

# Taugt nicht für Schnellschüsse

Dem Schulsystem gelingt es nicht Lernunterschiede auszugleichen. Klaus Bullan wirft einen genauen Blick auf die Daten

Mit der Untersuchung über „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 8“ (KESS 8) von Wilfried Bos u.a. wird die Längsschnittuntersuchung aus den Jahren 2003, 2005 und jetzt 2007 fortgeführt, d. h. es liegen jetzt Daten über einen Schülerjahrgang von der 4. bis zur 8. Klasse in einer Totalerhebung für Hamburg vor.

Damit kann die Veränderung der Lernstände von der 4. Klasse bis zum Ende der 8. Klasse in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik und Orthografie untersucht werden. Darüber hinaus ist für die Bereiche Englisch und Naturwissenschaften ein Vergleich zwischen dem Beginn der 7. und dem Ende der 8. Klasse möglich.

Da in Hamburg ab der Klasse 5 eine Aufteilung in verschiedene Schulformen erfolgt, kann ein Vergleich der Lernstände zwischen den Schulformen vorgenommen werden und da Sozialdaten von der Schülerpopulation erhoben werden, kann der Einfluss der Herkunft der SchülerInnen auf Lernstände und ihre Entwicklung untersucht werden.

Mitten in einer politischen Auseinandersetzung um die Primarschule in Hamburg und kurz vor dem Volksentscheid darüber kommt der Veröffentlichung von KESS 8 eigentlich eine große Bedeutung zu. Aber in der öffentlichen Debatte ist die Studie schnell aus dem Fokus geraten – vielleicht, weil die ermittelten Ergebnisse eine sorgfältige Inter-

pretation erfordern und nicht für vordergründige Bestätigung der frühen Trennung nach Klasse 4, wie sie die Initiative „Wir wollen lernen“ gern hätte, taugen. Wer sich die Mühe macht, die Untersuchungsergebnisse Punkt für Punkt zu betrachten, wird dagegen weitere gute Argumente für längeres gemeinsames Lernen finden:

## Riesige Kompetenzunterschiede schon in Klasse 4

Es kann nicht überraschen, dass die Lernstände der SchülerInnen am Ende von Klasse 8 in allen Schulformen deutlich höher sind als am Ende von Klasse 4. Die großen Unterschiede in den Lernständen zwischen den Schülerinnen und Schülern gleichen Alters bzw. gleicher Schulstufe basieren im Kern auf den Unterschieden, die bereits am Ende von Klasse 4 vorhanden sind:

*„Schülerinnen und Schüler, die unterschiedliche Schulformen besuchen, starten bereits am Anfang der Jahrgangsstufe 5 mit deutlich unterschiedlichen mittleren Lernständen. So liegen die mittleren Leistungen der Haupt- und Realschülerinnen und -schüler bereits am Ende der Grundschulzeit mehr als eine Standardabweichung hinter den Durchschnittsleistungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zurück. Diese Differenzen bleiben bis zum Ende der Jahrgangsstufe 8 erhalten.“* (S. 141)

Das bedeutet eindeutig, dass es dem Schulsystem nicht gelingt, Unterschiede zwischen

den SchülerInnen im Laufe der Schulzeit von der 5. bis zum Ende der 8. Klasse auszugleichen – im Gegenteil. Zu welchen Ergebnissen das führt und welche Ursachen dafür verantwortlich sind, kann im Folgenden betrachtet werden:

So kommt die KESS 8-Studie zu dem Ergebnis, dass die mittleren Lernstände im Leseverständnis von HauptschülerInnen am Ende des 8. Schuljahrs mit 488,6 Punkten noch unter den mittleren Lernständen von GymnasiastInnen zu Beginn ihrer Gymnasialaufbahn in Klasse 5 mit 494,8 Punkten liegen. (Vgl. Tab 2.1 und Tab.2.3). Das Gleiche gilt für die mathematischen Leistungen: hier haben die HauptschülerInnen am Ende von Klasse 8 einen Stand von 463,0 erreicht, was die GymnasiastInnen am Anfang von Klasse 5 bereits mit 507,1 überschritten haben. (Vgl. Tab 3.3 und Tab.3.1) Ebenso für Orthografie:

*„Im Großen und Ganzen sind die hohen Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der einzelnen Schulformen bereits vor Eintritt in die Sekundarstufe vorhanden und setzen sich danach mit vergleichbaren Lernzuwächsen fort.“* (S. 66).

Vordergründig könnte das für die Leistungsfähigkeit des Gymnasiums sprechen, aber eben nur vordergründig, denn die Daten zeigen eindrucksvoll, dass die SchülerInnen zu Beginn der Klasse 5 in die gymnasialen Bildungsgänge mit wesentlich besseren Voraussetzungen einsteigen, als dies die SchülerInnen in den anderen Schulformen tun. Die „berühmt-berüchtigte“ Element-Studie aus Berlin, die gern als Munition für das frühe Trennen missbraucht wird, kommt übrigens zu einem ganz ähnlichen Ergebnis – die besseren Ergebnisse des sog. grundständigen Gymnasiums (ab Klasse 4) gegenüber der 6jährigen Grundschule dort sind ausschließlich

auf die besser ausgelesenen SchülerInnen zurückzuführen.

### Soziale Herkunft bestimmt Schulerfolg

Die weiteren Ergebnisse von KESS 8 zeigen, dass die soziale Herkunft der SchülerInnen von entscheidender Bedeutung für die Diskrepanz der Lernleistungen sind:

Die mittleren Lernstände in Mathematik sind bei Kindern, deren Eltern einen Hochschulabschluss, einen Fachhochschulabschluss oder wenigstens Abitur haben, zu Beginn der 5. Klasse ebenso hoch wie oder höher als die Lernstände von HauptschülerInnen am Ende von Klasse 8, das gleiche gilt für Kinder von Eltern, die der oberen oder unteren Dienstklasse zugehören – auch sie liegen beim Start in Klasse 5 schon vor den Hauptschülern am Ende von Klasse 8. (Vgl. Tab. 3.1,3.7,3.8).

### Trennung nach Klasse 4 verschärft die Probleme

Betrachtet man die Übergangsempfehlungen in die weiterführenden Schulen am Ende von Klasse 4, so stellt man einen engen Bezug zwischen dem Sozialstatus der SchülerInnen und der Übergangsempfehlung fest:

Hier ist zwischen primären und sekundären Sozialschichteffekten zu unterscheiden. Die primären Effekte kommen zustande, weil Kinder aus höheren sozialen Schichten bessere Entwicklungschancen von früh an haben und sich dies in durchschnittlich besseren Schulleistungen niederschlägt. Der sekundäre Effekt kommt dadurch zustande, dass Kriterien, die nichts mit der Leistungsentwicklung zu tun haben, eine Übergangentscheidung oder – wie in diesem Fall – eine Übergangsempfehlung beeinflussen. Die KESS 8 Studie kommt zu dem Schluss, dass sowohl primäre als auch sekundäre Sozialschichteffekte eine Rolle spielen:

Tabelle 8.16: KESS 8: Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Gymnasialempfehlung nach dem Bildungsstatus der Eltern

#### Schülerinnen und Schüler (Anteile in Prozent)

Bildungsstatus der Eltern	mit Gymnasialempfehlung	ohne Gymnasialempfehlung
Hauptschule	12,4	87,6
Realschule	27,6	72,4
Fachschule ohne Abitur	34,4	65,6
Abitur ohne Studium	48,6	51,4
Fachhochschule	58,0	42,0
Hochschule	69,0	31,0

BSB / IFS / LI: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

*„Dass die früh angelegten Schullaufbahnprognosen in der Jahrgangsstufe 4 nicht nur unter dem Aspekt der beobachteten Schulleistungen getroffen werden, sondern dabei möglicherweise weitere Aspekte wirksam werden, darauf weisen die bereits am Ende der Jahrgangsstufe 4 festzustellenden hohen Überlappungsbereiche zwischen den Leistungsverteilungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Gymnasialempfehlung hin, die für den Bereich Mathematik bei 54 Prozent liegen und für den Bereich Orthografie 48 Prozent betragen. Insgesamt legen die Analysen nahe, dass die Schullaufbahnempfehlung in der Jahrgangsstufe 4 keine hinreichende Grundlage für die Vorhersage der zukünftigen Schulleistungsentwicklung in der Sekundarstufe darstellt und als prognostisches Instrument mit hoher Unsicherheit verbunden ist.“ (S. 140).*

Auch wenn die SchülerInnen mit einer Gymnasialempfehlung aus der Grundschule zu 95% noch am Ende der 8. Klasse im Gymnasium sind und damit weit erfolgreicher sind als diejenigen, die ohne Gymnasialempfehlung das Gymnasium besuchen, so gilt dennoch, dass 2/3 aller SchülerInnen, die gegen eine Empfehlung das Gymnasium besuchen, dort noch am Ende von Klasse 8 sind. Das lässt darauf schließen, dass das Potenzial von Kindern, die auf dem Gymnasi-

um mithalten könnten, weit größer ist, als die Grundschulempfehlungen dies nahelegen. Es ist also zu vermuten, dass viele SchülerInnen, die aufgrund von Schullaufbahnempfehlungen auf Haupt- und Realschulen gehen, durchaus auch in Gymnasien erfolgreich sein könnten.

Die Leistungsverteilungen im Leseverständnis auch am Ende von Jahrgang 8 weisen noch große Überschneidungen zwischen den Leistungen der SchülerInnen an Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien auf. Dies gilt ähnlich für Mathematik. So können nur die schwächsten 25% an Realschulen nicht mit den Gymnasien mithalten, immerhin fast die Hälfte der Hauptschüler erreicht schwaches Gymnasialniveau. Die Tabelle oben zeigt, dass eine sichere Unterscheidung der Schülerverteilung auf die Schulformen nach Leistung nicht stattfindet.

*„Ein beträchtlicher Anteil der Schülerinnen und Schüler an (integrierten) Haupt- und Realschulen erreicht Lernstände, die denen der leistungsschwächeren Gymnasiastinnen und Gymnasiasten entsprechen oder diese sogar übertreffen. Offenbar liegen hier teilweise unerkannte Potenziale der Schülerinnen und Schüler vor, die in stärkerem Maße als bisher ausgeschöpft werden könnten.“ (S.141).*

Die Entscheidung für eine Schule und noch viel mehr für eine Schulform nach der 4.

Klasse der Grundschule ist eine bedeutende, in der Regel kaum mehr korrigierbare Entscheidung über die weitere Schullaufbahn und die zukünftigen Lebenschancen. In den Klassenstufen 7 und 8 wechseln ca. 200 SchülerInnen vom Gymnasien auf andere Schulformen aber nur 3 (!) von anderen Schulformen auf Gymnasien! (Vgl. Tab. 8.1).

Die Wahl der Schule/Schulform ist deshalb von so großer Bedeutung, weil die Schülerleistung im Laufe der Schulzeit immer stärker von der Schulform, auf die ein Schüler/eine Schülerin geht und immer weniger von der individuelle Leistung des

und Mitschüler; profitieren. Umgekehrt stellt die Hauptschule im Vergleich zum Gymnasium kein günstiges Lernmilieu dar.“ (S. 103).

KESS 8 untersucht, inwieweit sich die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von der besuchten Schulform sowie der Komposition der Schülerschaft an der jeweiligen Einzelschule entwickeln.

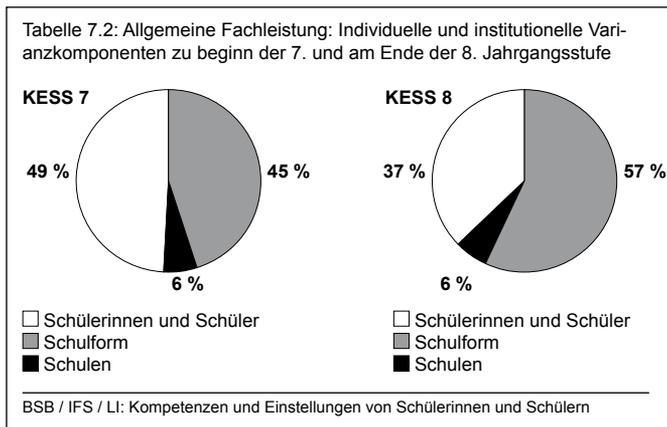
Am Ende des 8. Schuljahrs werden die Unterschiede in der allgemeinen Fachleistung der SchülerInnen nur zu 37% durch die unterschiedlichen individuellen Leistungen erklärt, aber zu 57% davon, auf welche Schul-

Bildungszertifikat verfügen (vgl. Bos et al., 2007). Insofern lässt sich hier auch für Hamburger Sekundarschulen durchaus von 'sozialökologisch weitgehend unterschiedliche[n] Schulumwelten' (Baumert, Stanat & Watermann, 2006, S. 98) sprechen. (S. 97) s. o.

Als problematisch kann die Entstehung solcher differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus vor allem in Bezug auf die damit einhergehenden individuellen Entwicklungschancen verstanden werden. Schulformbezogene Lernmilieus eröffnen den Schülerinnen und Schülern zusätzlich zu ihren individuellen Voraussetzungen und Ressourcen unterschiedliche Entwicklungschancen. Diese differenzielle Wirksamkeit unterschiedlicher Bildungsgänge in der Sekundarstufe I steht dem gesellschaftlichen Ziel gleicher individueller Bildungschancen entgegen (vgl. Baumert et al., 2006; Bos et al., 2007).“ (S. 97).

Die Aufteilung von Schülerinnen und Schülern in unterschiedliche Schulformen führt zu einer ungleichen Verteilung von Lern- und damit von Lebenschancen, weil die Lernmilieus aufgrund der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft entscheidend voneinander abweichen. Wer das Glück hat, auf die „richtige“ Schule oder die „richtige“ Schulform zu gehen, kann bei gleicher individueller Leistungsfähigkeit erfolgreicher sein als andere. Das Gymnasium ist in diesem Zusammenhang nur deshalb die „richtige“ Schulform, weil es bestimmte soziale Schichten über-, bestimmte andere unterrepräsentiert. Insofern ist der Widerstand von „Wir wollen lernen“ gegen die Verlängerung des gemeinsamen Lernens auf 6 Jahre in der Primarschule ein Einsatz dafür, dass diese Ungleichverteilung von Bildungschancen so bleibt, wie sie ist.

KLAUS BULLAN



Schülers/der Schülerin abhängt.  
*„Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die fortgesetzte und ab der Jahrgangsstufe 7 im Vergleich zur Beobachtungsstufe weiter differenzierte institutionelle Aufteilung der Hamburger Schülerinnen und Schüler in verschiedene Schulformen mit unterschiedlichen Leistungseffekten der Schulformen einhergeht. (...Es) muss davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler an Gymnasien im Vergleich zu den Hauptschülerinnen und Hauptschülern in ihrer Lernentwicklung doppelt, nämlich nicht nur vom positiven institutionellen Effekt dieser Schulform, sondern auch von einem durchschnittlich höheren Vorwissen ihrer Mitschülerinnen*

form der Schüler/die Schülerin geht.

In einem Schulsystem wie in Schweden dagegen, in dem die Schülerinnen neun Schuljahre gemeinsam lernen, sind die Unterschiede in der Lesekompetenz der SchülerInnen nur zu 10% von der gewählten Schule, aber zu 90% von der individuellen Leistung des Schülers/der Schülerin abhängig. (vgl. S. 108).

**Was sind die Ursachen dafür?**

*„So finden sich an Gymnasien gegenüber Haupt- und Realschulen zum einen deutlich weniger Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und zum anderen deutlich mehr Schülerinnen und Schüler, deren Eltern über ein höheres*