

Ergebnisse des MPIB-Projektes „Schulleistung“

Literatur:

Jürgen Baumert, Peter M. Roeder, Fritz Sang und Bernhard Schmitz (1986): *Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen*. in: Zeitschrift für Pädagogik 5/1986, S.639-660.

Peter M. Roeder und Fritz Sang. (1991): *Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden*. in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 2/1991, S.159-170

Vorbemerkungen: Die Darstellung dieses Projektes erfolgt mit größerer Ausführlichkeit,

1. weil es die aufwändigste Leistungsstudie ist, die jemals in Deutschland durchgeführt wurde.
2. weil ihre Ergebnisse den meisten Bildungspolitikern nahezu unbekannt sind.
3. weil es bis zur Veröffentlichung von Ergebnissen der Berliner ELEMENT-Studie im Frühjahr 2008 die einzige repräsentative Studie war, die Auskunft gab zu der Frage, „inwieweit sich die Erwartungen erfüllen, die sich mit der Verlängerung der Grundschuldauer verbinden“ (Roeder 1997, S.406/407).
4. weil gerade ihre Ergebnisse für die Schulform-Debatte von hoher Bedeutung und offenbar immer noch gültig sind. Olaf Köller und Jürgen Baumert beschreiben im Lehrbuch der „Entwicklungspsychologie“ von Oerter und Montada (2002) anhand dieses Projektes die Vorteile einer frühen, mit dem 5. Jahrgang einsetzenden Differenzierung nach Schulformen, obwohl sie das genauso gut auch mit den Daten des MPIB-Projektes „BIJU“ (1991-2001) hätten tun können. Denn auch im Rahmen der BIJU-Studie gab es aus Berlin und NRW wiederum Daten zu dem am Anfang des 7. Jahrgangs vorgefundenen Leistungsstand in Deutsch, Englisch und Mathematik sowie Angaben zur kognitiven Grundfähigkeit und zum familiären Hintergrund der untersuchten Schüler.

Zusammenfassung: Nach den kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler und ihrem familiären Hintergrund sind der Unterrichtsstil der Lehrer und die Zusammensetzung der Klasse die wichtigsten Determinanten von Leistung in der Schule. Eine mit dem 5. Jahrgang einsetzende Differenzierung ist die Vorbedingung dafür, dass diese vier Determinanten rechtzeitig voll zur Wirkung kommen.

Das Projekt „Schulleistung“ war das erste große Forschungsprojekt des 1963 gegründeten Institutes. Es wurde durchgeführt in den Jahren 1968 bis 1970 mit mehr als 12.000 Gymnasiasten im 7. Jahrgang von etwa 450 deutschen Gymnasien, und zwar in den zehn Ländern der damaligen Bundesrepublik und in West-Berlin. Es wird daher auch „Gymnasiastenstudie“ genannt

Mehrköpfige Testteams waren jeweils drei Tage am Anfang und am Ende des 7. Jahrgangs in den beteiligten Gymnasien mit dem Einholen der Daten befasst. Die Untersuchung galt den „*Determinanten von Leistung in der Schule*“, also der Frage, welche Faktoren des Systems die Entwicklung schulischer Leistungen fördern und welche sie behindern. „*Die Kooperation aller Kultusministerien und des Deutschen Philologenverbandes verdient dankbare Erwähnung. Ohne sie wäre die Untersuchung kaum möglich gewesen.*“ - so Wolfgang Edelstein 1970 in seiner Vorstellung des Projektes „Schulleistung“ (Edelstein 1970, S.517/519).

Obleich es sich hier eigentlich um eine Bringschuld handelt, ist vom MPIB weder den Kultusministerien noch dem Philologenverband rechtzeitig mitgeteilt worden, was bei diesem Projekt, das seinerzeit etliche Millionen D-Mark gekostet hat, am Ende herausgekommen ist. Wie wir auf Anfrage erfahren, wäre eine solche Information spätestens bis 1977 möglich gewesen. Dann hätten, angesichts der Ergebnisse, die „Schulversuche mit Gesamtschulen“ schon 1982 beendet werden müssen.

Grundlage der Untersuchung waren „*verarbeitbare Datensätze für 12.594 Schüler aus 427 Klassen*“. Sie enthielten Angaben zur kognitiven Grundfähigkeit der untersuchten Schüler, zu ihrer häuslichen Umwelt sowie zum Bildungsstand der Eltern und der Großeltern. „*Das allgemeine intellektuelle Fähigkeitsniveau der Schüler wurde mit dem IST-Amthauer bestimmt.*“ - „*Die Schülerleistungen wurden in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik mit zwei Tests zu Beginn und zum Ende der 7. Jahrgangsstufe erhoben (Test A und Test B).*“ (Baumert u.a. 1986, S. 644)

Außerdem gab es auch noch von den 1.300 Lehrern der untersuchten Klassen mit Fragebögen erhobene Auskünfte zu ihrem Unterrichtsstil und zu ihren Unterrichtsstrategien (Baumert u.a. 1986, S.644).

Ergebnisse zum eigentlichen Thema dieser Studie, also zu den „*Determinanten von Leistung in der Schule*“ wurden erst im Jahre 1986 mitgeteilt, und zwar in dem von Jürgen Baumert, Peter M. Roeder, Fritz Sang und Bernhard Schmitz veröffentlichten Aufsatz über „*Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen*“. Er kreiste um das Problem jeden Unterrichts, nämlich um das Problem, „*Leistungsunterschiede zwischen Schülern ausgleichen zu wollen, ohne zugleich leistungsstärkere Schüler zu benachteiligen*“ (1986, S.639)

Hintergrundinformation: Roeder war von 1973 bis 1995 Direktor am MPIB und seit 1982 zuständig für den „Forschungsbereich Schule und Unterricht“. Fritz Sang war dort bis 1995 sein Mitarbeiter. Baumert ist - als Roeders Nachfolger - seit 1996 Direktor am MPIB.

Die „*Leistungsunterschiede*“ zwischen stärkeren und schwächeren Schülern werden in der Fachsprache als „*Streuung*“, „*Divergenz*“ oder „*Varianz*“ bezeichnet. „*Leistungsausgleich*“ bzw. „*Streuungsverminderung*“ wird erreicht durch eine intensivere Förderung der schwächeren Schüler, die darauf zielt, den Abstand zwischen dem unteren und dem oberen Leistungsdrittel zu verringern. Wenn aber von „*zunehmender Streuung*“ die Rede ist, dann heißt dies, dass der Abstand zwischen den leistungsstärkeren und den leistungsschwächeren Schülern größer wird.

„*Zur Beschreibung der Leistungsentwicklung der 7. Gymnasialklassen verwenden wir die auf Klassenebene gemittelten Residuen der multiplen Regression von Testleistung B auf Testleistung A, die gemessene Intelligenz und Merkmale der sozialen Herkunft sowie der häuslichen Lernumwelt. Die Residuen dienen als ein um die Effekte individueller Voraussetzungen bereinigtes Maß für den Erfolg der gymnasialen Unterrichtsbemühungen während eines Schuljahres.*“ (Baumert u.a. S.656)

Mit anderen Worten: Es konnte bei diesem Verfahren für einzelne Klassen der Einfluss der sozialen Herkunft und der Einfluss der kognitiven Grundfähigkeiten aus der Kalkulation herausgerechnet und dann mit Hilfe jener Residuen der reine Fördereffekt des Unterrichtens beschrieben werden. „*Sie sind ein möglichst direktes Maß für die Förderleistung des Unterrichts im 7. Schuljahr des Gymnasiums.*“ (Roeder und Sang 1991, S.166) - Dieses aufschlussreiche Verfahren ist seitdem innerhalb der deutschen Bildungsforschung nur noch sehr selten angewandt worden.

Das MPIB-Projekt „Schulleistung“ war auch darum selbst für heutige Maßstäbe sehr modern, weil hier die unterschiedliche Effizienz der verschiedenen Unterrichtsstile untersucht wurde.

Bei der weiteren Auswertung der Daten haben die vier Autoren nämlich dann herausgefunden: Für die leistungsstärkeren Schüler ist jener Unterrichtsstil der effektivste, dessen Merkmale „*ein hohes Anspruchsniveau und ein zügiges Fortschreiten im Stoff*“ sind (Baumert u.a. 1986, S.655).

Ein solcher Unterrichtsstil lässt sich allerdings selbst am Gymnasium nur in relativ homogenen Lerngruppen praktizieren. Denn größere Unterschiede der Vorkenntnisse und der Begabungen erfordern einen ganz anderen Unterrichtsstil: „*Auf zunehmende Streuung beziehungsweise ein geringes Vorkenntnisniveau antworten Lehrer offenbar unter anderem mit einer Verlangsamung des Unterrichtstempos und einer Intensivierung von Üben und Wiederholen. Diese repetitive Unterrichtsführung nützt wider Erwarten Schülern mit ungünstigen Eingangsbedingungen nur wenig, während die Lernfortschritte der Schüler des oberen Leistungsdrittels merklich beeinträchtigt werden.*“ (Baumert u.a. 1986, S.655)

„*In nach Leistungsgruppen getrennten Analysen konnte gezeigt werden, dass bei streuungsverringerndem Unterricht erhebliche Einbußen im Lernfortschritt des oberen Leistungsdrittels relativ schmalen Gewinnen im unteren Leistungsdrittel gegenüberstehen.*“ (Baumert u.a. 1986, S.654) Mit anderen Worten: Ein Unterricht, der auf Leistungsausgleich angelegt ist, geht stets zu Lasten der leistungsstär-

keren Schüler. - Alle drei Zitate stammen aus der Zusammenfassung des Aufsatzes (S. 554-555). Die Unterstreichungen wurden nachträglich eingefügt.

Resümee: Schon am Gymnasium ist die Vereinbarkeit von Leistungsförderung und Leistungsausgleich ein großes Problem. Schon hier gibt es für einen effizienten Unterricht bei der Zusammensetzung der Klassen erkennbare Grenzen der Heterogenität, um wie viel mehr dann in den 5. und 6. Jahrgängen von Schulen, an denen für diese Jahrgänge eine heterogene Zusammensetzung der Klassen zum Prinzip erhoben wurde. Weil dann der Unterricht stärker auf den Leistungsausgleich als auf die Leistungsförderung angelegt sein muss, ist - zumindest in Deutschland - an Einheitsschulen eine Benachteiligung der leistungsstärkeren Schüler unvermeidbar.

„Entscheidend für die Qualität von Unterrichtsprozessen ist bei jeder Organisationsform der pädagogisch intelligente Umgang mit heterogenen Leistungsvoraussetzungen von Schülern.“ (aus einem Leserbrief des MPIB in der WELT am 02.04.2003) Dass jedoch dieser vom MPIB wiederholt empfohlene „pädagogisch intelligente Umgang mit den heterogenen Leistungsvoraussetzungen der Schüler“ seine Grenzen hat, war vom MPIB offenbar schon sehr früh erkannt und 1986 auch mitgeteilt worden.

Roeder und Sang lieferten dann im Jahre 1991 in ihrem Aufsatz „Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden“ eine Erklärung dafür, warum es schon in Gymnasialklassen bei allzu großer Heterogenität zu einer Verlangsamung des Lerntempos kommt. Sie verweisen dazu auf eine schwedische Untersuchung von U.P. Lundgren zur Rolle der so genannten „Steuerungsgruppe“: Lehrer orientieren sich in ihrem Unterrichtsverhalten „in vieler Hinsicht an einer Gruppe von Schülern, die in der Intelligenzverteilung innerhalb der Klasse zwischen dem 10. und dem 25. Perzentil angesiedelt sind.“ (S. 163) Die „Steuerungsgruppe“ rangiert also in der oberen Hälfte des untersten Viertels.

„Diese Beobachtung impliziert, dass die Lehrer ihre Aufmerksamkeit auf die Schüler konzentrieren, deren Leistungen zumeist deutlich unter dem Durchschnitt liegen. Ihnen ist es wichtiger, dass im Unterricht niemand auf der Strecke bleibt, als die ohnehin leistungsstarken Schüler ihren Möglichkeiten entsprechend zu fördern. Zu erwarten wäre also eine Angleichung der Schülerleistungen in diesen Klassen, wobei die Reduktion der Leistungsvarianz auf Kosten der leistungsstarken Schüler erreicht wird. Diese Erwartung wird durch eine ältere Untersuchung des MPIB bestätigt (Baumert, Roeder, Sang & Schmitz, 1986).“ (Roeder/Sang 1991, S.163; es ist dies die oben beschriebene Untersuchung.)

Roeder und Sang machen anschließend genauere Angaben dazu, wie groß bei den „Schülern des oberen Leistungsdrittels“ von Gymnasialklassen die Unterschiede sind, wenn der Unterricht stärker auf Leistungsförderung bzw. stärker auf Leistungsausgleich ausgerichtet war:

„Beim Vergleich der Leistungsgruppen (drei Niveaus) zeigt sich, dass die Verringerung der Leistungsvarianz innerhalb der Klassen vor allem auf Kosten der leistungsstarken Schüler erreicht wird. In Klassen mit Leistungsausgleich im Mathematikunterricht bleiben sie um etwa eine Standardabweichung hinter dem leistungsbesten Drittel der Schüler in Klassen mit steigender Varianz zurück. Im Englisch- und Deutschunterricht beträgt diese Differenz noch etwa eine dreiviertel Standardabweichung.“ (Roeder/Sang 1991, S.164) - Eine Standardabweichung umfasst 30-32 % aller gemessenen Werte.

„Selbst unter den günstigen Bedingungen des Gymnasiums ist es eine schwierige Aufgabe, eine befriedigende Balance zwischen optimaler Förderung und Leistungsausgleich zu finden. Sie wird nur von einer Minderheit der Lehrer wirklich bewältigt.“ (Roeder/Sang 1991, S.164)

Weitere Angaben zum Umfang der vorgefundenen Leistungsunterschiede werden nicht gemacht. Aber seit TIMSS II 1997 ist bekannt: In Mathematik und den Naturwissenschaften entspricht eine Drittel-Standardabweichung dem Lernfortschritt eines Schuljahres. Im Fach Englisch gilt das erst für eine halbe Standardabweichung. Das bedeutet: Jener Unterricht, dessen Merkmale „ein hohes Anspruchsniveau und ein zügiges Fortschreiten im Stoff“ sind, erreicht im oberen Leistungsdrittel ein doppelt so hohes Lerntempo wie ein auf Leistungsausgleich angelegter Unterricht.

Zur Absicherung und Aktualisierung dieser Interpretation der Standardabweichungen nachfolgend ein Kommentar aus einer jüngeren Veröffentlichung des MPIB: „Vergegenwärtigt man sich den Befund, dass eine Leistungsdifferenz von 0,3 bis 0,5 Standardabweichungen in der Mittelstufe mit dem Wissenszuwachs eines Schuljahres korrespondiert, so wird das Ausmaß und die praktische Bedeutung der Leistungsunterschiede erkennbar.“ (Köller, Baumert u.a. 2004, S.691)

Im Anschluss an diese Ausführungen referieren Roeder und Sang die Ergebnisse einer Untersuchung zum unterschiedlichen Lerntempo von leistungsgemischten und leistungshomogeneren Lerngruppen der 5. und 6. Jahrgänge. Sie beschreiben die Ergebnisse eines Vergleichs, den sie mit Daten des MPIB-Projektes „Schulleistung“ durchgeführt hatten.

Die eine Grundlage des Vergleichs war der Leistungsstand, der am Anfang des 7. Jahrgangs bei mehr als 1.000 Berliner und Bremer Gymnasiasten in Deutsch, Englisch und Mathematik vorgefunden worden war. Diese Schüler hatten zuvor sechsjährige Grundschulen besucht. Die andere Grundlage war der entsprechende Leistungsstand von mehr als 11.000 Gymnasiasten, die in den übrigen Bundesländern nach vierjähriger Grundschule schon zwei Jahre früher aufs Gymnasium gekommen waren.

„Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, die wir hier vergleichen - Gymnasiasten nach sechsjähriger Grundschule und solcher nach vierjähriger Grundschule plus zwei Jahre Gymnasium -, sind nicht nur höchst signifikant, was bei einer Stichprobe von mehr als 12.000 Schülern kaum überraschen kann, sondern in einer Größenordnung, die auch praktisch bedeutsam ist. Im Englischen beträgt der durchschnittliche Leistungsunterschied zu Beginn des Schuljahres etwas mehr als eine Standardabweichung, im Mathematikunterricht etwa eine dreiviertel Standardabweichungen, im Deutschen etwas weniger als eine halbe Standardabweichung.“ (Roeder/Sang 1991, S.166/167)

Fazit: Die Gymnasiasten der Länder mit vierjähriger Grundschule hatten am Anfang des 7. Jahrgangs in Mathematik und Englisch im Durchschnitt ihrer Gesamtheit einen Wissensvorsprung von etwa zwei Schuljahren. Das will sagen: Die Schüler aus Berlin und Bremen hätten bei ihrem bisherigen Lerntempo erst nach zwei weiteren Schuljahren im Durchschnitt ihrer Gesamtheit jenen Leistungsstand erreicht, den die übrigen Gymnasiasten infolge ihres doppelt so hohen Lerntempos im Durchschnitt ihrer Gesamtheit schon am Anfang des 7. Jahrgangs hatten.

Bezüglich der Leistungsentwicklung während des 7. Jahrgangs stellen Roeder und Sang fest:

„Wie die Residualwerte für den Leistungszuwachs belegen, bleiben die Klassen nach sechsjähriger Grundschule im Englischen und im Deutschen etwas hinter dem durchschnittlichen Leistungsfortschritt zurück; in Mathematik liegen sie etwas darüber. Diese Unterschiede sind zwar statistisch, aber kaum noch praktisch signifikant. Beide Schülergruppen machen insgesamt durchaus vergleichbare Lernfortschritte, wodurch freilich auch die zu Beginn des Jahres bestehenden Leistungsunterschiede weitgehend erhalten bleiben.“ (Roeder/Sang 1991, S.167)

„Die Aussagen der Lehrer über ihre Unterrichtsplanung für das 7. Schuljahr und über die Themen und Aufgaben, die sie späteren Schuljahren zuweisen, deuten darauf hin, dass der Leistungsausgleich zwischen beiden Gruppen langsamer vonstatten gehen wird, als man bei gleich befähigten Schülern vermuten würde.“ (Roeder/Sang 1991, S.167/168)

Der Leistungsrückstand wurde also während des 7. Jahrgangs nicht aufgeholt. Er erfuhr lediglich eine Parallelverschiebung und wirkte auch in späteren Jahrgängen noch nach. Dieser Sachverhalt wird neuerdings als „institutioneller Matthäus-Effekt“ bezeichnet, in Anspielung auf Matthäus 25,29: *„Wer hat, dem wird hinzugegeben. Wer aber wenig hat, dem wird auch das, was er hat, noch genommen.“* Mit anderen Worten: Derartige Leistungsunterschiede werden auch zwischen Schulformen und Schulsystemen mit der Zeit immer größer und selten kleiner.

Fazit: Die im undifferenzierten Unterricht der 5. und 6. Jahrgänge entstandenen Defizite wirken auch in den späteren Jahrgängen noch nach. Sie könnten also mit den Daten der drei PISA-Studien im 9. Jahrgang noch nachgewiesen werden. Denn hier gibt es für jeweils etwa 30.000 Neuntklässler aller Bundesländer wiederum Daten zu ihren kognitiven Grundfähigkeiten, zu ihrem familiären Hintergrund und zu dem bis dahin erreichten Leistungsstand in der Lesekompetenz, in Mathematik und in den Naturwissenschaften.

Noch 1997 bezeichnete Roeder jenen von ihm und Fritz Sang im Jahre 1991 veröffentlichten Aufsatz als *„die einzige repräsentative Studie“* zu der Frage, *„inwieweit sich die Erwartungen erfüllen, die sich mit der Verlängerung der Grundschuldauer verbinden.“* (in: Weinert/Helmke: *Entwicklung im Grundschulalter*, 1997, S.406/407) Das galt bis zur Veröffentlichung von Ergebnissen der ELEMENT-Studie, die zu ähnlichen Ergebnissen kommt.

Die Erkenntnisse des MPIB bezüglich einer verspäteten, erst mit dem 7. Jahrgang einsetzenden Differenzierung sind vom MPIB in der wünschenswerten Eindeutigkeit bisher nur ein einziges Mal veröffentlicht worden, und zwar im Lehrbuch der „*Entwicklungspsychologie*“ von Rolf Oerter und Leo Montada aus dem Jahre 2002, in einem Beitrag der Professoren Olaf Köller und Jürgen Baumert über die „*Entwicklung schulischer Leistungen*“.

Im dritten Kapitel ihres Beitrags teilen Köller und Baumert mit, dass in anderen Ländern eine Fähigkeits-Gruppierung der Schüler nach Art des gegliederten Schulwesens keine Vorteile hat. Für Deutschland aber gelte dies nicht (S.770). Der Abschnitt steht unter der Überschrift „*Frühe Differenzierung fördert leistungsstarke Schüler.*“

Köller und Baumert verweisen hier auf jene von Roeder und Sang 1991 veröffentlichte Auswertung der Daten des MPIB-Projektes „Schulleistung“. Zunächst beschreiben sie die Problemstellung der Arbeit von Roeder und Sang: Es ging um die zentrale Frage aller Schulform-Debatten, nämlich um die Frage, „*ob eine spätere Differenzierung (nach der 6. Jahrgangsstufe) bei leistungsstarken Schülern im Vergleich zur Differenzierung nach vier Schuljahren ungünstige Effekte auf die Schulleistungen hat. Dazu wurden die Leistungen von Gymnasiasten in der 7. Jahrgangsstufe in Deutsch, Mathematik und Englisch aus einem Bundesland mit sechsjähriger Grundschule mit denen der übrigen Bundesländer mit vierjähriger Grundschule verglichen. Die Tabelle 23.2 zeigt die Resultate der Studie.*“

Tabelle 23.2. Schulleistungen in der 7. Jahrgangsstufe von Gymnasiasten aus vier und sechsjährigen Grundschulen (aus Roeder, 1997, S. 408)

		Englisch	Mathematik	Deutsch	N
sechsjährige	\bar{x}	38.8	38.0	49.5	1049
Grundschule	<i>s</i>	9.4	11.9	11.6	
vierjährige	\bar{x}	52.6	47.1	54.8	11.203
Grundschule	<i>s</i>	12.4	13.9	12.6	

Anmerkungen. \bar{x} : Mittelwert; *s* = Standardabweichung

ler von der Differenzierung im Sekundarbereich profitieren.“ (S.771) Jenes Bundesland war Berlin)

Diese Tabelle 23.2 wird von Köller und Baumert folgendermaßen interpretiert: „*Unübersehbar zeigen sich deutliche Leistungsvorteile der Gymnasiasten aus den Bundesländern mit vierjähriger Grundschule. Die frühere Differenzierung scheint also leistungsstärkere Schüler in allen drei Fächern besser zu fördern.*“ (S.770)

Der nachfolgende Exkurs schließt mit dem Satz: „*Zusammenfassend zeigt sich zumindest für das deutsche Schulsystem, dass bezogen auf die Fachleistungsentwicklung leistungsstarke Schü-*

Resümee: Für eine effiziente Förderung leistungsstärkerer Schüler gibt es - zumindest in Deutschland - deutliche Grenzen der Heterogenität. Nur die frühe, mit dem 5. Jahrgang einsetzende Differenzierung nach Schulformen ermöglicht eine begabungsgerechte Förderung leistungsstärkerer Schüler. Die Behauptung, es könnte die Leistungsfähigkeit weiterführender deutscher Schulen dadurch gesteigert werden, dass auch in den 5. und 6. Jahrgängen noch mit undifferenzierten Klassen gearbeitet wird, ist von der Bildungsforschung längst widerlegt worden, und zwar durch die Feststellung, dass die verfügbare Lernzeit dann nicht optimal genutzt werden kann. Schüler - und Lehrer - geraten in solchen Schulen unter das Niveau ihrer Möglichkeiten.

Die Ergebnisse der im Frühjahr 2008 veröffentlichten „ELEMENT-Studie“ bestätigen diese Erkenntnisse. Professor Lehmann formulierte das Resultat in einem Interview folgendermaßen: „*Wer eine sechsjährige Grundschule anrät, nimmt nach allem, was wir wissen, unter den gegenwärtigen Verhältnissen billigend in Kauf, dass leistungsstarke Kinder langsamer lernen.*“ (DIE WELT, 05.04.2008)

Vom MPIB sind die Erkenntnisse zu den Nachteilen der erst im 7. Jahrgang einsetzenden Differenzierung nicht mit einer dem Aufwand und der Bedeutung entsprechenden breitenwirksamen Allgemeinverständlichkeit bekannt gemacht worden. Stattdessen wurden sie in der Fachliteratur deponiert, wo sie unbeachtet und ohne Wirkung blieben. Im „KMK-Bildungsbericht 2003“ konnten sie daher nachweisbar mit Vorsatz ausgeblendet und so den Kultusministerien vorenthalten werden, ohne dass dies bisher in der Öffentlichkeit registriert wurde. Sonst wären die Ergebnisse der „ELEMENT-Studie“ nicht eine solche Überraschung gewesen.

Auch die Effizienz der Gesamtschul-Förderstufen ist durch die hier beschriebenen Erkenntnisse aus dem Projekt „Schulleistung“ in Frage gestellt worden. Sie hätten, wie uns auf Anfrage mehrmals bestätigt wurde, spätestens bis 1977 veröffentlicht werden können. Der SPD wäre dann im Jahre 1978 in NRW das blamable Scheitern der Koop-Schule erspart geblieben. Und der bayerische Kultusminister Professor Dr. Hans Maier hätte im Jahre 1982 unbeirrbar an dem Beschluss des bayerischen Landtags festgehalten und der „*KMK-Vereinbarung über die Anerkennung von Gesamtschulabschlüssen*“ seine Zustimmung verweigert. Ihm fehlten jedoch in dieser entscheidenden Situation entscheidende Informationen zum niedrigen Fördereffekt der Gesamtschul-Unterstufe. So konnte er seinerzeit in Bremen dazu gebracht werden, der KMK-Vereinbarung zuzustimmen. (Hintergrundinformationen zu diesen Vorgängen in: Bernhard Fluck (2003): *Gymnasium*, S.288-295)

Ohne seine Zustimmung hätten die „Schulversuche mit Gesamtschulen“ im Jahre 1982 eigentlich beendet werden müssen. Es hätten auf keinen Fall nach 1982 noch neue Gesamtschulen gegründet werden dürfen, weil deren Effizienz - wie auch die „Konstanzer Studien“ gezeigt hatten – niedriger war als die Effizienz des gegliederten Schulwesens.

Ulrich Sprenger, Recklinghausen

Arbeitskreis Schulformdebatte e.V.

www.schulformdebatte.de - „Forum für wissenschaftsorientierte Beiträge zu Fragen der Schulstruktur“