt/M. 1972

(16) H. Fend, Gesamtschule im Vergleich, Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs, Weinheim 1982, S. 248

(17) Die Pressekonferenz, bei der der Bericht der Öffentlichkeit vorgestellt wurde, fand ohne einen der beteiligten Wissenschaftler statt. Die Presseberichte am 30. 11. 1982 bezogen sich alle auf die Presseerklärung des Kultusministeriums, die auf dem Vorwort basiert. Im Januar 1983 kam es zu einer kurzen Kontroverse zwischen Gölter und Krecker hinsichtlich der angemessenen Interpretation der Ergebnisse. (vgl. dazu z. B. Frankfurter Rundschau vom 22. 1. 1983)

BERND FROMMELT

„Die Systemfrage kann als relativ abschließend behandelbar angesehen werden.“

– Anmerkungen zu Helmut Fend „Gesamtschule im Vergleich“ –

Um die Gesamtschule – die integrierte Gesamtschule im besonderen – ist es merklich stiller geworden: Bildungspolitische Positionen sind „eingeklopft“; um vereinzelte Neugründungen in einigen Ländern gibt es ebensowenig lautstarke Auseinandersetzungen wie um das offensichtliche Einfrieren, ja Zurückdrehen der Entwicklung in anderen. Gesamtschule ist kein politisches Thema mehr – das zeigen die zurückliegenden Wahlkämpfe, und in den kommenden wird es wohl nicht anders sein! Die Themen „Wirtschaftskrise“ und die damit verbundene Massenarbeitslosigkeit, von der besonders Jugendliche zunehmend betroffen werden, dominieren die innenpolitischen Auseinandersetzungen.

Das augenfällige öffentliche Desinteresse an der Gesamtschule fällt zusammen mit einem Veröffentlichungsboom von Forschungsergebnissen und Evaluationsberichten zu Fragen der Zielerfüllung und Wirkung eben dieses Kernstücks der „Zweiten Pädagogischen Reformbewegung“ (Fend) dieses Jahrhunderts in Deutschland.

Es bleibt also – zunächst – der absurde Sachverhalt zu konstatieren, daß mit Mitteln empirischer Sozialforschung noch nie über die Effekte einer gesellschaftspolitischen, strukturverändernden Reformmaßnahme vergleichbar vielfältige differenzierende Befunde und