

- PREUSS-LAUSITZ, U.; NAGL, K.; HOPF, W.: Erwartungen der Gesamtschulen an wissenschaftliche Begleitung und Beratung. In: Gesamtschul-Informationsdienst 3, 1970, S. 35-45
- RASCHERT, J.: Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment. Stuttgart 1974
- ROEDER, P.M.: Dimensionen der Schulleistung. Stuttgart 1974
- ROLFF, H.-G.: Bildungsplanung als Innovationsprozeß. In: HÜFNER, K.; NAUMANN, J. (Hrsg.): Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme. Stuttgart 1971, S. 319-347
- ROSENSHINE, B.: Teaching behaviours and student achievement. London 1971 (National Foundation of Educational Research)
- ROSENSHINE, B.: Classroom Instruction. In: GAGE, N.L. (Hrsg.): The psychology of teaching methods. Chicago 1976, S. 335-371
- ROYL, W.; VOGEL-KRAHFORST, E.; MARTIUS, B.; SIEGMON, H.-M.: Lernerfolg in Regel- und Gesamtschulen. Zwischenbericht 1971 - 1975. Kiel 1977 (Projekt Koordinierte Lernerfolgsmessung - LEM)
- RÜDIGER, D.; KORMANN, A.; PEEZ, H.: Analyse der Schulleistung. Fernstudienlehrgang "Ausbildung zum Beratungslehrer". Studienbrief 4. Tübingen 1978 (DIFF)
- SCHORB, A.O. (Hrsg.): Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung 1971 - 1976. Stuttgart 1977
- SCHULTZE, W.: Die Leistungen im naturwissenschaftlichen Unterricht in der Bundesrepublik im internationalen Vergleich. Frankfurt/M. 1974 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung)
- SOAR, R.S.: Follow Through classroom process measurement and pupil growth (1970/71): Final report. Gainsville 1973 (College of Education, University of Florida); zit. nach ROSENSHINE 1976
- STALLINGS, J.A.: How instructional processes relate to child outcomes in an National Study of Follow Through. In: Journal of Teacher Education. 1976, 26, S. 43-47
- STEINKAMP, G.: Die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozeß: In: HIELSCHER, H. (Hrsg.): Die Schule als Ort sozialer Selektion. Heidelberg 1972, S. 81-105
- SVENSSON, N.-E.: Ability grouping and scholastic achievement. Report on a five-year follow-up study in Stockholm. Uppsala 1962
- TIEDEMANN, J.: Leistungsversagen in der Schule. München, Basel 1978
- WALKER, D.A.: The IEA. The Six-Subject-Survey: An empirical study of education in twenty-one countries. Stockholm 1976
- WEISS, R.H.: Modellschulen im Vergleich. Schulleistungsvergleich zwischen Modell- und Regelschulen Baden-Württembergs. Institut für Bildungsplanung und Studieninformation, Berichte und Materialien B -75/73. Stuttgart 1975
- WENDELER, J.: Schulsystem, Schulleistungen und Schülersauslese. Weinheim 1974

Helmut Lukesch

Leistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und
herkömmlichen Schulen am Ende der Pflichtschulzeit
in Nordrhein-Westfalen

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	231
1.1	Fragestellungen	231
1.2	Stichprobe	232
1.2.1	Schulwahl in Nordrhein-Westfalen	232
1.2.2	Klassenauswahl in Nordrhein-Westfalen	233
1.2.3	Zusammenfassung der angezielten Stichprobe	233
1.3	Untersuchungsinstrumente	235
1.3.1	Schulleistungstests	235
1.3.2	Beschreibung der Einzelinstrumente	235
1.3.2.1	VL 7-9 (Leseverständnis)	235
1.3.2.2	M-R-T (Rechtschreiben)	235
1.3.2.3	Mathematik	236
1.3.2.4	IEA-Englisch	236
1.3.2.5	EET 9+ (Englisch)	236
1.3.2.6	Physik	236
1.3.3	Intelligenz	236
1.3.4	Instrumente zur Erfassung aller übrigen Schülervariablen	237
1.4	Untersuchungsdurchführung	237
1.4.1	Organisation	237
1.4.2	Abfolge der Tests	237
2.	<u>Leistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und Schulen des herkömmlichen Schulsystems in Nordrhein-Westfalen</u>	252
2.1	Stichprobenbeschreibung	252
2.2	Schulsystemvergleich: Globale Systemunterschiede	252
2.2.1	Lerngelegenheiten	252
2.2.2	Stundenanteile	255
2.2.3	Leistungsunterschiede	258
2.2.3.1	Globalvergleich unter Einbeziehung der Lerngelegenheiten	258
2.2.3.2	Schulsystemvergleich unter Einbeziehung des Ausmaßes an Unterricht	258
2.3	Schulsystemvergleich: Analyse von Einzelmerkmalen	263
2.3.1	Vergleich unter Einbeziehung des Merkmals Geschlecht	263
2.3.2	Vergleich unter Einbeziehung des Merkmals Sozialschicht	263
2.3.3	Vergleich unter Einbeziehung des Merkmals Intelligenz	268
2.3.3.1	Extremgruppenvergleich: hochintelligente Schüler	269
2.3.3.2	Extremgruppenvergleich: wenig intelligente Schüler	269
2.4	Schulsystemvergleich: Vergleich von Gruppen mit ähnlichen Leistungsvoraussetzungen	269
2.4.1	Grundschulempfehlung	272

2.4.2	Schulart- und Kursvergleiche	272
2.4.3	Testleistungsklassifikationen	274
2.4.4	Abschlußprognose	274
2.4.5	Zusammenfassung	274
2.5	Identifikation von Schülergruppen, die schulsystem- spezifisch besonders gefördert werden	280
2.5.1	Gruppenvergleich unter Einbeziehung von Schulsystem, Sozialschicht, Geschlecht und Abschlußprognose	280
2.5.2	Gruppenvergleich unter Einbeziehung von Schulsystem, Sozialschicht, Intelligenz und Abschlußprognose	282
2.5.3	Gruppenvergleich unter Einbeziehung von Schulsystem, Geschlecht, Intelligenz und Abschlußprognose	282
2.5.4	Gruppenvergleich unter Einbeziehung von Schulsystem, Geschlecht, Sozialschicht und Intelligenz	285
2.5.5	Zusammenfassung	285
2.6	Exkurs: Schulleistungen an 'Erprobungsschulen' und anderen Gesamtschulen der Grundmodellphase	287
2.7	Schulspezifische Ergebnisse	287
2.7.1	Stichprobenbeschreibung auf Schulebene	289
2.7.2	Schulvergleiche unter Einbeziehung von Gruppen mit ähnlichen Leistungsvoraussetzungen	289
2.7.2.1	Grundschulempfehlung	303
2.7.2.2	Schulart- und Kursvergleiche	303
2.7.2.3	Testleistungsklassifikationen	307
2.7.2.4	Abschlußprognose	309
2.7.2.5	Zusammenfassung	314
2.7.3	Schulspezifische Ergebnisse auf einigen Hintergrund- faktoren der Schülerpersönlichkeit	317
2.7.3.1	Schulvergleich unter Einbeziehung des Merkmals Geschlecht ...	317
2.7.3.2	Schulvergleich unter Einbeziehung des Merkmals Sozialschicht ..	324
2.7.3.3	Schulvergleich unter Einbeziehung des Merkmals Intelligenz ..	325
2.8	Erklärungsansätze für systemspezifische Leistungsunterschiede zwischen den Schulsystemen	325
2.8.1	Schulsystemspezifische Unterschiede bei schul- leistungsbezogenen Hintergrundmerkmalen	327
2.8.1.1	Affektive Variablen der Schülerpersönlichkeit	327
2.8.1.2	Unterstützungsvariablen des Elternhauses	330
2.8.1.3	Variablen der Zeitnutzung und der Beteiligung am Unterricht	330
2.8.1.4	Schulbiographische Variablen	334
2.8.1.5	Lehrervariablen	337
2.8.2	Korrelationsmuster zwischen Leistungs- und leistungsrelevanten Hintergrundmerkmalen	341
2.8.2.1	Schüler mit Hauptschulabschlußprognose	341

2.8.2.1.1	Erklärungsbeitrag der affektiven Merkmale der Schülerpersönlichkeit	341
2.8.2.1.2	Erklärungsbeitrag der elterlichen Unterstützungsvariablen	344
2.8.2.1.3	Erklärungsbeitrag der Variablen der Zeitnutzung und der Beteiligung am Unterricht	344
2.8.2.1.4	Erklärungsbeitrag der schulbiographischen Variablen	345
2.8.2.1.5	Erklärungsbeitrag der Lehrervariablen	345
2.8.2.2	Schüler mit weiterführender Qualifikation	345
2.8.2.2.1	Erklärungsbeitrag der affektiven Merkmale der Schülerpersönlichkeit	345
2.8.2.2.2	Erklärungsbeitrag der elterlichen Unterstützungsvariablen	346
2.8.2.2.3	Erklärungsbeitrag der Variablen der Zeitnutzung und der Beteiligung am Unterricht	346
2.8.2.2.4	Erklärungsbeitrag der schulbiographischen Variablen	349
2.8.2.2.5	Erklärungsbeitrag der Lehrervariablen	349
2.9	Erklärungsansätze für Leistungsdefizite an einzelnen Gesamtschulen	350
2.9.1	Schüler mit Hauptschulabschlußprognose	350
2.9.1.1	Erklärungsbeitrag der affektiven Variablen der Schülerpersönlichkeit	350
2.9.1.2	Erklärungsbeitrag der elterlichen Unterstützungsvariablen	353
2.9.1.3	Erklärungsbeitrag der Zeitnutzungsvariablen	353
2.9.1.4	Erklärungsbeitrag der schulbiographischen Variablen	353
2.9.1.5	Erklärungsbeitrag der Lehrervariablen	354
2.9.1.6	Zusammenfassung	354
2.9.2	Schüler mit weiterführenden Qualifikationen	355
2.9.2.1	Erklärungsbeitrag der affektiven Schülermerkmale	355
2.9.2.2	Erklärungsbeitrag der elterlichen Unterstützungsvariablen	355
2.9.2.3	Erklärungsbeitrag der Zeitnutzungsvariablen	356
2.9.2.4	Erklärungsbeitrag der schulbiographischen Variablen	356
2.9.2.5	Erklärungsbeitrag der Lehrervariablen	356
2.9.2.6	Zusammenfassung	356
3.	<u>Zusammenfassende Darstellung der für die Fragestellungen relevanten Ergebnisse</u>	357
	<u>Literaturverzeichnis</u>	363

1. Einleitung

Der hier vorgelegte Bericht über den Leistungsvergleich am Ende der Pflichtschulzeit setzt den Bericht über die Ergebnisse aus dem 6. Schuljahr voraus. In diesem erfolgte eine Darstellung der theoretischen und methodischen Fundierung von Schulleistungsvergleichen. Diese braucht hier nicht wiederholt zu werden, sondern es erfolgt eine Konzentration auf die Darstellung der empirischen Ergebnisse. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird nur kurz auf einige theoretische Probleme verwiesen, aber immer nur unter dem Gesichtspunkt, daß dieser Bericht aus sich selbst heraus verständlich bleibt.

Im Rahmen der summativen Evaluation von Gesamtschulen wurde an die Konstanzer Projektgruppe der Auftrag vergeben, einen Leistungsvergleich zwischen Schulen des herkömmlichen Schulsystems und Gesamtschulen am Ende der Pflichtschulzeit vorzunehmen. Die Studie wurde als einmalige Querschnittuntersuchung geplant, wobei die Leistungen von zwei Schülerstichproben aus beiden Schulsystemen in mehreren Fächern am Ende des Schuljahres 1977/78 zu überprüfen waren. Dabei wurden zwei analoge Studien von den Kultusministerien in Nordrhein-Westfalen und in Hessen (mit finanzieller Unterstützung durch die Bund-Länder-Kommission) vergeben.

1.1 Fragestellungen

Der Leistungsstudie waren bestimmte Aufgabenstellungen vorgegeben, die im Rahmen des vorliegenden Untersuchungsplans (einmalige Querschnittuntersuchung) einer Beantwortung zugeführt werden sollten (vgl. Projektprogramm zur Evaluation des Gesamtschulversuchs NW im Zeitraum von 1977 - 1979/80, S. 7f):

- Wie stellt sich der Leistungsstand in Gesamtschulen im Vergleich zu Schulen des herkömmlichen Schulsystems dar?
- Läßt sich eine besondere Förderung schwacher Schüler in Gesamtschulen, insgesamt oder nur in einzelnen Schulen, feststellen?
- Gibt es Hinweise darauf, daß Hochbegabte in Gesamtschulen weniger gefördert werden als in herkömmlichen Schulen, trifft dies für das System zu oder ist dies schulspezifisch?
- Lassen sich Abhängigkeiten feststellen zwischen dem Zeitpunkt der Differenzierung in einzelnen Fächern und den jeweiligen Schulleistungen?
- Wirkt sich eine lange heterogene Phase des Unterrichts in einem Fach positiv oder negativ auf die Entwicklung der Schulleistung aus?
- Zusätzlich sollte überprüft werden, wie sich der Leistungsstand der Schüler im Jahre 1978 zu jenem von 1970 (IEA-Studie) darstellt. Diese Frage kann auch noch erweitert werden, indem man generell Vergleiche mit anderen Untersuchungen anstellt, in denen dieselben Testverfahren Verwendung gefunden haben.

Eine fundierte wissenschaftliche Untersuchung kann allerdings nicht bei einem deskriptiven Leistungsvergleich stehenbleiben, sondern es muß zusätzlich überlegt werden, wie eventuell aufweisbare Unterschiede auch erklärt werden können. Diese grundlagenwissenschaftliche Fragestellung erforderte die Einbeziehung von möglichen Determinationsvariablen der Schulleistung, wie sie ausgehend von vorliegenden Modellen schulischen Lernens bzw. des Zusammenhangs zwischen Hintergrundfaktoren der Schülerpersönlichkeit und Leistungsresultaten aufgewiesen werden können. Durch die Einbeziehung dieser Gegebenheiten lassen sich demnach zusätzliche Fragestellungen grundlagenwissenschaftlichen Interesses formulieren, wodurch auch der wissenschaftliche Ertrag der Studie maximiert werden kann.

- Durch welche Determinanten - im Bereich der Schülerpersönlichkeit (kognitiv, affektiv), schülerbiographischer Merkmale, familiärer Hintergrundvariablen, curricularer Merkmale und Merkmale der didaktischen Qualität des Unterrichts - lassen sich Leistungsunterschiede zwischen Schulsystem, Schulen und einzelnen Schülern erklären?
- Wie stellt sich der Leistungsstand in Gesamtschulen im Vergleich zu Schulen des herkömmlichen Systems in Beziehung zu affektiven und schulklimatischen Bereichen dar? Lassen sich hier systemspezifische oder schulspezifische Unterschiede aufweisen?

1.2. Stichprobe

1.2.1 Schulauswahl in Nordrhein-Westfalen

Auch hier seien nur die wesentlichen Gesichtspunkte, welche für die Stichprobenauswahl wichtig waren, kurz angeschnitten. Die genaue Begründung für die Stichprobenauswahl sind bei HAENISCH (1979) erläutert worden.

Bei der Bestimmung der in die Untersuchung einzubeziehenden Schulen kamen mehrere Überlegungen zum Tragen. Zunächst sollten wegen systeminterner Vergleichsge-sichtspunkte nur solche Gesamtschulen ausgewählt werden, welche im Schuljahr 1977/78 sowohl über eine 6. wie auch über eine 9. Schulstufe verfügten. Nach diesem Kriterium reduzierte sich die Auswahl von 29 damals in Nordrhein-Westfalen bestehenden Gesamtschulen auf 16. Als weitere Vorgabe mußte aus Kontinuitätsgründen beachtet werden, die Gesamtschulen der Grundmodellphase, welche bereits in der früheren Konstanzer Sozialisationsstudie (Erhebung 1977) untersucht worden waren, wieder in die Leistungsstudie miteinzubeziehen. Aus arbeits- und auswertungs-technischen Gesichtspunkten wurde schließlich noch angezielt, ca. 500 Schüler aus dem Gesamtschulsystem zu erfassen. Wenn man dabei, um eine möglichst große Streubreite zu erreichen, pro Schule zwei Klassen untersucht, bestand die Aufgabe darin, weitere 5 Gesamtschulen aus den verbleibenden 12 auszuwählen. Bei der Auswahl dieser Schulen wurde darauf geachtet, daß diese Schulen eine maximale Breite nach dem regionalen Aspekt abdecken und daß durch die Gesamtauswahl die gleichen Verteilungen nach den Indices berufliche Stellung, Erwerbstätigkeit und Konfession, wie sie für Nordrhein-Westfalen gelten, erreicht werden.

Aus den genannten Erwägungen heraus wurden neben den vier Gesamtschulen der Grundmodellphase (Bergisch-Gladbach, Gelsenkirchen, Kierspe, Mülheim) noch die in Dortmund, Fröndenberg, Oberhausen, Köln-Rodenkirchen und Wulfen ausgewählt.

Bei der Auswahl der Schulen des traditionellen Systems wurde ebenfalls darauf geachtet, daß nach dem Regionalaspekt, der beruflichen Stellung, Erwerbstätigkeit und Religion dieselben Verhältnisse, wie sie für ganz Nordrhein-Westfalen gelten, gegeben waren. Entsprechend dem Schulartenanteil war angestrebt, etwa doppelt so viele Hauptschulen wie Realschulen und Gymnasien in die Untersuchung miteinzubeziehen. Dabei wurden in vier Regionen (Herne, Krefeld, Plettenberg und Siegburg) jeweils zwei Hauptschulen, eine Realschule und ein Gymnasium für die Untersuchung ausgewählt. Eine Ausnahme bildete dabei Krefeld, hier wurde nur eine Hauptschule ins Auge gefaßt, um eine zahlenmäßig adäquate Repräsentation der Hauptschüler in der Stichprobe des traditionellen Systems zu gewährleisten.

1.2.2 Klassenauswahl in Nordrhein-Westfalen

Um die Probleme unterschiedlicher Kurssysteme an Haupt-, Real- und Gesamtschulen zu umgehen, wurde von vornherein festgelegt, nur Stammklassen zu untersuchen. Um auch keine Bevorzugung einzelner Schulen hervorgerufen zu werden, wurden die Klassen innerhalb jeder Schule nach einem Zufallsprinzip ausgewählt. Die Schulen mußten dabei die Klassenbezeichnungen an die Projektgruppe senden, und dann wurden mittels einer Tabelle mit Zufallszahlen jeweils zwei Klassen pro Schule der 9. Schulstufe ausgewählt.

Bei den Gesamtschulen mußte zusätzlich beachtet werden, daß das Verhältnis von Hauptschulabschlußklassen zu Hauptschulabschlußklassen mit Qualifikationsvermerk (HA- und HAQ-Klassen) entsprechend repräsentiert wird. An den 9 Gesamtschulen wurden im Schuljahr 1977/78 87 9. Schulklassen geführt, davon 27 als HA- und 60 als HAQ-Klassen; dies entspricht ungefähr einem Verhältnis von 1 : 2. Deshalb wurden von den 18 Schulklassen aus der 9. Schulstufe 6 der HA- und 12 der HAQ-Gruppe entnommen. Die Auswahl innerhalb der Schulen erfolgte wiederum nach einem Zufallsprinzip. Letztendlich ergab sich dadurch die in Tabelle 1.1 wiedergegebene Klassen- und Schulauswahl für Nordrhein-Westfalen.

Es sei hier betont, daß den Schulen, Lehrern und Schülern strenge Vertraulichkeit hinsichtlich aller Ergebnisse zugesichert worden ist. Die Reihenfolge der Schulen in Tabelle 1.1 entspricht daher nicht der beim Einzelschulvergleich vorgenommenen Nummerierung.

1.2.3 Zusammenfassung der angezielten Stichprobe

Die endgültig in die Untersuchung einbezogenen Schulen sind nochmals in Tabelle 1.2 aufgeführt. Bei den angegebenen Schülerzahlen ist zu beachten, daß sich wegen krankheitsbedingter Ausfälle oder zwischenzeitlichem Schulwechsel bei jeder Auswertung Verschiebungen ergeben. Aus diesem Grunde wird bei jeder Auswertung die tatsächliche einbezogene Schüleranzahl (=N) immer angegeben.

Tabelle 1.2: Zusammensetzung der Stichprobe nach Schulen, Klassen und Schülern

	TS-NW				GS-NW
	HS	RS	GY	Gesamt	
Anzahl der Schulen	7	4	4	15	9
Anzahl der Klassen	14	8	8	30	18
Anzahl der Schüler	429	241	271	941	537

Tabelle 1.1: Ausgewählte Schulen und Klassen für die Leistungsstudie im 9. Schuljahr in Nordrhein-Westfalen

Schulen	Klassenbezeichnung	Anzahl der Schüler
HAUPTSCHULEN		
Städt. Hauptschule Herne (Graefstraße)	9a, 9b	59
Städt. Gemeinschaftshauptschule Herne (Bismarckstr.)	9a, 9c	57
Städt. Hauptschule der Stadt Krefeld (Inrather Straße)	9a, 9c	70
Hauptschule Plettenberg II (Zeppelinstraße)	9c, 9d	61
Hauptschule Plettenberg-Eiringhausen (Schulstraße)	9.1, 9.2	65
Hauptschule Siegburg-Haufeld (Innere Stadt)	9a, 9b	61
Hauptschule Siegburg-Neuenhof (Schulzentrum Neuenhof)	9a, 9b	56
REALSCHULEN		
Realschule im Ostbachtal, Herne (Sodinger Straße)	9 fs1, 9mn2	38
Realschule Krefeld (Albert-Schweitzer Schule)	9b, 9c	69
Städt. Realschule Plettenberg (Geschwister-Scholl-Schule)	9b, 9d	89
Realschule Siegburg-Neuenhof (Schulzentrum Neuenhof)	9 fs1, 9 mn2	45
GYMNASIEN		
Haranni Gymnasium, Herne (Hermann-Löns-Straße)	9a, 9d	64
Gymnasium Horkesgath, Krefeld (Horkesgath)	9b, 9c	77
Städt. Gymnasium Plettenberg (Albert-Schweitzer-Straße)	9b, 9f2	55
Städt. Gymnasium Siegburg (Alleestraße)	9a, 9b	75
GESAMTSCHULEN		
Gesamtschule Bergisch-Gladbach	9.11, 9.31	54
Gesamtschule Dortmund	9.4, 9.8	61
Gesamtschule Fröndenberg	9.3, 9.8	53
Gesamtschule Gelsenkirchen	9.3, 9.4	56
Gesamtschule Kierspe	9.1, 9.6	55
Gesamtschule Mülheim	9.2, 9.3	68
Gesamtschule Oberhausen	9g, 9k	65
Gesamtschule Rodenkirchen	9.8, 9.9	61
Gesamtschule Wulfen	9.1, 9.2	64

1.3 Untersuchungsinstrumente

1.3.1 Schulleistungstests

Das Anliegen der Untersuchung bestand darin, ein möglichst breitgefächertes Leistungsspektrum zu erfassen. Es wurden deshalb Lehrzielgebiete für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Physik und Biologie für die Untersuchung ausgewählt. Aus Termingründen war es nicht möglich, für diese Teilgebiete eigene Tests zu entwickeln, sondern es wurde mit Ausnahme von Mathematik auf bereits vorliegende standardisierte Verfahren zurückgegriffen. Um zu sichern, daß die Testinhalte auch dem Kriterium der curricularen Validität entsprechen, wurden über Lehrer- und Schülerratings und die zusätzliche Erhebung der Klassenarbeiten für die Fächer Englisch und Mathematik Angaben darüber erhoben, ob und in welchem Ausmaß die Schüler Gelegenheit hatten, die in den Tests repräsentierten Inhalte in der Schule zu lernen. Für jeden Leistungstest wurden die klassischen Testkennwerte berechnet. Diese sind nach den beiden Parallelformen gesondert berechnet worden und in den Tabellen 1.3 - 1.14 wiedergegeben. Die Trennschärfekoeffizienten wurden für die drei Schulsysteme (TS-NW, GS-NW, GS-HE) ermittelt, die Schwierigkeitsindizes für die drei Schulsysteme und zusätzlich für die traditionellen Schularten (HS-NW, RS-NW, GY-NW, HS-HE).

Die klassischen Testkennwerte wurden für jedes der drei Schulsysteme nochmals in Tab. 1.15 zusammengefaßt. Darin sind die Itemzahl bei jedem Test, die interne Konsistenz (nach HOYT), der Range und der Durchschnitt der Schwierigkeitsindizes sowie der Range und der Durchschnitt der Trennschärfekoeffizienten enthalten.

1.3.2 Beschreibung der Einzelinstrumente

1.3.2.1 VL 7 - 9 (Leseverständnis)

Der VL 7 - 9 von ANGER, BARGMANN und VOIGT (1965) prüft anhand von sechs verschiedenen Lesetexten die Befähigung zum sinnverstehenden stillen Lesen. Jeweils im Anschluß an eine Kurzgeschichte werden dem Schüler Fragen mit vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben.

Der Schüler muß daraus die auswählen, welche dem Inhalt der Kurzgeschichte am ehesten entspricht. Der Test liegt in zwei Parallelformen vor. Im Unterschied zu der Originalfassung wurden statt der 48 Fragen nur 47 für die Berechnung des Gesamtestwertes herangezogen. Der Test ist nur für Hauptschüler normiert worden.

1.3.2.2 M-R-T (Rechtschreiben)

Der M-R-T von JÄGER und JUNDT (1973) liefert sowohl einen Aufschluß über die Rechtschreibleistung als auch eine differenzierte Diagnose verschiedener Rechtschreibbereiche (Dehnung, Kürzung, Konsonanten-, Vokalverwechslung, Groß- und Kleinschreibung, Fremdwörter). Die Aufgaben des Tests werden dem Schüler in einer Auswahl-Form vorgelegt; er wird dabei aufgefordert, jeweils die richtige von vier vorgegebenen Möglichkeiten anzukreuzen.

Beispiel: A) Sonntag
B) Sontag
C) Sontak
D) Sonntag

Der Test bestand ursprünglich aus 120 Aufgaben, aus technischen Gründen wurde er von uns auf 115 gekürzt (ausgelassen wurden die Items 30, 40, 118, 119 und 120). Da der Test ursprünglich nur in einer Form vorlag, wurde eine Parallelform durch Umstellen der Seiten erstellt.

1.3.2.3 Mathematik

Für das Lehrzielgebiet Mathematik lag kein handelsüblicher Test vor, welcher geeignet gewesen wäre, sowohl mehrere Lehrzielbereiche abzudecken wie auch so unterschiedliche Schwierigkeiten zu erfassen, daß damit Schüler vom untersten bis zum höchsten Leistungsniveau getestet werden können. Aus diesem Grund wurden aus vorliegenden Mathematiktests Aufgaben ausgewählt, welche nach ihrer face-validity die beiden angesprochenen Punkte hätten erfüllen können.

Insgesamt wurden 43 Aufgaben zusammengestellt, wobei der Mathematik-Test der IEA-Studie (HUSEN 1967), der MDA 10+ (BARTEL, HYLLA & SÜLLWOLD 1971) und der Test "Zentrische Streckung" (LiG 1974) als Vorbild dienten.

Nach der testtheoretischen Analyse der Mathematikaufgaben konnten nur 19 Aufgaben für die endgültige Auswertung beibehalten werden.

1.3.2.4 IEA-Englisch

Die Fachleistung in Englisch wurde z. T. mit einem Testverfahren erfaßt, das bereits in der IEA-Studie Verwendung gefunden hatte. Die Items dieses Tests umfassen die Gebiete Vokabelkenntnisse (6 Items), Aussprache (8 Aufgaben), Grammatik (10 Aufgaben), Wortbedeutung (6 Aufgaben), Satzbedeutung (13 Aufgaben) und Leseverständnis (16 Aufgaben). Aus technischen Gründen mußten von den ursprünglich 60 Aufgaben eine weggelassen werden (Aufgabengruppe Satzbedeutung, Reduktion auf 13 Aufgaben). Eine Parallelförmung wurde durch Umstellen der Distraktoren erstellt.

1.3.2.5 EET 9+ (Englisch)

Als zweites Testverfahren zur Erfassung der Englischleistung wurde der EET 9+ (LiG 1976) eingesetzt. Dieser Test besteht aus 55 Aufgaben. Er soll möglichst umfassend den Kenntnisstand von Schülern im 9. Schuljahr erfassen. Der Test lag bereits in zwei Parallelförmungen vor.

1.3.2.6 Physik

Aus dem Bereich der Naturwissenschaften wurde auf Testverfahren zurückgegriffen, welche bei der IEA-Studie Verwendung gefunden hatten (COMBER & KEEVES 1973; SCHULTZE 1974). Nach einer Itemanalyse konnte nur im Bereich Physik eine Skala, bestehend aus 16 Aufgaben, gebildet werden.

Die Aufgaben für das Fach Biologie erwiesen sich insgesamt als inhomogen. Es war daher nicht möglich, dieses Fach in die Auswertung einzubeziehen. Als Alternative bietet sich an, die Lösung von Einzelitems zu betrachten. Aus Zeitgründen und wegen der geringen Reliabilität von Einzelitems wurde jedoch von diesem Verfahren Abstand genommen.

1.3.3 Intelligenz

Zur Erfassung der Intelligenz wurde der CFT 2 (CATTELL & WEISS 1972) verwendet. Dieser Test versucht die Grundintelligenz, möglichst unabhängig von milieu- und sprachbedingten Gegebenheiten zu erfassen. Für die Untersuchung wurde der erste Testteil in der speed-Form eingesetzt. Er besteht aus vier Aufgabengruppen, wobei die Lösungsmöglichkeiten wiederum in multiple-choice-Form dargeboten werden.

Die Subtests werden mit "Reihen", "Klassifikationen", "Matrizen" und "typologische Schlußfolgerungen" bezeichnet. Jede Aufgabe besteht aus zeichnerisch dargebotenen Problemstellungen. Insgesamt wurden 46 Aufgaben vorgegeben, wobei der Test in zwei Parallelförmungen zur Anwendung kam.

1.3.4 Instrumente zur Erfassung aller übrigen Schülervariablen

Die Beschreibung dieser Instrumente ist in dem Bericht über die Leistungsergebnisse aus dem 6. Schuljahr enthalten (Haenisch 1979) und braucht deshalb hier nicht wiederholt zu werden.

1.4 Untersuchungsdurchführung

1.4.1 Organisation

Die Schulleistungsstudie wurde an allen 24 Schulen so vorgenommen, daß ein verantwortlicher Teamleiter (Projektmitglied) mit 3 Hilfskräften immer eine Schule untersuchte. Die Untersuchung fand in Nordrhein-Westfalen im Zeitraum vom 20.04.1978 bis 24.05.1978 statt.

1.4.2 Abfolge der Tests

Für die Durchführung des umfangreichen Testprogramms mußten vier Vormittage vorgesehen werden. Um die Schüler nicht zu überlasten, war angestrebt, die vier Testtage auf zwei Wochen zu verteilen, so daß zwischen erster und zweiter Testdurchführung ca. eine Woche Pause lag. Klassenarbeiten konnten während der Testzeit selbstverständlich nicht geschrieben werden. Die geplante Verteilung der einzelnen Tests auf die vier Testtage ist Tabelle 1.16 zu entnehmen.

Tab. 1.3: Testkennwerte für den VL 7 - 9 (Form A)

Item	Trennschärfekoeffizienten			Schwierigkeitsindices						
	TS-NW (N=421)	GS-NW (N=243)	GS-HE (N=432)	TS-NW (N=421)	GS-NW (N=243)	GS-HE (N=432)	HS-NW (N=194)	RS-NW (N=108)	GY-NW (N=119)	HS-HE (N=56)
1	.47	.42	.43	.82	.81	.76	.75	.83	.93	.66
2	.43	.48	.41	.83	.80	.75	.81	.82	.87	.55
3	.28	.25	.34	.62	.67	.68	.60	.57	.70	.64
4	.29	.35	.44	.64	.61	.60	.60	.60	.76	.59
5	.38	.37	.39	.80	.78	.72	.74	.82	.89	.75
6	.42	.36	.45	.71	.64	.68	.60	.72	.86	.50
7	.44	.40	.42	.61	.55	.57	.49	.69	.72	.48
8	.31	.28	.42	.48	.47	.52	.42	.44	.61	.50
9	.49	.42	.47	.42	.37	.38	.28	.38	.67	.78
10	.27	.29	.41	.70	.67	.66	.63	.73	.78	.64
11	.50	.51	.49	.82	.80	.76	.73	.73	.92	.84
12	.53	.54	.57	.78	.73	.76	.73	.87	.92	.84
13	.43	.37	.37	.68	.63	.65	.66	.82	.93	.57
14	.50	.51	.41	.68	.63	.64	.55	.78	.80	.48
15	.41	.30	.43	.65	.63	.61	.54	.71	.86	.66
16	.35	.31	.33	.46	.40	.41	.35	.50	.62	.34
17	.33	.39	.36	.44	.34	.36	.36	.45	.56	.46
18	.40	.26	.44	.44	.43	.44	.37	.45	.64	.34
19	.33	.39	.42	.67	.66	.68	.56	.68	.83	.64
20	.40	.42	.42	.76	.62	.67	.64	.83	.87	.68
21	.48	.47	.46	.70	.67	.63	.58	.74	.85	.55
22	.53	.50	.44	.71	.68	.60	.60	.76	.83	.61
23	.45	.45	.37	.68	.69	.69	.57	.76	.79	.73
24	.50	.55	.50	.54	.56	.60	.43	.52	.75	.43
25	.46	.40	.46	.57	.58	.53	.42	.67	.71	.54
26	.37	.48	.35	.54	.54	.54	.41	.62	.69	.39
27	.51	.49	.49	.67	.63	.67	.50	.72	.89	.57
28	.40	.46	.49	.77	.63	.71	.64	.83	.92	.54
29	.41	.47	.45	.67	.67	.57	.54	.75	.81	.52
30	.52	.47	.55	.44	.35	.38	.31	.41	.68	.29
31	.26	.29	.36	.56	.48	.51	.49	.60	.62	.46
32	.58	.43	.59	.46	.39	.40	.27	.52	.72	.30
33	.46	.47	.40	.59	.56	.53	.46	.60	.79	.41
34	.46	.44	.46	.52	.44	.48	.34	.59	.76	.48
35	.58	.56	.45	.69	.64	.61	.55	.79	.84	.38
36	.52	.53	.48	.51	.40	.43	.34	.61	.71	.39
37	.46	.47	.40	.48	.47	.49	.36	.49	.66	.36
38	.51	.43	.53	.53	.46	.42	.39	.58	.72	.34
39	.54	.58	.53	.53	.49	.46	.37	.58	.73	.30
40	.37	.30	.40	.42	.43	.42	.31	.53	.51	.34
41	.52	.41	.54	.56	.53	.48	.43	.56	.77	.38
42	.44	.34	.42	.43	.40	.42	.28	.34	.65	.32
43	.43	.43	.48	.47	.43	.44	.34	.55	.63	.45
44	.52	.39	.45	.55	.53	.50	.39	.58	.77	.30
45	.52	.51	.46	.45	.44	.41	.28	.50	.69	.20
46	.42	.45	.47	.54	.47	.45	.42	.61	.66	.20
47	.51	.44	.46	.37	.36	.36	.25	.35	.59	.20
48	.42	.51	.45	.47	.40	.36	.33	.36	.61	.38

Tab. 1.4: Testkennwerte für den VL 7 - 9 (Form B)

Item	Trennschärfekoeffizienten			Schwierigkeitsindices						
	TS-NW (N=409)	GS-NW (N=218)	GS-HE (N=444)	TS-NW (N=409)	GS-NW (N=218)	GS-HE (N=444)	HS-NW (N=188)	RS-NW (N=104)	GY-NW (N=117)	HS-HE (N=48)
1	.46	.49	.42	.76	.74	.68	.69	.71	.92	.58
2	.34	.32	.36	.68	.66	.63	.59	.67	.83	.73
3	.47	.53	.39	.64	.66	.58	.54	.60	.65	.63
4	.32	.40	.32	.74	.69	.71	.64	.83	.82	.65
5	.40	.49	.46	.59	.53	.57	.50	.59	.73	.44
6	.34	.37	.40	.62	.62	.65	.56	.57	.70	.65
7	.41	.44	.43	.57	.57	.53	.46	.56	.74	.38
8	.46	.37	.43	.56	.53	.56	.41	.59	.77	.46
9	.40	.36	.46	.61	.65	.62	.50	.65	.76	.50
10	.33	.30	.34	.68	.63	.62	.61	.67	.79	.58
11	.52	.44	.51	.78	.78	.78	.61	.88	.95	.71
12	.41	.45	.50	.68	.60	.62	.59	.82	.82	.38
13	.46	.56	.45	.72	.65	.68	.58	.70	.87	.54
14	.52	.51	.52	.62	.54	.59	.44	.69	.84	.27
15	.51	.62	.50	.73	.69	.59	.37	.50	.88	.54
16	.42	.41	.38	.59	.56	.57	.46	.67	.73	.58
17	.45	.59	.42	.59	.60	.62	.47	.62	.78	.50
18	.24	.34	.43	.73	.68	.65	.63	.82	.82	.60
19	.45	.46	.39	.55	.51	.54	.50	.48	.71	.46
20	.52	.42	.47	.68	.61	.63	.52	.73	.88	.60
21	.52	.46	.51	.71	.70	.70	.57	.71	.92	.54
22	.42	.37	.39	.50	.46	.50	.42	.52	.63	.54
23	.42	.39	.46	.57	.54	.53	.42	.57	.70	.42
24	.50	.71	.47	.65	.65	.62	.48	.70	.86	.50
25	.27	.41	.32	.45	.52	.49	.39	.43	.56	.38
26	.44	.41	.44	.59	.65	.52	.45	.63	.78	.46
27	.43	.26	.36	.42	.32	.44	.32	.40	.58	.23
28	.43	.81	.34	.52	.39	.43	.34	.50	.74	.35
29	.32	.31	.37	.58	.58	.53	.50	.63	.68	.58
30	.48	.33	.43	.56	.59	.49	.38	.61	.80	.56
31	.43	.48	.54	.69	.63	.61	.53	.78	.85	.52
32	.51	.43	.43	.64	.53	.63	.48	.70	.85	.40
33	.29	.28	.39	.42	.38	.44	.32	.44	.58	.31
34	.54	.48	.55	.51	.48	.46	.33	.54	.78	.25
35	.50	.40	.50	.60	.58	.52	.44	.64	.83	.38
36	.39	.39	.39	.65	.57	.59	.55	.63	.84	.54
37	.35	.72	.38	.47	.36	.39	.38	.50	.59	.19
38	.43	.36	.43	.55	.50	.53	.43	.50	.60	.33
39	.53	.40	.56	.46	.48	.48	.27	.49	.75	.23
40	.40	.26	.44	.55	.45	.50	.40	.63	.71	.38
41	.36	.65	.32	.44	.29	.38	.28	.49	.63	.27
42	.53	.55	.54	.39	.37	.40	.20	.46	.65	.25
43	.35	.77	.49	.35	.37	.35	.25	.41	.46	.27
44	.41	.45	.48	.44	.53	.47	.32	.44	.63	.27
45	.42	.41	.46	.56	.42	.46	.42	.56	.77	.38
46	.25	.28	.30	.38	.38	.38	.35	.37	.45	.17
47	.26	.21	.31	.29	.25	.32	.21	.31	.39	.29

Tab. 1.5: Testkennwerte für den M-R-T (Rechtschreiben) (Form A)

Items	Trennschärfeeffizienten			Schwierigkeitsindizes						
	TS-NW (N=419)	GS-NW (N=216)	GS-HE (N=440)	TS-NW (N=419)	GS-NW (N=216)	GS-HE (N=440)	RS-NW (N=191)	RS-NW (N=108)	GY-NW (N=120)	HS-HE (N=51)
1	.19	.21	.23	.95	.93	.93	.91	.97	.98	.88
2	.40	.51	.60	.66	.54	.56	.64	.59	.78	.51
3	.41	.41	.41	.88	.85	.84	.81	.90	.96	.78
4	.41	.41	.41	.52	.43	.43	.32	.61	.76	.35
5	.46	.41	.41	.50	.54	.46	.44	.45	.65	.45
6	.23	.23	.23	.75	.73	.73	.73	.73	.73	.68
7	.48	.48	.48	.67	.66	.66	.67	.74	.76	.74
8	.14	.18	.25	.71	.71	.71	.67	.74	.76	.74
9	.46	.46	.46	.57	.44	.45	.42	.60	.77	.66
10	.31	.33	.30	.56	.57	.53	.47	.52	.73	.69
11	.39	.29	.29	.63	.71	.79	.62	.64	.78	.69
12	.38	.35	.43	.67	.66	.64	.72	.69	.85	.74
13	.31	.28	.32	.81	.76	.81	.75	.81	.93	.67
14	.41	.19	.24	.73	.77	.81	.68	.86	.89	.71
15	.28	.43	.41	.67	.66	.66	.53	.72	.87	.41
16	.43	.43	.41	.79	.78	.81	.73	.74	.92	.63
17	.32	.37	.41	.79	.75	.80	.70	.84	.87	.67
18	.44	.35	.46	.59	.57	.41	.47	.68	.80	.60
19	.44	.35	.46	.67	.66	.68	.72	.87	.95	.57
20	.41	.34	.39	.98	.89	.86	.83	.85	.97	.73
21	.49	.36	.49	.64	.43	.56	.44	.78	.84	.57
22	.46	.38	.45	.69	.51	.62	.50	.75	.92	.45
23	.34	.38	.45	.47	.21	.21	.15	.41	.84	.61
24	.31	.38	.45	.39	.48	.48	.48	.60	.88	.61
25	.35	.21	.32	.51	.35	.43	.37	.54	.71	.24
26	.44	.49	.54	.84	.75	.69	.73	.91	.95	.47
27	.44	.41	.41	.81	.71	.75	.72	.90	.90	.65
28	.51	.55	.59	.81	.77	.78	.74	.92	.92	.57
29	.44	.45	.47	.81	.75	.80	.73	.83	.83	.69
30	.45	.52	.55	.72	.65	.71	.63	.70	.70	.61
31	.33	.28	.33	.69	.58	.66	.58	.75	.81	.61
32	.52	.49	.50	.73	.66	.70	.60	.82	.86	.61
33	.24	.34	.31	.71	.65	.70	.70	.70	.70	.51
34	.40	.39	.42	.80	.74	.74	.72	.85	.85	.45
35	.52	.47	.46	.62	.57	.58	.45	.87	.85	.28
36	.40	.42	.41	.80	.84	.81	.70	.89	.76	.28
37	.41	.39	.42	.62	.64	.64	.61	.81	.81	.51
38	.41	.41	.41	.75	.75	.74	.81	.81	.87	.59
39	.41	.41	.41	.76	.72	.78	.82	.82	.88	.51
40	.41	.41	.41	.86	.87	.88	.90	.90	.94	.59
41	.41	.41	.41	.78	.73	.73	.65	.92	.92	.49
42	.41	.41	.41	.54	.61	.61	.54	.89	.91	.43
43	.41	.41	.41	.65	.60	.60	.57	.77	.68	.55
44	.41	.41	.41	.66	.66	.66	.62	.82	.82	.55
45	.41	.41	.41	.60	.60	.60	.59	.83	.79	.55
46	.41	.41	.41	.57	.57	.57	.42	.71	.71	.31
47	.41	.41	.41	.37	.37	.36	.36	.69	.76	.31
48	.41	.41	.41	.16	.16	.16	.13	.43	.46	.16
49	.41	.41	.41	.45	.45	.45	.37	.41	.48	.37
50	.41	.41	.41	.57	.57	.57	.54	.75	.79	.41
51	.41	.41	.41	.46	.46	.46	.46	.74	.88	.28
52	.41	.41	.41	.54	.53	.53	.50	.74	.88	.28
53	.41	.41	.41	.54	.53	.53	.54	.74	.88	.28
54	.41	.41	.41	.65	.65	.65	.65	.92	.92	.49
55	.41	.41	.41	.74	.74	.74	.74	.91	.91	.43
56	.41	.41	.41	.54	.54	.54	.54	.89	.89	.43
57	.41	.41	.41	.65	.65	.65	.65	.92	.92	.49
58	.41	.41	.41	.60	.60	.60	.57	.77	.68	.55
59	.41	.41	.41	.66	.66	.66	.62	.82	.82	.55
60	.41	.41	.41	.57	.57	.57	.42	.71	.71	.31
61	.41	.41	.41	.37	.37	.36	.36	.69	.76	.31
62	.41	.41	.41	.16	.16	.16	.13	.43	.46	.16
63	.41	.41	.41	.45	.45	.45	.37	.41	.48	.37
64	.41	.41	.41	.57	.57	.57	.54	.75	.79	.41
65	.41	.41	.41	.46	.46	.46	.46	.74	.88	.28
66	.41	.41	.41	.54	.53	.53	.50	.74	.88	.28
67	.41	.41	.41	.65	.65	.65	.65	.92	.92	.49
68	.41	.41	.41	.74	.74	.74	.74	.91	.91	.43
69	.41	.41	.41	.54	.54	.54	.54	.89	.89	.43
70	.41	.41	.41	.65	.65	.65	.65	.92	.92	.49
71	.41	.41	.41	.60	.60	.60	.57	.77	.68	.55
72	.41	.41	.41	.66	.66	.66	.62	.82	.82	.55
73	.41	.41	.41	.57	.57	.57	.42	.71	.71	.31
74	.41	.41	.41	.37	.37	.36	.36	.69	.76	.31
75	.41	.41	.41	.16	.16	.16	.13	.43	.46	.16
76	.41	.41	.41	.45	.45	.45	.37	.41	.48	.37
77	.41	.41	.41	.57	.57	.57	.54	.75	.79	.41
78	.41	.41	.41	.46	.46	.46	.46	.74	.88	.28
79	.41	.41	.41	.54	.53	.53	.50	.74	.88	.28
80	.41	.41	.41	.65	.65	.65	.65	.92	.92	.49
81	.41	.41	.41	.74	.74	.74	.74	.91	.91	.43
82	.41	.41	.41	.54	.54	.54	.54	.89	.89	.43
83	.41	.41	.41	.65	.65	.65	.65	.92	.92	.49
84	.41	.41	.41	.60	.60	.60	.57	.77	.68	.55
85	.41	.41	.41	.66	.66	.66	.62	.82	.82	.55
86	.41	.41	.41	.57	.57	.57	.42	.71	.71	.31
87	.41	.41	.41	.37	.37	.36	.36	.69	.76	.31
88	.41	.41	.41	.16	.16	.16	.13	.43	.46	.16
89	.41	.41	.41	.45	.45	.45	.37	.41	.48	.37
90	.41	.41	.41	.57	.57	.57	.54	.75	.79	.41
91	.41	.41	.41	.46	.46	.46	.46	.74	.88	.28
92	.41	.41	.41	.54	.53	.53	.50	.74	.88	.28
93	.41	.41	.41	.65	.65	.65	.65	.92	.92	.49
94	.41	.41	.41	.74	.74	.74	.74	.91	.91	.43
95	.41	.41	.41	.54	.54	.54	.54	.89	.89	.43
96	.41	.41	.41	.65	.65	.65	.65	.92	.92	.49
97	.41	.41	.41	.60	.60	.60	.57	.77	.68	.55
98	.41	.41	.41	.66	.66	.66	.62	.82	.82	.55
99	.41	.41	.41	.57	.57	.57	.42	.71	.71	.31
100	.41	.41	.41	.37	.37	.36	.36	.69	.76	.31
101	.41	.41	.41	.16	.16	.16	.13	.43	.46	.16
102	.41	.41	.41	.45	.45	.45	.37	.41	.48	.37
103	.41	.41	.41	.57	.57	.57	.54	.75	.79	.41
104	.41	.41	.41	.46	.46	.46	.46	.74	.88	.28
105	.41	.41	.41	.54	.53	.53	.50	.74	.88	.28
106	.41	.41	.41	.65	.65	.65	.65	.92	.92	.49
107	.41	.41	.41	.74	.74	.74	.74	.91	.91	.43
108	.41	.41	.41	.54	.54	.54	.54	.89	.89	.43
109	.41	.41	.41	.65	.65	.65	.65	.92	.92	.49
110	.41	.41	.41	.60	.60	.60	.57	.77	.68	.55
111	.41	.41	.41	.66	.66	.66	.62	.82	.82	.55
112	.41	.41	.41	.57	.57	.57	.42	.71	.71	.31
113	.41	.41	.41	.37	.37	.36	.36	.69	.76	.31
114	.41	.41	.41	.16	.16	.16	.13	.43	.46	.16
115	.41	.41	.41	.45	.45	.45	.37	.41	.48	.37

Tab. 1.6: Testkennwerte für den M-R-T (Rechtschreiben) (Form B)

Items	Trennschärfeeffizienten			Schwierigkeitsindizes						
	TS-NW (N=400)	GS-NW (N=216)	GS-HE (N=425)	TS-NW (N=400)	GS-NW (N=216)	GS-HE (N=425)	RS-NW (N=183)	RS-NW (N=102)	GY-NW (N=115)	HS-HE (N=51)
1	.29	.36	.26	.91	.87	.72	.83	.97	.97	.78
2	.36	.41	.41	.88	.85	.80	.81	.96	.96	.80
3	.33	.44	.37	.96	.78	.82	.79	.87	.96	.75
4	.36	.00	.17	.27	.21	.27	.15	.21	.53	.20
5	.34	.47	.45	.69	.72	.72	.56	.78	.83	.37
6	.36	.47	.45	.85	.78	.78	.81	.83	.92	.61
7	.24	.43	.32	.81	.74	.77	.72	.85	.90	.73
8	.51	.30	.45	.57	.45	.48	.57	.48	.82	.57
9	.46	.44	.49	.81	.71	.69	.67	.87	.97	.43
10	.38	.58	.40	.89	.81	.81	.86	.92	.94	.80
11	.32	.42	.45	.69	.86	.86	.84	.92	.94	.61
12	.32	.42	.45	.64	.62	.61	.54	.72	.74	.51
13	.47	.51	.40	.84	.74	.78	.71	.93	.97	.74
14	.51	.31	.37	.57	.43	.46	.37	.70	.78	.29
15	.31	.20	.29	.63	.49	.43	.49	.53	.68	.45
16	.45	.37	.50	.76	.72	.73	.63	.72	.91	.65
17	.24	.36	.29	.69	.67	.69	.61	.74	.77	.69
18	.37	.16	.25	.96	.45	.43	.42	.64	.70	.28
19	.21	.29	.36	.57	.46	.55	.62	.82	.77	.52
20	.52	.44	.38	.71	.65	.75	.85	.65	.64	.39
21	.52	.43	.34	.81	.83	.81	.74	.84	.87	.77
22	.44	.48	.51	.74	.69	.69	.60	.79	.92	.55
23	.33	.38	.38	.88	.88	.87	.83	.93	.92	.63
24	.55	.35	.36	.65	.68	.69	.63	.84	.78	.63
25	.56	.28	.32	.74	.68	.62	.63	.82	.89	.53
26	.46	.45	.46	.79	.79	.78	.67	.86	.90	.51
27	.46	.45	.46	.79	.79	.78	.67	.86	.90	

Tab. 1.7: Testkennwerte für Mathematik IEA (Form A)

Items	Trennschärfekoeffizienten			Schwierigkeitsindices						
	TS-NW (N=188)	GS-NW (N=156)	GS-HE (N=226)	TS-NW (N=188)	GS-NW (N=156)	GS-HE (N=226)	HS-NW (N=98)	RS-NW (N=18)	GY-NW (N=72)	HS-HE (N=32)
1	.32	.22	.41	.57	.37	.57	.48	.61	.69	.81
2	.44	.33	.38	.43	.24	.38	.24	.78	.61	.28
3	.50	.46	.35	.46	.31	.42	.33	.33	.68	.47
4	.39	.28	.33	.45	.33	.39	.27	.56	.67	.13
5	.42	.36	.27	.51	.30	.45	.35	.78	.65	.34
6	.31	.21	.27	.83	.78	.79	.76	.78	.94	.81
7	.41	.29	.40	.70	.55	.74	.57	.78	.85	.72
8	.54	.38	.43	.57	.51	.62	.35	.83	.81	.16
9	.32	.19	.36	.53	.49	.52	.36	.44	.78	.16
10	.23	.11	.35	.27	.26	.33	.19	.39	.33	.31
11	.52	.20	.52	.48	.33	.50	.26	.50	.78	.03
12	.43	.21	.42	.39	.28	.52	.19	.50	.63	.41
13	.54	.33	.36	.36	.22	.46	.15	.33	.64	.50
14	.31	.19	.42	.25	.20	.21	.13	.17	.43	.06
15	.52	-.04	.27	.17	.08	.16	.05	.11	.33	.06
16	.49	.18	.31	.36	.25	.46	.15	.39	.63	.31
17	.38	.31	.32	.27	.21	.31	.18	.28	.38	.19
18	.26	-.03	-.11	.23	.10	.16	.21	.28	.25	.03
19	.37	.02	.09	.25	.12	.17	.14	.56	.32	.25

Tab. 1.8: Testkennwerte für Mathematik IEA (Form B)

Items	Trennschärfekoeffizienten			Schwierigkeitsindices						
	TS-NW (N=207)	GS-NW (N=153)	GS-HE (N=254)	TS-NW (N=207)	GS-NW (N=153)	GS-HE (N=254)	HS-NW (N=110)	RS-NW (N=24)	GY-NW (N=73)	HS-HE (N=40)
1	.36	.30	.41	.56	.34	.58	.51	.67	.60	.85
2	.39	.34	.38	.46	.31	.36	.31	.67	.62	.18
3	.53	.53	.33	.44	.32	.38	.34	.38	.63	.53
4	.39	.34	.31	.41	.37	.35	.28	.63	.53	.25
5	.48	.25	.50	.48	.33	.45	.31	.75	.64	.23
6	.25	.25	.24	.82	.78	.76	.75	.79	.93	.85
7	.42	.32	.40	.69	.73	.72	.56	.67	.88	.75
8	.51	.41	.35	.55	.55	.64	.32	.75	.84	.15
9	.33	.29	.38	.44	.43	.50	.23	.42	.75	.18
10	.28	.28	.33	.29	.21	.34	.21	.25	.43	.18
11	.51	.39	.53	.48	.33	.53	.30	.46	.77	.18
12	.43	.35	.46	.46	.34	.56	.33	.46	.67	.55
13	.45	.48	.40	.34	.26	.42	.17	.33	.59	.28
14	.40	.15	.30	.25	.16	.26	.09	.29	.47	.15
15	.39	.08	.21	.23	.09	.26	.13	.42	.33	.05
16	.53	.27	.46	.24	.17	.31	.04	.33	.51	.03
17	.39	.31	.38	.24	.16	.24	.16	.38	.33	.23
18	.25	.20	-.01	.25	.12	.13	.18	.46	.29	.13
19	.43	.24	.11	.27	.13	.19	.16	.58	.33	.28

Tab. 1.9: Testkennwerte für Englisch (IEA) (Form A)

Items	Trennschärfekoeffizienten			Schwierigkeitsindizes						
	TS-NW (N=434)	GS-NW (N=231)	GS-HE (N=400)	TS-NW (N=434)	GS-NW (N=231)	GS-HE (N=400)	HS-NW (N=193)	RS-NW (N=116)	GY-NW (N=125)	HS-HE (N=38)
1	.33	.44	.38	.71	.62	.70	.55	.80	.86	.44
2	.59	.76	.48	.58	.40	.47	.34	.59	.94	.34
3	.39	.49	.57	.80	.78	.73	.74	.73	.96	.71
4	.39	.39	.46	.80	.71	.77	.77	.91	.96	.82
5	.21	.70	.20	.50	.49	.45	.41	.51	.64	.61
6	.47	.41	.53	.56	.41	.51	.32	.70	.81	.71
7	.36	.40	.38	.81	.84	.83	.87	.92	.96	.71
8	.50	.48	.57	.71	.51	.66	.51	.85	.90	.90
9	.39	.35	.48	.89	.84	.79	.83	.91	.98	.71
10	.53	.26	.45	.57	.74	.47	.31	.67	.86	.29
11	.54	.50	.56	.72	.60	.71	.53	.85	.90	.40
12	.24	.22	.23	.66	.22	.21	.14	.21	.48	.37
13	.49	.35	.57	.79	.67	.78	.64	.90	.92	.65
14	.21	.30	.35	.81	.73	.73	.75	.82	.69	.76
15	.36	.46	.47	.62	.60	.66	.48	.74	.72	.84
16	.47	.34	.29	.60	.43	.61	.37	.66	.85	.63
17	.40	.32	.40	.82	.69	.76	.71	.88	.95	.45
18	.40	.28	.42	.92	.91	.90	.87	.93	.99	.62
19	.51	.41	.49	.77	.56	.63	.62	.85	.94	.57
20	.56	.42	.58	.76	.70	.73	.53	.90	.98	.57
21	.45	.40	.47	.51	.26	.48	.53	.53	.66	.66
22	.21	.06	.15	.33	.55	.38	.42	.25	.82	.65
23	.43	.39	.50	.79	.62	.74	.65	.90	.92	.29
24	.40	.41	.44	.82	.72	.78	.72	.88	.92	.55
25	.51	.55	.54	.79	.61	.71	.62	.87	.97	.55
26	.45	.49	.62	.80	.70	.70	.68	.90	.91	.58
27	.38	.30	.24	.49	.38	.53	.27	.60	.31	.50
28	.41	.43	.48	.68	.56	.63	.58	.73	.53	.53
29	.47	.53	.52	.63	.47	.54	.44	.65	.86	.45
30	.42	.54	.54	.89	.74	.79	.80	.67	.88	.34
31	.32	.36	.53	.74	.65	.71	.63	.95	.98	.76
32	.49	.47	.63	.90	.75	.71	.63	.77	.90	.68
33	.57	.52	.58	.63	.47	.47	.83	.92	.98	.66
34	.54	.52	.57	.82	.74	.76	.69	.85	.99	.32
35	.44	.39	.45	.85	.73	.76	.69	.88	.97	.68
36	.57	.51	.62	.70	.62	.83	.74	.91	.96	.79
37	.45	.61	.58	.62	.51	.61	.47	.83	.93	.42
38	.43	.42	.58	.53	.35	.61	.44	.66	.85	.37
39	.51	.42	.53	.78	.61	.61	.35	.58	.77	.20
40	.38	.50	.52	.81	.62	.66	.60	.85	.98	.45
41	.50	.44	.56	.90	.64	.77	.71	.85	.94	.47
42	.53	.56	.62	.80	.70	.81	.80	.97	.95	.63
43	.45	.46	.58	.68	.58	.73	.64	.96	.96	.55
44	.30	.30	.48	.64	.64	.70	.53	.72	.86	.45
45	.46	.50	.59	.64	.81	.70	.60	.69	.85	.63
46	.46	.41	.60	.73	.81	.79	.73	.91	.95	.76
47	.52	.54	.60	.73	.65	.68	.59	.78	.92	.50
48	.48	.56	.60	.76	.62	.67	.63	.84	.90	.63
49	.60	.56	.62	.88	.78	.80	.78	.94	.98	.76
50	.60	.58	.61	.84	.70	.73	.69	.93	.98	.53
51	.42	.41	.48	.37	.24	.39	.14	.53	.58	.32
52	.67	.69	.36	.57	.40	.57	.37	.61	.83	.21
53	.46	.48	.65	.76	.61	.68	.53	.91	.98	.37
54	.47	.48	.53	.68	.57	.65	.45	.78	.94	.50
55	.47	.24	.52	.42	.31	.38	.70	.47	.70	.13
56	.49	.41	.46	.70	.58	.66	.51	.62	.89	.50
57	.40	.30	.40	.45	.36	.44	.26	.50	.70	.32
58	.54	.42	.62	.70	.57	.62	.46	.86	.90	.24
59	.45	.42	.48	.49	.58	.47	.78	.67	.65	.24
59	.47	.35	.45	.52	.33	.45	.26	.66	.78	.13

Tab. 1.10: Testkennwerte für Englisch (IEA) (Form B)

Items	Trennschärfekoeffizienten			Schwierigkeitsindizes						
	TS-NW (N=428)	GS-NW (N=242)	GS-HE (N=433)	TS-NW (N=428)	GS-NW (N=242)	GS-HE (N=433)	HS-NW (N=191)	RS-NW (N=107)	GY-NW (N=120)	HS-HE (N=48)
1	.40	.43	.51	.71	.58	.64	.58	.79	.85	.60
2	.62	.36	.54	.59	.37	.45	.58	.62	.95	.38
3	.45	.46	.59	.82	.80	.70	.75	.78	.96	.50
4	.51	.33	.52	.85	.78	.74	.73	.91	.98	.77
5	.25	.33	.43	.48	.46	.45	.38	.51	.62	.54
6	.44	.20	.34	.56	.43	.48	.29	.67	.86	.31
7	.46	.43	.52	.90	.81	.80	.82	.94	.99	.79
8	.59	.51	.63	.67	.50	.65	.45	.78	.92	.46
9	.48	.50	.60	.84	.79	.73	.76	.83	.97	.58
10	.49	.33	.41	.57	.31	.44	.44	.60	.85	.27
11	.59	.44	.64	.68	.61	.64	.47	.76	.92	.44
12	.31	.17	.27	.29	.22	.18	.16	.21	.55	.19
13	.50	.35	.55	.81	.68	.74	.68	.87	.95	.58
14	.34	.33	.49	.81	.71	.72	.74	.82	.85	.52
15	.32	.45	.49	.66	.58	.65	.57	.75	.74	.42
16	.51	.47	.46	.57	.38	.52	.31	.73	.82	.58
17	.49	.42	.59	.80	.66	.62	.65	.88	.95	.50
18	.34	.29	.45	.93	.91	.84	.91	.90	.99	.79
19	.48	.31	.42	.78	.58	.61	.63	.84	.94	.35
20	.55	.51	.45	.76	.69	.74	.52	.91	.98	.69
21	.48	.39	.40	.55	.29	.46	.33	.56	.88	.08
22	.27	.06	.03	.28	.52	.34	.40	.18	.15	.35
23	.52	.32	.55	.78	.66	.72	.64	.83	.95	.54
24	.48	.49	.61	.82	.74	.71	.72	.82	.86	.48
25	.67	.56	.63	.78	.63	.68	.59	.89	.98	.50
26	.57	.55	.64	.81	.71	.69	.67	.87	.98	.44
27	.45	.25	.41	.53	.43	.48	.31	.60	.70	.29
28	.49	.42	.52	.72	.62	.57	.60	.69	.90	.52
29	.45	.53	.41	.64	.50	.57	.45	.67	.89	.42
30	.50	.43	.55	.90	.72	.76	.83	.91	.99	.69
31	.42	.31	.36	.68	.58	.67	.53	.65	.80	.58
32	.50	.56	.62	.86	.70	.77	.87	.99	.99	.65
33	.63	.49	.64	.62	.46	.59	.28	.80	.96	.21
34	.47	.51	.66	.74	.65	.65	.61	.77	.91	.56
35	.43	.41	.57	.80	.68	.68	.84	.95	.95	.40
36	.63	.51	.62	.67	.50	.55	.41	.81	.92	.27
37	.65	.56	.60	.66	.52	.60	.38	.81	.96	.48
38	.48	.43	.46	.50	.34	.55	.25	.58	.82	.29
39	.55	.58	.51	.79	.72	.72	.64	.84	.97	.46
40	.57	.52	.65	.78	.63	.72	.62	.82	.96	.44
41	.44	.47	.51	.86	.79	.78	.73	.95	.98	.81
42	.57	.49	.57	.81	.73	.71	.67	.86	.96	.56
43	.54	.45	.53	.66	.56	.54	.44	.76	.96	.33
44	.36	.38	.36	.61	.68	.64	.64	.77	.87	.52
45	.57	.50	.68	.84	.81	.73	.89	.97	.97	.56
46	.61	.48	.63	.72	.56	.55	.74	.85	.95	.23
47	.57	.56	.59	.77	.66	.63	.64	.81	.94	.48
48	.56	.42	.61	.83	.81	.70	.70	.91	.95	.44
49	.66	.59	.70	.78	.69	.69	.58	.89	.99	.42
50	.59	.43	.50	.44	.31	.36	.16	.57	.76	.23
51	.51	.34	.58	.55	.45	.48	.31	.61	.84	.21
52	.67	.67	.73	.73	.60	.60	.48	.87	.97	.27
53	.34	.53	.42	.69	.59	.61	.46	.79	.95	.42
54	.42	.26	.30	.49	.38	.35	.27	.54	.78	.19
55	.62	.58	.68	.72	.63	.59	.49	.85	.96	.35
56	.56	.38	.56	.59	.25	.35	.13	.37	.78	.15
57	.57	.46	.61	.72	.64	.63	.52	.83	.95	.31
58	.44	.32	.49	.57	.45	.44	.40	.62	.78	.38
59	.55	.41	.56	.51	.34	.40	.17	.69	.86	.21

Tab. 1.11: Testkennwerte für den EET 9 + (Form A)

Items	Trennschärfkoeffizienten			Schwierigkeitsindizes						
	TS-NW (N=408)	GS-NW (N=237)	GS-HE (N=398)	TS-NW (N=408)	GS-NW (N=237)	GS-HE (N=398)	HS-NW (N=184)	RS-NW (N=101)	GY-NW (N=123)	HS-HE (N=41)
1	.35	.35	.37	.73	.57	.56	.61	.76	.87	.32
2	.30	.32	.42	.74	.71	.59	.62	.86	.83	.61
3	.51	.32	.59	.31	.15	.36	.07	.35	.65	.02
4	.56	.50	.48	.65	.43	.59	.38	.81	.91	.22
5	.35	.16	.31	.54	.41	.48	.33	.66	.75	.44
6	.39	.18	.40	.24	.15	.29	.10	.12	.55	.07
7	.33	.27	.46	.50	.46	.48	.35	.53	.69	.24
8	.22	.00	-.01	.28	.29	.25	.24	.20	.42	.15
9	.45	.41	.55	.66	.52	.58	.46	.79	.85	.39
10	.56	.39	.47	.65	.40	.53	.33	.87	.94	.15
11	.39	.33	.52	.60	.54	.50	.42	.69	.80	.27
12	.49	.47	.53	.58	.52	.62	.38	.59	.86	.31
13	.28	.14	.29	.40	.26	.39	.29	.34	.56	.43
14	.38	.47	.45	.71	.63	.64	.58	.77	.86	.54
15	.52	.30	.45	.50	.45	.55	.35	.50	.71	.22
16	.37	.09	.18	.58	.48	.47	.43	.63	.76	.44
17	.33	.08	.29	.44	.34	.35	.28	.44	.68	.32
18	.48	.31	.42	.56	.42	.51	.33	.68	.82	.42
19	.40	.37	.49	.64	.61	.63	.48	.59	.90	.42
20	.52	.41	.60	.64	.64	.65	.44	.69	.90	.37
21	.60	.49	.62	.69	.47	.60	.44	.84	.95	.29
22	.48	.48	.47	.73	.63	.67	.56	.78	.93	.21
23	.45	.17	.46	.42	.25	.39	.26	.35	.74	.51
24	.35	.16	.46	.38	.35	.44	.20	.44	.60	.17
25	.53	.37	.55	.65	.54	.48	.46	.71	.89	.29
26	.46	.42	.41	.78	.68	.72	.66	.78	.96	.59
27	.36	.44	.49	.92	.77	.75	.85	.95	1.00	.78
28	.66	.44	.65	.66	.49	.58	.32	.87	.98	.27
29	.39	.33	.53	.40	.29	.42	.21	.42	.65	.15
30	.38	.32	.52	.80	.70	.67	.66	.89	.94	.59
31	.55	.45	.54	.54	.47	.51	.29	.62	.84	.24
32	.56	.47	.62	.66	.51	.63	.42	.78	.90	.46
33	.60	.42	.53	.53	.37	.46	.22	.69	.89	.20
34	.60	.40	.51	.57	.45	.53	.27	.69	.91	.24
35	.32	.22	.42	.59	.55	.54	.46	.65	.74	.34
36	.52	.56	.52	.78	.69	.69	.62	.86	.97	.49
37	.42	.33	.44	.78	.57	.67	.61	.88	.95	.27
38	.34	.35	.37	.66	.59	.57	.58	.81	.83	.27
39	-.02	-.07	.21	.29	.27	.34	.31	.28	.28	.39
40	.48	.29	.50	.68	.57	.59	.50	.78	.88	.46
41	.49	.34	.46	.55	.41	.46	.33	.61	.83	.32
42	.55	.29	.61	.75	.59	.65	.55	.86	.94	.29
43	.37	.37	.42	.54	.49	.47	.39	.67	.68	.49
44	.47	.55	.62	.76	.61	.60	.60	.94	.94	.51
45	.31	.39	.46	.51	.44	.49	.40	.46	.71	.15
46	.50	.38	.50	.68	.54	.58	.48	.78	.91	.36
47	.64	.35	.63	.46	.19	.42	.15	.62	.79	.29
48	.44	.41	.51	.79	.63	.63	.65	.82	.97	.49
49	.46	.53	.58	.80	.69	.67	.63	.89	.97	.71
50	.55	.40	.54	.55	.37	.57	.26	.76	.82	.39
51	.57	.58	.65	.65	.55	.59	.39	.83	.91	.29
52	.41	.00	.19	.36	.19	.35	.16	.39	.64	.10
53	.50	.32	.53	.69	.58	.63	.45	.81	.94	.34
54	.53	.43	.47	.57	.47	.51	.36	.62	.84	.34
55	.52	.37	.56	.63	.39	.65	.34	.81	.90	.51

Tab. 1.12: Testkennwerte für den EET 9 + (Form B)

Items	Trennschärfkoeffizienten			Schwierigkeitsindizes						
	TS-NW (N=453)	GS-NW (N=233)	GS-HE (N=422)	TS-NW (N=453)	GS-NW (N=233)	GS-HE (N=422)	HS-NW (N=204)	RS-NW (N=123)	GY-NW (N=129)	HS-HE (N=44)
1	.49	.45	.45	.72	.51	.66	.52	.84	.93	.50
2	.45	.45	.51	.73	.60	.63	.60	.76	.89	.43
3	.40	.27	.50	.40	.22	.39	.24	.34	.69	.21
4	.36	.39	.36	.40	.32	.47	.22	.45	.65	.10
5	.53	.41	.45	.61	.52	.49	.41	.66	.68	.36
6	.44	.75	.41	.78	.67	.72	.68	.77	.94	.80
7	.41	.51	.48	.87	.82	.78	.81	.88	.95	.73
8	.61	.69	.63	.65	.50	.60	.36	.82	.92	.41
9	.27	.23	.42	.40	.33	.39	.31	.36	.59	.25
10	.47	.38	.41	.79	.72	.77	.67	.82	.95	.61
11	.39	.21	.45	.55	.48	.50	.39	.62	.72	.41
12	.50	.46	.27	.56	.47	.59	.32	.63	.85	.14
13	.64	.44	.51	.51	.30	.45	.21	.66	.84	.65
14	.56	.63	.27	.54	.55	.53	.29	.57	.66	.18
15	.43	.41	.41	.54	.54	.48	.40	.56	.74	.16
16	.61	.56	.64	.73	.61	.63	.54	.85	.93	.52
17	.46	.34	.39	.79	.77	.72	.68	.81	.93	.68
18	.46	.40	.32	.68	.50	.59	.57	.68	.87	.41
19	.43	.40	.51	.65	.57	.66	.54	.64	.85	.30
20	.51	.51	.47	.67	.49	.57	.48	.81	.85	.36
21	.45	.42	.43	.63	.44	.53	.44	.70	.85	.21
22	.54	.57	.52	.78	.60	.66	.64	.81	.95	.52
23	.36	.38	.42	.64	.53	.57	.51	.74	.75	.34
24	.47	.72	.55	.50	.50	.54	.36	.46	.75	.32
25	.44	.43	.54	.48	.32	.47	.33	.44	.73	.27
26	.50	.48	.29	.73	.61	.67	.57	.79	.92	.59
27	.56	.46	.55	.53	.28	.53	.38	.55	.89	.14
28	.48	.36	.61	.77	.64	.61	.62	.89	.92	.52
29	.52	.52	.48	.80	.71	.72	.67	.82	.90	.45
30	.47	.43	.50	.54	.43	.54	.32	.66	.78	.20
31	.56	.49	.60	.63	.55	.62	.42	.68	.91	.34
32	.29	.64	.23	.35	.16	.31	.20	.34	.61	.14
33	.53	.44	.58	.68	.60	.61	.46	.76	.94	.52
34	.43	.35	.58	.69	.50	.60	.53	.70	.92	.55
35	.58	.48	.60	.66	.39	.67	.41	.81	.92	.36
36	.36	.59	.41	.51	.42	.47	.40	.53	.66	.43
37	.35	.34	.32	.79	.68	.60	.71	.81	.90	.64
38	.49	.18	.42	.31	.15	.42	.10	.29	.66	.07
39	.59	.38	.62	.67	.47	.63	.42	.81	.92	.27
40	.43	.29	.37	.54	.42	.42	.35	.56	.80	.36
41	.43	.29	.44	.20	.09	.24	.08	.17	.43	.05
42	.40	.36	.46	.61	.55	.57	.52	.59	.48	.23
43	.31	.03	.09	.30	.25	.24	.20	.27	.49	.23
44	.52	.51	.53	.61	.49	.51	.40	.71	.83	.43
45	.54	.48	.52	.65	.48	.58	.36	.83	.93	.25
46	.20	.22	.26	.44	.40	.44	.36	.55	.43	.23
47	.49	.43	.48	.63	.60	.64	.54	.74	.88	.52
48	.37	.25	.37	.35	.27	.37	.19	.37	.56	.14
49	.50	.50	.52	.63	.58	.53	.47	.70	.82	.41
50	.36	.35	.46	.48	.42	.47	.39	.50	.62	.23
51	.30	.20	.29	.53	.40	.41	.37	.70	.61	.27
52	.28	.06	.23	.41	.31	.40	.28	.36	.66	.36
53	.52	.29	.41	.54	.40	.48	.29	.63	.63	.25
54	.43	.30	.44	.59	.51	.58	.44	.54	.81	.30
55	.50	.44	.54	.67	.61	.59	.51	.70	.88	.32

Tab. 1.13: Testkennwerte für Physik IEA (Form A)

Items	Trennschärfekoeffizienten			Schwierigkeitsindices						
	TS-NW (N=411)	GS-NW (N=236)	GS-HE (N=451)	TS-NW (N=411)	GS-NW (N=236)	GS-HE (N=451)	HS-NW (N=186)	RS-NW (N=108)	GY-NW (N=117)	HS-HE (N=48)
1	.33	.35	.35	.63	.67	.62	.50	.75	.72	.58
2	.21	.38	.40	.85	.82	.81	.75	.94	.92	.85
3	.42	.30	.35	.35	.40	.28	.24	.50	.39	.31
4	.31	.32	.33	.64	.61	.61	.53	.74	.74	.52
5	.18	.32	.32	.88	.84	.82	.87	.90	.87	.79
6	.38	.47	.38	.60	.63	.64	.55	.67	.62	.50
7	.30	.39	.35	.42	.44	.38	.33	.42	.56	.27
8	.19	.36	.29	.62	.55	.64	.67	.60	.56	.54
9	.36	.35	.25	.21	.30	.28	.20	.31	.15	.21
10	.44	.53	.45	.61	.63	.62	.49	.71	.70	.63
11	.35	.42	.33	.37	.35	.32	.33	.37	.44	.31
12	.37	.53	.46	.70	.59	.63	.54	.83	.83	.38
13	.38	.42	.49	.43	.43	.45	.32	.47	.57	.31
14	.22	.34	.19	.42	.42	.35	.34	.47	.50	.31
15	.27	.38	.28	.18	.22	.20	.10	.24	.26	.08
16	.31	.42	.44	.44	.50	.52	.37	.57	.44	.40

Tab. 1.14: Testkennwerte für Physik IEA (Form B)

Items	Trennschärfekoeffizienten			Schwierigkeitsindices						
	TS-NW (N=423)	GS-NW (N=230)	GS-HE (N=428)	TS-NW (N=423)	GS-NW (N=230)	GS-HE (N=418)	HS-NW (N=194)	RS-NW (N=108)	GY-NW (N=121)	HS-HE (N=55)
1	.29	.39	.32	.71	.66	.73	.60	.86	.74	.60
2	.33	.32	.28	.86	.83	.85	.78	.93	.93	.80
3	.40	.39	.35	.35	.34	.30	.24	.55	.35	.42
4	.29	.36	.36	.72	.57	.64	.60	.85	.78	.67
5	.24	.21	.32	.89	.86	.87	.85	.92	.93	.84
6	.40	.40	.42	.67	.65	.66	.60	.77	.69	.55
7	.39	.35	.36	.46	.41	.46	.28	.57	.63	.29
8	.29	.23	.23	.55	.53	.59	.56	.63	.46	.64
9	.32	.41	.38	.27	.28	.25	.22	.44	.21	.26
10	.40	.42	.45	.70	.62	.68	.60	.81	.79	.75
11	.47	.47	.46	.38	.31	.27	.23	.55	.48	.29
12	.31	.42	.49	.65	.62	.62	.52	.76	.76	.46
13	.49	.46	.50	.40	.32	.41	.23	.49	.61	.31
14	.29	.13	.18	.41	.49	.39	.36	.44	.46	.24
15	.30	.39	.29	.17	.27	.21	.13	.22	.20	.09
16	.41	.49	.43	.43	.50	.52	.32	.66	.40	.24

Tab. 1.15: Zusammenfassung der Testkennwerte

Testkennwerte	VL 7 - 9 (Form A)			VL 7 - 9 (Form B)			MRT (Form A)			MRT (Form B)		
	TS-NW	GS-NW	GS-HE	TS-NW	GS-NW	GS-HE	TS-NW	GS-NW	GS-HE	TS-NW	GS-NW	GS-HE
Itemanzahl	47(48)	47(48)	47(48)	47	47	47	115	115	115	115	115	115
interne Konsistenz	.93	.92	.93	.92	.91	.92	.95	.95	.95	.95	.95	.96
Schwierigkeit (Range)	.37-.83	.34-.81	.36-.76	.29-.78	.25-.78	.32-.78	.12-.95	.10-.93	.12-.93	.13-.91	.12-.88	.15-.90
Schwierigkeit (Durchschnitt)	.59	.55	.55	.58	.54	.55	.63	.56	.59	.64	.55	.58
Trennschärfe (Range)	.26-.58	.25-.58	.33-.59	.24-.54	.21-.59	.30-.56	-.00-.60(-.13)	.62	.00-.59	.03-.61(-.09)	.59	.07-.58
Trennschärfe (Durchschnitt)	.44	.42	.44	.42	.39	.44	.37	.35	.38	.38	.35	.39
	Mathematik (Form A)			Mathematik (Form B)			Englisch-IEA (Form A)			Englisch-IEA (Form B)		
	TS-NW	GS-NW	GS-HE	TS-NW	GS-NW	GS-HE	TS-NW	GS-NW	GS-HE	TS-NW	GS-NW	GS-HE
Itemanzahl	19	19	19	19	19	19	59	59	59	59	59	59
interne Konsistenz	.83	.64	.76	.83	.75	.78	.94	.93	.95	.95	.93	.96
Schwierigkeit (Range)	.17-.83	.08-.78	.16-.79	.23-.82	.09-.78	.13-.76	.26-.92	.22-.91	.21-.90	.28-.93	.22-.91	.18-.84
Schwierigkeit (Durchschnitt)	.43	.31	.43	.42	.32	.42	.36	.30	.33	.69	.58	.60
Trennschärfe (Range)	.23-.54(-.03)	.46	.09-.52	.25-.53	.08-.53(-.01)	.53	-.21-.67(-.06)	.69	-.19-.65	-.27-.67	.06-.67(-.03)	.73
Trennschärfe (Durchschnitt)	.41	.22	.32	.41	.30	.34	.44	.41	.49	.49	.43	.52
	EET 9+ (Form A)			EET 9+ (Form B)			Physik-IEA (Form A)			Physik-IEA (Form B)		
	TS-NW	GS-NW	GS-HE	TS-NW	GS-NW	GS-HE	TS-NW	GS-NW	GS-HE	TS-NW	GS-NW	GS-HE
Itemanzahl	55	55	55	55	55	55	16	16	16	16	16	16
interne Konsistenz	.94	.89	.94	.94	.91	.94	.72	.79	.76	.76	.77	.77
Schwierigkeit (Range)	.24-.92	.15-.77	.25-.75	.20-.87	.09-.82	.24-.78	.18-.88	.22-.84	.20-.82	.17-.89	.27-.86	.21-.87
Schwierigkeit (Durchschnitt)	.60	.48	.54	.59	.47	.54	.52	.53	.51	.54	.52	.53
Trennschärfe (Range)	-.02-.66(-.07)	.58	-.01-.65	.20-.64(-.04)	.57	.09-.64	.18-.44	.30-.53	.19-.49	.24-.49	.13-.49	.18-.50
Trennschärfe (Durchschnitt)	.44	.34	.47	.45	.38	.47	.31	.39	.35	.33	.36	.36

Tab. 1.16: Durchführung der Schulleistungsstudie - Abfolge der Tests für die 9. Schulstufe

1. Woche		2. Woche	
1. Tag	2. Tag	3. Tag	4. Tag
Vorstellung (15 Min.)	Englisch (60 Min.)	Deutsch (45 Min.)	Intelligenztest (30 Min.)
Einweisung in die Fragebogenaus- füllung (30 Min.)	Pause (15 Min.)	Pause (15 Min.)	Pause (15 Min.)
Pause (15 Min.)	Fragebogen (30 Min.)	Fragebogen (45 Min.)	Fragebogen (30 Min.)
Mathematik (45 Min.)	Pause (15 Min.)	Pause (30 Min.)	Pause (15 Min.)
Pause (15 Min.)	Englisch (45 Min.)	Deutsch (30 Min.)	Naturwissen- schaft (60 Min.)
Mathematik (45 Min.)			

2. Leistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und Schulen des herkömmlichen Schulsystems in Nordrhein-Westfalen

2.1 Stichprobenbeschreibung

Die Gegenüberstellung der Schülerstichprobe aus dem traditionellen Schulsystem und dem Gesamtschulsystem (vgl. Tabelle 2.1) zeigt, daß beide Gruppen hinsichtlich der Zugehörigkeit zu sozialen Schichten, der Geschlechtsaufteilung und der Grundintelligenz (vgl. Tabelle 2.5) nicht voneinander unterschieden sind. Nach der Aufteilung nach Schularten im TS-System bzw. den Abschlußprognosen im GS-System erhalten 1,33 % im TS-System häufiger einen Hauptschulabschluß. Dieser Anteil unterscheidet sich nicht bedeutsam von dem in der GS-Stichprobe enthaltenen Anteil an HS-Abschlüssen. Es ist demnach gelungen, auch hinsichtlich dieses Kriteriums gleichwertige Stichproben aus beiden Schulsystemen zu bilden. Zudem entspricht der Anteil an HA- bzw. ohne HA-Abschlußprognosen mit 44,26 % recht gut den Verhältnissen, wie sie für die nordrhein-westfälischen Gesamtschulen im Schuljahr 1977/78 insgesamt mit 43,28 % angegeben worden sind (vgl. Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung vom 29. 11. 1978).

In den Gesamtschulen befinden sich etwa 3 % mehr Kinder, deren Eltern geschieden sind und ca. 7 % mehr Kinder, deren Mütter berufstätig sind, als im traditionellen Schulsystem. In der Stichprobe aus dem traditionellen System sind hingegen ca. 3 % mehr Ausländerkinder enthalten als in der Stichprobe aus den Gesamtschulen.

Beide Stichproben sind demnach nach Schulabschluß, Sozialschicht, Geschlecht und Intelligenz gleichwertig. Die Unterschiede hinsichtlich der anderen hier wiedergegebenen Merkmale sind nicht so gravierend, als daß sie in die Auswertung eingehen müßten. Bei der Ursachenanalyse von Schulleistungsunterschieden müssen diese Merkmale jedoch berücksichtigt werden.

2.2 Schulsystemvergleich: Globale Systemunterschiede

2.2.1 Lerngelegenheiten

Die Überprüfung der Angaben zu den Lerngelegenheiten (vgl. KLAGHOFER & KRÜGER-HAENISCH 1979) durch die Fachlehrer in beiden Systemen ergab global nur wenig Unterschiede (vgl. Tab. 2.2.): Nur im Lehrzielbereich Rechtschreibung wurde von den Lehrern des traditionellen Systems angegeben, daß sie darauf signifikant mehr Bedeutung gelegt hätten und diese Inhalte auch häufiger durchgenommen haben; hingegen war in der Einschätzung des Anteils der Unterrichtszeit bzw. des durch diesen Test abgedeckten Lehrstoffanteils kein Unterschied festzustellen.

Im Lehrzielbereich Leseverständnis konnten in den Lehrereinschätzungen keine statistisch signifikanten Unterschiede ausgemacht werden, obwohl, zahlenmäßig gesehen, die Gesamtschullehrer eher angaben, daß durch diesen Test ein größerer Lehrstoffanteil abgedeckt würde und daß auf diesen Bereich auch mehr Unterrichtszeit fällt. Hinsichtlich der Durchnahmhäufigkeit geben wiederum Lehrer aus dem traditionellen Schulsystem an, diese Aufgaben öfter in den Unterricht eingebaut zu haben.

In Mathematik wurden alle Aufgaben in beiden Schulsystemen vergleichbar vollständig durchgenommen; Gesamtschullehrer schätzen die Vollständigkeit der Aufgabenbearbeitung im Unterricht sogar tendenziell höher ein. Allerdings geben Lehrer des traditionellen Schulsystems an, auf die abgeprüften Inhalte eine signifikant höhere Bedeutung gelegt zu haben.

Tabelle 2.1: Stichprobenbeschreibung der in die Schulleistungsstudie in Nordrhein-Westfalen einbezogenen Schüler

Schulsystem	Sozialschicht		Geschlecht		Schulart(TS)/Abschlußprognose (GS)	
	MS	US	M	W	o. A. und HS	RS, GY, FOR, HAQ
TS-NW	457 49,73	462 50,27	420 49,2	433 50,8	429 45,59	512 54,41
GS-NW	242 46,72	276 53,28	239 51,6	224 48,4	235 44,26	296 55,74
	$\chi^2=1,20; p=n.s.$		$\chi^2=0,68; p=n.s.$		$\chi^2=0,25; p=n.s.$	
	Muttersprache		Eltern geschieden		Mutter berufstätig	
	Deutsch	andere	ja	nein	ja	nein
TS-NW	815 96,2	32 3,8	52 6,0	810 94,0	336 42,05	463 57,95
GS-NW	445 99,3	3 0,7	42 9,2	417 90,8	207 49,29	213 50,71
	$\chi^2=10,77; p=s.s.$		$\chi^2=4,41; p=s.$		$\chi^2=5,74; p=s.$	

Tabelle 2.2: Schulsystemvergleich der Angaben über die curriculare Validität der eingesetzten Testverfahren (9. Schuljahr)

Leistungsbereiche	Vollständigkeit		Bedeutung		Durchnahmehäufigkeit		Anteil an Unterrichtszeit		Lehrstoffanteil		
	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	P
Leseverständnis	-	-	3,70	3,69	3,44	3,00	45,6%	48,9%	30,4%	37,2%	n.s.
Rechtschreiben	-	-	3,15	2,69	3,00	2,50	22,6%	18,5%	22,2%	19,5%	n.s.
Mathematik	64,26%	69,68%	3,14	2,50	-	-	-	-	-	-	-
Englisch (IEA)	68,25%	69,50%	3,01	3,17	3,11	2,87	20,9%	21,5%	19,7%	32,3%	n.s.
Englisch (EET 9+)	65,50%	72,50%	3,37	3,50	3,30	3,19	27,6%	25,1%	28,4%	30,5%	n.s.
Physik (IEA)	61,13%	59,56%	3,18	3,52	-	-	2,10 Std.	2,63 Std.	-	-	-

Für den Englischtest IEA sind in den Lehrereinschätzungen keine Unterschiede auszumachen. Gesamtschullehrer geben aber an, daß durch die Testinhalte ein größerer Lehrstoffanteil abgedeckt wird. Dieselben Feststellungen gelten für den zweiten Englischtest (EET 9+).

Für Physik gilt, daß Gesamtschullehrer einen signifikant größeren Anteil der Unterrichtsstunden auf die Aufgabenstellungen, wie sie in dem Test vertreten sind, verwendet haben. Hinsichtlich der anderen Beurteilungskriterien traten keine Unterschiede auf.

Von diesen Gegebenheiten her gesehen, wäre ein Leistungsvorteil der Schüler des traditionellen Schulsystems in dem Lehrzielbereich Rechtschreibung und in eingeschränkter Weise auch für Mathematik zu erwarten. Die Gesamtschüler müßten hingegen bessere Ergebnisse in Physik erreichen. Ein Gleichstand müßte in den Lehrzielbereichen Leseverständnis und Englisch erzielt werden.

2.2.2 Stundenanteile

Ein zusätzlicher Aufschluß über die Interpretation auftretender Leistungsunterschiede kann erhalten werden, wenn man das Ausmaß an Unterrichtsstunden in den einzelnen Fächern betrachtet. Wie viele wöchentliche Unterrichtsstunden pro Fach erteilt worden sind, wurde über Schülerangaben erhoben.

Aus Tabelle 2.3 ist zu ersehen, daß sich das Stundenausmaß in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch zwischen TS- und GS-System wesentlich unterscheidet, und zwar geben die Gesamtschüler jeweils signifikant geringere Stundenanzahlen in den Hauptfächern an.

Ein ähnlicher Trend ist bei den beiden naturwissenschaftlichen Fächern Physik und Biologie zu konstatieren (vgl. Tabelle 2.4). In der Gesamtschulstichprobe befinden sich wesentlich weniger Schüler, welche (im Schuljahr der Untersuchungsdurchführung und im vorhergegangenen Jahr) das ganze Jahr über Unterricht in Physik und Biologie hatten; entsprechend höher ist bei den Gesamtschülern der Anteil, der in den genannten Fächern gar keinen Unterricht erhielt. Ähnliche Unterschiede treten bei den Angaben über das Stundenausmaß in Physik und Biologie auf; die Gesamtschüler der untersuchten Stichprobe erhalten in den beiden Fächern im Vergleich zu den Schülern des herkömmlichen Schulsystems signifikant weniger Unterricht.

Diese Unterschiede, welche - und dies sei nochmals betont - hier in den Schülerangaben über das Ausmaß der erteilten Unterrichtsstunden in den einzelnen Fächern auftreten, sind durch die besonderen Möglichkeiten der Schüler an Gesamtschulen, durch Ausschöpfung der Wahlpflichtbereiche, bzw. durch die besonderen Möglichkeiten der Schulen, durch Blockbildung den Unterricht auf einzelne Klassenstufen zu konzentrieren, bedingt (vgl. DKM: Unterrichtsorganisation in der Sekundarstufe I für ein Grundmodell Gesamtschule NW mit vier und mehr Zügen vom 12.04.1979). Eine Aussage über ein Mehr an Unterricht im herkömmlichen Schulsystem läßt sich aus den hier analysierten Schülerangaben nicht ableiten.

Eventuell kann das geringere Ausmaß an Unterricht in allen untersuchten Fächern, das bei den Gesamtschülern im Vergleich zu den Schülern des herkömmlichen Schulsystems vorliegt, eine Grundlage für die Interpretation der auftretenden Leistungsunterschiede im Sinne einer systematischen Benachteiligung der Gesamtschüler abgeben.

Tabellle 2.3: Vergleich der wöchentlichen Schulstunden in Deutsch, Mathematik und Englisch in TS-NW und GS-NW (Angaben in %)

Fächer		N	Stundenanzahl/Woche				χ^2	p
			2-3Std.	4 Std.	5 Std.	>5Std.		
Deutsch	TS-NW	850	29,1	57,9	11,4	1,6	34,88	s.s.
	GS-NW	464	37,9	57,8	3,7	0,6		
Mathematik	TS-NW	842	24,3	58,7	15,7	1,2	35,74	s.s.
	GS-NW	462	30,5	62,3	5,2	1,9		
Englisch	TS-NW	839	20,1	74,5	4,2	1,2	37,01	s.s.
	GS-NW	462	34,6	62,8	2,2	0,4		

Tabellle 2.4: Vergleich des Ausmaßes an Unterricht in Physik und Biologie in TS-NW und GS-NW (Angaben in %)

Dauer des Unterrichts	im jetzigen Schj.		im vorigen Schj.		Unterrichts- stunden	in diesem Schj.		im vorigen Schj.	
	TS-NW	GS-NW	TS-NW	GS-NW		TS-NW	GS-NW	TS-NW	GS-NW
IN PHYSIK									
ganzes Jahr	74,29	23,87	67,38	37,38	0	1,73	52,04	12,44	31,27
halbes Jahr	17,02	20,60	15,93	28,22	1	19,63	0,51	24,15	2,73
ein Trimester	3,85	2,01	1,76	1,98	2	67,16	33,16	59,15	53,35
wenige Wochen	3,11	2,76	1,00	3,71	3	8,52	6,89	2,68	6,95
kein Unterricht	1,74	50,75	13,93	28,71	4	2,72	6,89	1,10	3,72
					5	0,25	0,51	0,49	1,99
	$\chi^2 = 478,63$		$\chi^2 = 103,64$			$\chi^2 = 507,94$		$\chi^2 = 153,16$	
	p = s.s.		p = s.s.			p = s.s.		p = s.s.	
N =	805	398	797	404		810	392	820	403
IN BIOLOGIE									
ganzes Jahr	58,61	50,83	68,51	43,80	0	8,86	12,01	8,63	29,47
halbes Jahr	23,92	24,21	19,52	20,51	1	39,48	1,72	36,13	3,02
ein Trimester	4,96	5,81	2,77	1,52	2	39,73	75,48	48,13	54,41
wenige Wochen	4,21	6,78	1,01	4,56	3	8,36	3,19	4,50	5,54
kein Unterricht	8,30	12,35	8,19	29,62	4	2,95	4,66	1,63	5,54
					5	0,62	2,45	1,00	2,02
	$\chi^2 = 11,50$		$\chi^2 = 122,97$			$\chi^2 = 155,11$		$\chi^2 = 208,47$	
	p = s.		p = s.s.			p = s.s.		p = s.s.	
N =	807	413	794	395		813	408	800	397

2.2.3 Leistungsunterschiede

2.2.3.1 Globalvergleich unter Einbeziehung der Lerngelegenheiten

Der erwartungsgemäße Vorteil der TS-Schüler im Lehrzielbereich Rechtschreibung wird durch die Ergebnisse bestätigt. Er gilt sowohl für den Rechtschreibbereich insgesamt wie auch für sämtliche Untertests (vgl. Tabelle 2.5). In gleicher Weise tritt die zum Teil erwartungsgemäße Überlegenheit der TS-Schüler im Lehrzielbereich Mathematik auf. Allerdings erzielen die Schüler aus dem traditionellen Schulsystem erwartungswidrig bessere Resultate auch im Lehrzielbereich Leseverständnis, in beiden Englischtests sowie in allen Untertests der IEA-Englischtests. Erwartungswidrig ist ebenfalls das Ergebnis, daß Gesamtschüler in Physik nur die gleichen Leistungen erzielen wie TS-Schüler, da für sie eigentlich eine höhere Lerngelegenheit in diesem Bereich bestanden hat.

Die signifikanten Unterschiede klären mit der Ausnahme im Bereich "Leseverständnis" einen zwischen ca. 4 % und 7 % liegenden Varianzanteil der Leistungen zwischen den Schulsystemen auf und sind von daher als wesentlich zu betrachten. Die größten Unterschiede sind im Fach Englisch festzustellen, wobei die Leistungen der TS-Schüler, gemessen an den erreichbaren Punktezahlen, 11,37 % und 11,93 % höher liegen.

Generell gesehen, werden im herkömmlichen Schulsystem im 9. Schuljahr in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch bessere Leistungen erzielt als in Gesamtschulen. Im Fach Physik läßt sich ein Gleichstand der Leistungen aus beiden Systemen konstatieren. Unter dem Gesichtspunkt der Lerngelegenheit sind die besseren Leistungen der TS-Schüler in Rechtschreiben erwartungsgemäß und in Mathematik zum Teil erwartungsgemäß; die Überlegenheit in Englisch und im Leseverständnis ist jedoch nicht mit höheren Lerngelegenheiten der TS-Schüler erklärbar. Der Gleichstand in Physik ist wegen der höheren Lerngelegenheit bei GS-Schülern eher erwartungswidrig.

2.2.3.2 Schulsystemvergleich unter Einbeziehung des Ausmaßes an Unterricht

Da sich herausgestellt hat (vgl. Kap. 2.2.2), daß hinsichtlich der Dauer des Unterrichts pro Woche bzw. hinsichtlich des Unterrichts während des ganzen Schuljahres wesentliche Unterschiede zu Ungunsten der Gesamtschüler bestehen, soll im folgenden überprüft werden, ob bei einer Gegenüberstellung von Gruppen aus beiden Schulsystemen mit jeweils gleichem Unterrichtsmaß eine Aufklärung über die unterschiedlichen Schulleistungen in beiden Schulsystemen erhalten werden kann.

Es hat sich bei diesem Vergleich als vorteilhaft gezeigt, wenn man nicht nur z. B. das Stundenausmaß berücksichtigt, sondern ebenso ein Kriterium, welches das Leistungsniveau der Schüler global anzeigt, mit in die Analyse aufnimmt. Als solches wurde die Abschlußprognose herangezogen (vgl. Tabellen 2.6 bis 2.7). Es werden im folgenden Gruppen nach ihrem durchschnittlichen Leistungsniveau verglichen, welche entweder einen Hauptschulabschluß oder eine darunter liegende Qualifikation erhalten (HS-Gruppen) bzw. solche, welche eine über dem Hauptschulniveau liegende Qualifikation am Ende des 9. Schuljahres (FOR-Gruppen) zugesprochen erhalten (Realschule, Gymnasium, HAQ, FOR).

Für die Schüler auf Hauptschulniveau mit 2-3 und 5-6 Wochenstunden Deutschunterricht ergibt sich im Lehrzielbereich Leseverständnis eine signifikante Überlegenheit des TS-Systems (vgl. Tabelle 2.6). Dieses Ergebnis wiederholt sich für alle Gruppen im Lehrzielbereich Rechtschreiben. In Mathematik und in Englisch (beide eingesetzte Tests) zeigt sich in Gruppen mit niedriger und mittlerer Stundenanzahl derselbe Leistungsvorteil für die Schüler aus dem herkömmlichen Schulsystem. Im Lehrzielbereich Physik ist nur in der Gruppe mit mittlerer Stundenanzahl eine bessere Leistung der Schüler aus dem TS-System zu finden, bei den anderen Gruppierungen nach dem Ausmaß des Unterrichts treten keine wesentlichen Unterschiede auf (vgl. Tabelle 2.7).

Tabelle 2.5: Schulleistungsvergleich: Globalunterschiede zwischen TS-NW und GS-NW (Gesamttests und Subtestbereiche)

Leistungsbereiche	TS		GS		p		%		Subtests Englisch (IEA)	TS	GS	p	%		
	AM	s	AM	s	AM	s	AM	s							
Leseverständnis	AM	27,56	25,82	s.s.	0,65	AM	13,60	12,24	s.s.	2,55	AM	4,08	3,54	s.s.	3,00
	s	10,43	10,30			s	3,95	4,08			s	1,48	1,47		
	N	829	462			N	819	436			N	853	464		
Rechtschreibung	AM	72,53	64,03	s.s.	3,97	AM	11,21	10,06	s.s.	2,28	AM	5,71	4,76	s.s.	5,79
	s	19,96	19,86			s	3,60	3,59			s	1,82	1,86		
	N	819	436			N	819	435			N	851	469		
Mathematik	AM	7,79	6,11	s.s.	4,39	AM	13,27	12,21	s.s.	1,74	AM	7,03	6,10	s.s.	4,52
	s	4,03	3,18			s	3,80	3,82			s	1,96	2,15		
	N	868	475			N	818	433			N	855	472		
Englisch (IEA)	AM	41,24	34,53	s.s.	6,51	AM	14,94	13,47	s.s.	2,71	AM	4,46	3,70	s.s.	5,53
	s	12,10	12,31			s	4,05	4,42			s	1,44	1,59		
	N	864	474			N	819	436			N	842	453		
Englisch (EET 9+)	AM	32,86	26,30	s.s.	6,93	AM	9,17	7,03	s.s.	6,91	AM	9,67	8,10	s.s.	5,27
	s	12,09	10,39			s	3,97	3,23			s	3,07	3,40		
	N	855	471			N	819	430			N	856	472		
Physik (IEA)	AM	8,53	8,40	n.s.	0,03	AM	10,36	9,25	s.s.	2,19	AM	10,63	8,75	s.s.	4,77
	s	3,31	3,62			s	3,51	3,61			s	4,06	3,93		
	N	830	465			N	819	435			N	851	470		
Intelligenz	AM	28,22	27,83	n.s.	0,07	AM	28,22	27,83	n.s.	0,07	AM	28,22	27,83	n.s.	0,07
	s	7,17	7,37			s	7,17	7,37			s	7,17	7,37		
	N	809	451			N	809	451			N	809	451		

Tabelle 2.6: Schulsystemvergleich unter Einbeziehung der Wochenstundenzahl und der Abschlußprognose (Faktor A: Schulsystem, Faktor B: Stundenanzahl, Faktor C: Abschlußprognose)

Leistungsbereiche		2-3		4		5-6		2-3		4		5-6		Interaktionen							
		TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	A	B	C	AB	AC	BC	ABC	
Leseverständnis	AM	34,71	22,89	20,97	19,67	20,00	13,50	34,97	31,54	28,31	29,32	24,71	19,60	p	ss	ss	ss	ss	ss	s	
	s	9,40	10,02	8,57	7,97	9,45	4,45	8,52	8,63	9,27	8,80	8,44	9,10	%	0,69	13,00	11,91	1,22	0,45	0,42	
	N	21	74	181	99	64	14	204	91	280	152	38	5								
	t-Wert	4,84**		1,24		2,50*		3,18**		1,09		1,26									
Rechtschreiben	AM	85,67	62,18	58,52	51,11	55,06	41,38	88,00	76,91	75,74	68,56	63,53	40,25	p	ss	ss	ss	s		ss	s
	s	21,14	17,73	16,67	15,97	16,89	16,54	13,30	14,91	15,64	18,47	17,68	16,98	%	4,27	17,90	12,16	0,40		0,76	0,38
	N	21	74	175	88	63	13	202	87	282	147	38	4								
	t-Wert	5,13**		3,45**		2,67**		6,26**		4,23**		2,51*									
Mathematik	AM	7,85	5,88	5,14	4,30	6,41	4,08	10,65	7,64	7,32	7,34	10,00	5,71	p	ss	ss	ss	ss		s	
	s	3,12	2,48	2,60	2,21	4,09	1,56	4,15	3,27	3,10	3,40	3,73	2,71	%	4,10	12,09	10,09	2,55		0,37	
	N	20	49	217	131	27	12	80	86	259	148	113	17								
	t-Wert	2,78**		3,09**		1,90		5,91**		0,35		4,56**									
Englisch (IEA)	AM	46,76	32,11	31,33	26,09	32,05	25,00	50,64	43,80	44,05	37,80	43,56	35,67	p	ss	ss	ss			s	
	s	12,06	11,94	10,06	9,21	12,85	14,32	6,58	9,04	9,96	10,97	9,16	9,40	%	6,36	8,92	20,60			0,40	
	N	21	71	227	111	19	5	146	85	378	168	25	6								
	t-Wert	4,93**		4,62**		1,07		6,62**		6,56**		1,89									
Englisch (EET 9+)	AM	39,48	24,62	22,59	20,16	26,11	20,83	44,01	32,29	34,95	28,58	35,28	24,17	p	ss	ss	ss	ss		ss	s
	s	13,34	11,08	8,54	7,94	11,40	9,22	6,63	9,63	10,57	9,24	8,71	10,34	%	7,26	10,60	17,42	1,31		0,41	0,3
	N	21	71	227	112	18	6	146	83	377	170	25	6								
	t-Wert	5,15**		2,53*		1,02		10,86**		2,48*		2,71*									

Tabelle 2.7: Schulsystemvergleich in Physik (IEA) unter Einbeziehung der Wochenstundenzahl und der Abschlußprognose (dreifaktorielle Varianzanalyse)

	Wochenstunden in diesem Schuljahr								Wochenstunden im vorigen Schuljahr							
Physik	kU	kU	1-2	1-2	3	3	4-5	4-5	kU	kU	1-2	1-2	3	3	4-5	4-5
	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS
	HS	HS	HS	HS	HS	HS	HS	HS	HS	HS	HS	HS	HS	HS	HS	HS
AM	7,67	7,08	7,28	7,56	8,32	5,27	7,15	5,70	8,40	6,87	7,28	7,48	6,25	6,67	8,20	5,80
s	6,43	3,57	2,81	3,41	3,95	2,41	4,23	2,59	3,66	3,42	2,99	3,46	2,77	3,43	3,83	2,15
N	3	76	226	79	19	11	6	10	10	52	231	111	12	9	5	10
t-Wert	0,27		0,72		2,31*		1,07		1,29		0,55		0,31		1,58	
Physik	kU	kU	1-2	1-2	3	3	4-5	4-5	kU	kU	1-2	1-2	3	3	4-5	4-5
	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS
	FOR	FOR	FOR	FOR	FOR	FOR	FOR	FOR	FOR	FOR	FOR	FOR	FOR	FOR	FOR	FOR
AM	8,43	8,79	9,03	10,56	9,41	9,07	11,17	11,07	8,53	8,24	9,34	9,85	9,89	9,71	7,33	11,10
s	3,78	3,18	3,15	3,72	3,52	3,71	3,19	3,64	2,63	3,46	3,36	3,47	2,26	3,10	3,33	3,32
N	7	121	454	52	49	15	18	15	91	70	428	110	9	17	6	10
t-Wert	0,29		3,24**		1,28		0,08		0,59		1,43		0,16		2,20*	
Faktor A	Faktor B	Faktor C	Interaktionen				Faktor A	Faktor B	Faktor C	Interaktionen						
Schulsystem	Stunden	Abschluß	AB	AC	BC	ABC	Schulsystem	Stunden	Abschluß	AB	AC	BC	ABC			
P	n.s.	s.	s.s.	s.s.	n.s.	s.	n.s.	n.s.	n.s.	s.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
%	0,14	0,83	8,15	1,20	0,24	0,85	0,01	0,11	0,39	8,48	0,11	0,04	0,56	0,47		

Tabelle 2.7a: Schulsystemvergleich in Physik (IEA) unter Einbeziehung der Dauer des Unterrichts im Schuljahr (zweifaktorielle Varianzanalyse)

	Dauer des Unterrichts in diesem Schuljahr*)												Dauer des Unterrichts im vorigen Schuljahr*)											
	I		1/2		1/3		1/3		W		W		1/3		1/3		W		W		kU		kU	
	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS
AM	8,86	8,12	7,87	9,42	7,42	7,75	6,87	7,09	6,42	7,94	8,90	8,57	7,51	9,03	7,79	6,00	6,63	7,71	8,31	7,63				
s	3,37	3,69	2,85	3,87	3,01	3,28	2,22	3,67	3,40	3,46	3,41	3,58	3,01	3,69	2,12	2,62	2,88	3,34	2,84	3,49				
N	500	92	135	81	31	8	23	11	12	198	546	150	124	114	14	8	8	14	110	114				
t-Wert	1,94	9,38**	0,27	0,22	1,48	1,02	3,49**	1,75	0,77	1,59														
P	n.s.	0,15	s.s.	1,79	s.s.	0,08	1,56	s.s.	1,42															
%																								

*) I = ganzes Jahr Unterricht
 1/2 = halbes Jahr Unterricht
 1/3 = ein Trimester Unterricht
 W = einige Wochen Unterricht
 kU = kein Unterricht

Für die Schüler mit einem qualifizierten Abschluß (vgl. Tabelle 2.6) bestehen hinsichtlich der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch ähnliche Unterschiede. Selbst bei Gleichhaltung des Stundenausmaßes sprechen die Ergebnisse in zehn bis fünfzehn möglichen Fällen für die Schüler aus dem TS-System, bei fünf Vergleichen sind keine Unterschiede auszumachen. In Physik hingegen ist einmal eine Differenz zugunsten der Gesamtschüler bei niedriger Stundenzahl festzustellen (vgl. Tabelle 2.7 und Tabelle 2.7a).

Die signifikanten Interaktionseffekte (Dreifachinteraktion) weisen darauf hin, daß bei mittlerer Stundenanzahl eher ein Gleichstand erreicht wird als bei niedriger und hoher Stundenanzahl, wobei diese Tendenzen bei Schülern mit höherem Leistungsniveau etwas anders ausgeprägt sind als bei solchen mit niedrigerem.

Zusammenfassend zeigt diese Analyse, daß durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Stundenzahlen die bestehenden Unterschiede zwischen TS- und GS-Schülern nicht nivelliert werden. Wenngleich bei Einzelvergleichen ein Gleichstand zu verzeichnen ist, so ist selbst bei Konstanzhaltung des Unterrichtsausmaßes der Leistungsvorteil bei Schülern aus dem TS-System gegenüber denen aus dem GS-System weiterhin gegeben.

2.3 Schulsystemvergleich: Analyse von Einzelmerkmalen

2.3.1 Vergleich unter Einbeziehung des Merkmales Geschlecht

Generell gesehen, bestätigt sich bei Einbeziehung des Merkmales Geschlecht der Schüler der bereits aufgewiesene Ergebnistrend hinsichtlich der Schulsystemunterschiede (vgl. Tabelle 2.8). Der Leistungsvorteil der TS-Schüler im Lehrzielbereich Leseverständnis besteht allerdings nur bei der Untergruppe der Mädchen, für Rechtschreiben, in Mathematik und Englisch sowohl für Jungen wie auch für Mädchen; in Physik wird der Gleichstand sowohl bei Jungen wie auch bei Mädchen erzielt.

Betrachtet man die Geschlechtsunterschiede in den einzelnen Bereichen, so zeigen Mädchen in den beiden Deutsch- und Englischtests signifikant bessere Leistungen als Jungen, diese aber wiederum bessere Ergebnisse in Mathematik und in Physik. Somit scheinen sich hier typische geschlechtsgebundene Sozialisationsformen und Interessenssteuerungen in beiden Schulsystemen in gleicher Weise abzuzeichnen. Hinweise auf eine bessere Förderung der einen oder anderen Gruppe durch das Schulsystem treten bei dieser Aufteilung hingegen nicht auf. Es sei hinzugefügt, daß die bestehenden Leistungsunterschiede bei gleichwertigen Ergebnissen im Intelligenztest auftreten.

2.3.2 Vergleich unter Einbeziehung des Merkmals der Sozialschicht

Auch unter Einbeziehung der Sozialschicht bleiben die Haupteffekte erhalten, wobei die Überlegenheit der TS-Schüler im Lehrzielbereich Leseverständnis allein durch die bessere Leistung der Mittelschichtkinder erzielt wird, während in allen anderen Bereichen die Unterschiede für beide Schichtungsgruppen bestehen (vgl. Tabelle 2.9).

Das Merkmal Sozialschicht ist in beiden Schulsystemen nicht immer gleich wirksam. Bei Leseverständnis, Mathematik und beiden Englischtests treten vielmehr Interaktionseffekte zwischen Schulsystem und Sozialschicht auf, die einer näheren Analyse bedürfen (vgl. Abb. 2.1). Man ersieht aus den Graphiken, daß ein relativ stärkeres Leistungsgefälle zwischen Mittelschichtkindern im TS- und GS-System besteht, während dies in den genannten vier Lehrzielbereichen bei den Unterschichtkindern nicht so deutlich ausgeprägt ist.

Tabelle 2.8: Schulsystemvergleich unter Einbeziehung des Geschlechts
 (zweifaktorielle Varianzanalysen)

Leistungsbereiche		TS	GS	TS	GS	Faktor A		Faktor B		Interaktion	
		M	M	W	W	TS/GS		M/W		A/B	
						p	%	p	%	p	%
Leseverständnis	AM	26,14	25,49	29,27	26,62	s.s.	0,63	s.s.	1,39	n.s.	0,22
	s	10,48	10,12	10,11	9,82						
	N	387	224	405	209						
	t-Wert	0,74		3,11**							
Rechtschreiben	AM	66,95	59,98	78,34	69,55	s.s.	3,83	s.s.	7,30	n.s.	0,04
	s	20,35	18,78	17,78	18,91						
	N	378	212	352	198						
	t-Wert	4,16**		5,58**							
Mathematik	AM	8,34	6,41	7,38	5,94	s.s.	4,31	s.s.	1,05	n.s.	0,09
	s	4,17	3,32	3,87	3,07						
	N	416	234	422	218						
	t-Wert	6,08**		4,79**							
Englisch (IEA)	AM	38,97	33,19	43,46	36,89	s.s.	6,06	s.s.	3,12	n.s.	0,04
	s	12,65	11,88	11,04	12,21						
	N	409	233	424	213						
	t-Wert	5,69**		7,16**							
Englisch (EET 9+)	AM	30,22	24,91	35,62	28,15	s.s.	6,77	s.s.	3,81	n.s.	0,19
	s	12,19	9,95	11,37	10,49						
	N	401	226	420	216						
	t-Wert	5,59**		8,04**							
Physik	AM	9,57	9,40	7,67	7,45	n.s.	0,04	s.s.	7,99	n.s.	0,10
	s	3,42	3,71	2,89	3,07						
	N	390	225	404	211						
	t-Wert	0,58		0,89							
Intelligenz	AM	28,27	27,92	28,36	28,00	n.s.	0,06	n.s.	0,00	n.s.	0,00
	s	6,98	7,44	7,35	7,23						
	N	381	221	392	203						
	t-Wert	0,57		0,59							

 Tabelle 2.9: Schulsystemvergleich unter Einbeziehung der Sozialschicht
 (zweifaktorielle Varianzanalysen)

Leistungsbereiche		TS	GS	TS	GS	Faktor A		Faktor B		Interaktion	
		MS	MS	US	US	TS/GS		MS/US		A/B	
						p	%	p	%	p	%
Leseverständnis	AM	30,56	27,61	24,78	24,26	s.s.	0,74	s.s.	5,66	s.	0,31
	s	10,23	9,94	9,71	10,01						
	N	408	207	411	243						
	t-Wert	3,40**		0,66							
Rechtschreiben	AM	78,11	68,30	67,10	60,39	s.s.	4,14	s.s.	6,05	n.s.	0,13
	s	19,09	18,89	18,89	19,82						
	N	408	195	399	230						
	t-Wert	5,92**		4,21**							
Mathematik	AM	8,84	6,29	6,82	6,02	s.s.	4,46	s.s.	3,32	s.s.	1,18
	s	4,12	3,30	3,66	3,09						
	N	433	212	422	253						
	t-Wert	7,85**		2,90**							
Englisch (IEA)	AM	45,26	36,18	37,20	33,28	s.s.	6,49	s.s.	3,32	s.s.	0,97
	s	10,93	12,73	11,75	11,74						
	N	434	215	420	250						
	t-Wert	9,43**		4,18**							
Englisch (EET 9+)	AM	37,05	27,54	28,63	24,93	s.s.	7,22	s.s.	7,10	s.s.	1,34
	s	11,73	10,60	11,00	9,98						
	N	423	213	213	247						
	t-Wert	9,96**		4,34**							
Physik	AM	9,01	8,85	8,09	8,10	n.s.	0,02	s.s.	1,58	n.s.	0,01
	s	3,34	3,02	3,23	3,55						
	N	414	210	406	249						
	t-Wert	0,56		0,04							
Intelligenz	AM	28,90	28,96	27,50	27,10	n.s.	0,03	s.s.	1,16	n.s.	0,02
	s	7,42	6,46	6,87	7,87						
	N	404	206	395	234						
	t-Wert	0,10		0,68							

Abbildung 2.1: Darstellung der signifikanten Interaktionseffekte zwischen Schulsystem und Sozialschicht (MS ——— ; US: - - - - -)

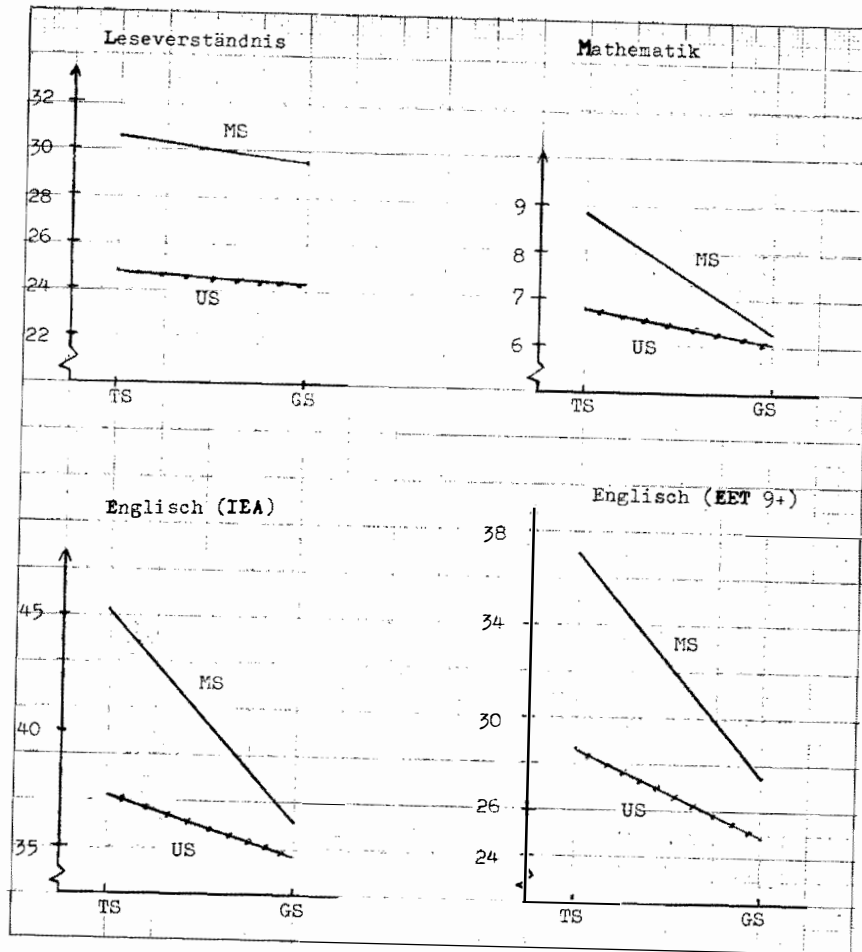


Tabelle 2.10: Unterschiede zwischen Mittelschichtkindern an Gesamtschulen und im herkömmlichen Schulsystem nach biographischen und schulbiographischen Gegebenheiten (Angaben in % in Klammern)

Merkmale	MS-TSNW	MS-GSNW	
Scheidung	ja	6,0 (26)	10,5 (22)
	nein	94,0 (407)	89,5 (188)
		$\chi^2 = 4,09$	$p = s.$
Berufstätigkeit der Mutter	ja	36,5 (147)	51,3 (101)
	nein	63,5 (256)	48,7 (96)
		$\chi^2 = 11,99$	$p = s.s.$
Leistungen in der Grundschule im Vergleich zu Mitschülern	besser	31,8 (137)	18,8 (39)
	gleich	61,9 (267)	76,8 (159)
	schlechter	6,3 (27)	4,3 (9)
		$\chi^2 = 14,03$	$p = s.s.$
Schulwechsel in der Grundschule	nein	81,9 (349)	71,1 (145)
	ein Mal	13,1 (56)	19,6 (40)
	öfter	4,9 (21)	9,3 (19)
		$\chi^2 = 10,03$	$p = s.s.$
Schulwechsel in der Sekundarstufe I	von Gesamtschule	3,0 (4)	39,3 (22)
	von Hauptschule	35,6 (48)	8,9 (5)
	von Realschule	27,4 (37)	10,7 (6)
	von Gymnasium	34,1 (46)	41,1 (23)
		$\chi^2 = 53,91$	$p = s.s.$

Für dieses Ergebnis stehen zwei Interpretationsmöglichkeiten zur Verfügung: Es könnte sein, daß Mittelschichtkinder in Gesamtschulen im Vergleich zu Unterschichtkindern nicht so gut gefördert werden; es kann aber auch sein, daß die Mittelschichtkinder an Gesamtschulen aus einer anderen Population stammen als die Mittelschichtkinder des TS-Systems. Da man eine Diskriminierung der Mittelschichtkinder an Gesamtschulen von vorne herein kaum unterstellen kann, kommt der zweiten Interpretationsmöglichkeit mehr Plausibilität zu. In diesem Sinne könnte man beispielsweise annehmen, daß Mittelschichteltern, die negative Leistungen ihrer Kinder z. B. aufgrund bisheriger Schulerfolge antizipieren, eher geneigt sind, ihre Kinder auf Gesamtschulen zu schicken als solche, die von der Leistungsfähigkeit ihrer Kinder positiv überzeugt sind. Die Gesamtschule würde demnach als letzte Chance von diesen Eltern eingeschätzt werden, ihren Kindern dennoch einen ihrem Sozialstatus gemäßen schulischen Abschluß zu ermöglichen.

Für die Wahrscheinlichkeit des zweiten Erklärungsversuches sprechen einige Ergebnisse aufgrund biographischer und schulbiographischer Schülerangaben (vgl. Tabelle 2.10).

- Die größere Repräsentation von Kindern aus geschiedenen Ehen in Gesamtschulen geht allein auf Mittelschichtfamilien zurück.
- Die signifikant häufiger vorkommende Berufstätigkeit von Müttern an Gesamtschulen betrifft ebenfalls nur die Kinder aus Mittelschichtfamilien.
- Hinsichtlich der Leistungen an der Grundschule schätzen sich die Mittelschichtkinder aus dem herkömmlichen Schulsystem signifikant besser ein.
- Die Mittelschichtkinder an Gesamtschulen haben die Grundschule öfter gewechselt als die im TS-System.
- Die Mittelschichtkinder an Gesamtschulen haben während der Sekundarstufe I öfter die Schule gewechselt (der größte Anteil von Schulwechslern kommt von Gymnasien).

Aus den aufgewiesenen Unterschieden zeigt sich also deutlich, daß die Mittelschichtkinder an Gesamtschulen aus einer anderen Population stammen, die sich von den Mittelschichtkindern im TS-System durch eine größere Belastung von Seiten des Elternhauses und durch eine problematische Situation bereits in der Grundschulzeit unterscheiden.

2.3.3 Vergleich unter Einbeziehung des Merkmales Intelligenz

Da die Stichprobe aus beiden Schulsystemen nach dem Merkmal Intelligenz gleichwertig sind, waren bei Einbeziehung dieses Merkmales von vorn herein keine wesentlichen Aufschlüsse zu erwarten. Die Schulsystemunterschiede bestehen in gleicher Weise fort, einzig bei dem Lehrzielbereich Leseverständnis ersieht man, daß hier die Überlegenheit der TS-Schüler auf die besseren Ergebnisse der weniger intelligenten Kinder zurückgeführt werden können. Hinweise auf eine bessere Förderung

der weniger oder der mehr intelligenten Kinder, in dem einen oder dem anderen Schulsystem (Interaktionseffekte) finden sich nicht. Bei der Aufteilung in weniger und mehr intelligente Kinder nach dem Mittelwert der Eichstichprobe läßt sich demnach keine Aussage über eine bessere Förderung einer der beiden Gruppen machen (vgl. Tabelle 2.11).

2.3.3.1 Extremgruppenvergleich: hochintelligente Schüler

Um die Ergebnisse, die im Zusammenhang mit Intelligenz gewonnen worden sind, noch weiter auszudifferenzieren, wurden aus beiden Schulsystemen die hochbegabten Schüler miteinander verglichen. Als hochbegabt galten solche, die einen IQ gleich höher als 115 auswiesen (vgl. Tabelle 2.12).

Bei diesen hochbegabten Schülern zeigen sich in beiden Schulsystemen gleiche Leistungen in Leseverständnis und in Physik, in Rechtschreiben, Mathematik und Englisch schneiden die hochbegabten Schüler aus dem GS-System wesentlich schlechter ab.

Die Effekte sind dabei nicht nur im statistischen Sinne signifikant, sondern auch von ihrer Größe beachtlich.

2.3.3.2 Extremgruppenvergleich: wenig intelligente Schüler

Als "wenig intelligent" wurden solche Schüler aus beiden Schulsystemen ausgewählt, deren IQ gleich oder geringer als 85 war.

Bei dieser Schülergruppe der wenig intelligenten Kinder bestehen in Mathematik und Physik keine Leistungsunterschiede zwischen den Schulsystemen, in den beiden Deutsch- und den beiden Englischtests erreichen TS-Schüler aber wiederum bedeutsam bessere Ergebnisse als GS-Schüler.

Von dem Leistungsabfall sind demnach sowohl extrem hoch wie auch extrem niedrig begabte Schüler im GS-System betroffen, wenn auch in z. T. unterschiedlichen Lehrzielbereichen.

2.4 Schulsystemvergleich: Vergleiche von Gruppen mit ähnlichen Leistungsvoraussetzungen

Auf die Schwierigkeiten, vergleichbare Gruppen im TS- und im GS-System zu identifizieren, wurde bereits aufmerksam gemacht (HAENISCH & LUKESCH 1978 a). Aus pragmatischen Erwägungen heraus bieten sich aber mehrere Möglichkeiten an, die hier der Reihe nach zur Bildung von Vergleichsgruppen aus beiden Systemen verwendet werden sollen. Im einzelnen sind dies:

(1) Grundschulempfehlung:

Dieses Kriterium erlaubt eine Gegenüberstellung nach der prognostizierten Leistungsfähigkeit am Ende der Grundschule; man kann damit der Frage nachgehen, was aus den Schülern wird, die nach dem Urteil ihres Grundschullehrers für die Hauptschule bzw. für eine weiterführende Schule (Realschule oder Gymnasium) geeignet sind.

Tabelle 2.11: Schulsystemvergleich unter Einbeziehung der Intelligenz (zweifaktorielle Varianzanalysen)

Leistungsbereiche		TS WI	GS WI	TS MI	GS MI	Faktor A GS/TS		Faktor B WI/MI		Interaktion A/B	
						p	%	p	%	p	%
Leseverständnis	AM	24,35	22,38	30,81	29,39	s.s.	0,72	s.s.	10,31	n.s.	0,02
	s	10,12	9,80	9,82	9,13						
	N	363	213	414	221						
	t-Wert	2,27*		1,78							
Rechtschreibung	AM	61,45	56,92	78,41	71,44	s.s.	3,86	s.s.	10,12	n.s.	0,09
	s	19,71	19,84	18,23	16,88						
	N	352	194	408	216						
	t-Wert	5,40**		4,66**							
Mathematik	AM	6,37	4,97	8,96	7,36	s.s.	4,09	s.s.	11,12	n.s.	0,02
	s	3,39	2,53	3,99	3,32						
	N	366	215	423	221						
	t-Wert	5,26**		5,11**							
Englisch (IEA)	AM	36,64	30,70	45,30	39,20	s.s.	5,61	s.s.	11,87	n.s.	0,00
	s	12,28	12,00	10,47	10,64						
	N	366	209	420	224						
	t-Wert	5,63**		7,00**							
Englisch (EET 9+)	AM	29,08	23,76	36,52	29,55	s.s.	6,47	s.s.	8,32	n.s.	0,11
	s	11,84	9,78	11,27	9,87						
	N	367	211	418	224						
	t-Wert	5,53**		7,79**							
Physik	AM	7,28	7,34	9,62	9,56	n.s.	0,01	s.s.	11,23	n.s.	0,01
	s	3,04	3,38	3,15	3,51						
	N	371	220	425	228						
	t-Wert	0,21		0,25							

Tabelle 2.12: Extremgruppenvergleich nach Intelligenz

Leistungsbereiche		IQ \geq 115				IQ \leq 85			
		TS-NW	GS-NW	p	%	TS-NW	GS-NW	p	%
Leseverständnis	AM	33,93	32,30	n.s.	0,74	22,42	19,11	s.	2,67
	s	2,85	8,39			9,36	10,49		
	N	138	71			88	56		
Rechtschreiben	AM	86,11	75,87	s.s.	9,30	65,06	50,52	s.s.	9,71
	s	15,49	14,54			21,24	21,84		
	N	140	71			85	48		
Mathematik	AM	10,58	8,54	s.s.	5,76	5,55	4,91	n.s.	1,17
	s	4,15	3,34			3,02	2,64		
	N	145	71			92	57		
Englisch (IEA)	AM	48,76	41,58	s.s.	11,03	33,14	25,96	s.s.	7,60
	s	9,33	10,23			12,59	11,97		
	N	144	71			89	56		
Englisch (EET 9+)	AM	40,04	31,72	s.s.	12,49	25,79	21,22	s.	4,07
	s	10,36	10,51			11,41	4,81		
	N	144	71			90	55		
Physik (IEA)	AM	10,75	11,04	n.s.	0,18	6,30	6,59	n.s.	0,19
	s	3,15	3,30			3,07	3,36		
	N	145	74			92	58		

Die Realschüler und Gymnasiasten erzielen jedoch in den genannten drei Fächern immer signifikant bessere Ergebnisse als die E-Kurs-Schüler an Gesamtschulen (vgl. Tabelle 2.14).

2.4.3 Testleistungsklassifikationen

Bestimmt man in beiden Schulsystemen die Testwertgrenzen innerhalb derer die leistungsschwächsten 48 % bzw. 27 % der leistungsbesten Schüler liegen, so tritt bei allen Vergleichen mit nur einer Ausnahme (Physik bei den 27 % der leistungsbesten Schüler) ein Leistungsvorteil für das herkömmliche Schulsystem zutage (vgl. Tabelle 2.15).

Durch dieses Klassifikationskriterium werden praktisch die bereits bestehenden Unterschiede zwischen den Schulsystemen hinsichtlich der Leistungsbereiche maximiert. Obwohl formal das gleiche Kriterium für beide Systeme angewandt wird, werden die Leistungsdifferenzen zwischen den Schulsystemen noch mehr vergrößert. Es bleibt daher kritisch anzumerken, daß durch dieses Kriterium keinen Gegenüberstellung potentiell gleich leistungsfähiger Kinder erreicht wird, sondern daß vielmehr bestehende Differenzen noch mehr vergrößert werden.

2.4.4 Abschlußprognose

Die Abschlußprognose wurde über Karteiangaben und Selbstangaben der Schüler gebildet. Immer dann, wenn eine Prognose durch die Schule ausgesprochen worden war (dies war bei den meisten Gesamtschülern der Fall), wurde diese Angabe vorrangig verwendet; falls die Schulangabe aber fehlte, wurde sie durch die Selbstangabe der Schüler ersetzt. Durch die Kombination dieser beiden Angaben konnte die Zusammenstellung der jeweiligen Vergleichsgruppen für beide Systeme optimiert werden.

Schüler, die im GS-System einen Hauptschulabschluß erreichen oder ohne Abschluß von der Schule abgehen, erzielen gleiche Leistungen im Lehrzielbereich Leseverständnis und in Physik wie Schüler mit derselben Qualifikation aus dem TS-System (vgl. Tabelle 2.16); in den Lehrzielbereichen Rechtschreiben, Mathematik und Englisch liegen die Ergebnisse jedoch signifikant niedriger (diese bei Gleichwertigkeit beider Gruppen hinsichtlich ihrer Intelligenz). Gesamtschüler, welche eine über den Hauptschulabschluß hinausgehende Qualifikation am Ende des 9. Schuljahres zugesprochen erhalten, erzielen in allen Bereichen mit Ausnahme von Leseverständnis und Physik signifikant schlechtere Leistungen als vergleichbare Schüler aus dem herkömmlichen Schulsystem (dies wiederum bei gleicher Intelligenz in beiden Gruppen).

Von diesen Ergebnissen her gesehen, muß festgestellt werden, daß Schüler mit gleichen Berechtigungen aus dem Gesamtschulsystem mit den beiden Ausnahmen Leseverständnis und Physik in den verbleibenden vier Lehrzielbereichen weniger Kenntnis aufweisen als Schüler aus dem herkömmlichen Schulsystem. Das Ausmaß der Unterschiede wird in Abbildung 2.2 nochmals veranschaulicht, indem die Mittelwerte bei beiden Gruppen in Prozent der maximal erreichbaren Punktwerte in den Tests umgerechnet worden sind.

2.4.5 Zusammenfassung

Die Ergebnisse aus dem Leistungsvergleich, die nach den vier angegebenen Kriterien für leistungsschwache und leistungsgute Schüler vorgefunden worden sind, wurden nochmals zusammenfassend in Tabelle 2.17 dargestellt. Wie man sieht, läßt

Tabelle 2.14: Schulsystemvergleich: Gegenüberstellung von Hauptschülern (TS) und G-Kurs-Schülern (GS) sowie von Realschülern/Gymnasiasten (TS) mit E-Kurs-Schülern (GS) (einfaktorielle Varianzanalysen)

Leistungsbereiche	TS Hauptschüler			GS G-Kurs			TS RS/GY-Schüler			GS E-Kurs		
	AM s N		%	AM s N		%	AM s N		%	AM s N		%
Leseverständnis	22,30 8,68 344	23,47 8,55 16	0,27 n.s.	32,60 9,13 382	30,36 9,90 99	s.	0,94					
Rechtschreiben	59,78 16,98 338	57,53 17,29 74	0,26 n.s.	84,42 13,30 381	74,94 15,57 97	s.s.	7,13					
Mathematik	5,21 2,52 373	5,02 2,55 109	0,10 n.s.	10,12 3,86 419	8,25 3,22 118	s.s.	4,12					
Englisch (IEA)	31,69 9,75 374	30,16 9,25 147	0,51 n.s.	49,08 7,37 415	41,70 9,00 140	s.s.	14,45					
Englisch (EET 9+)	23,08 8,43 373	22,65 8,09 147	0,06 n.s.	40,91 8,37 402	31,49 7,34 137	s.s.	19,81					

Tabelle 2.15: Schulsystemvergleich: Gegenüberstellung von jeweils 48 % leistungsschwächster Schüler aus beiden Schulsystemen pro Test und der jeweils 27 % leistungsbester Schüler aus beiden Schulsystemen pro Test (einfaktorielle Varianzanalysen)

Leistungsbereiche		48% leistungsschwache				27% leistungsstarke			
		TS	GS	p	%	TS	GS	p	%
Leseverständnis	AM	18,56	17,12	s.s.	1,46	40,45	38,20	s.s.	10,53
	s	5,69	5,64			2,97	3,52		
	N	410	227			225	134		
Rechtschreiben	AM	55,45	46,93	s.s.	8,34	94,84	86,30	s.s.	36,06
	s	13,65	13,07			5,60	6,43		
	N	394	209			231	128		
Mathematik	AM	4,36	3,59	s.s.	9,15	12,04	10,11	s.s.	10,59
	s	1,70	1,19			2,63	2,21		
	N	451	235			335	141		
Englisch (IEA)	AM	30,80	23,74	s.s.	15,03	53,88	49,04	s.s.	41,20
	s	8,70	6,75			2,00	3,79		
	N	418	232			255	128		
Englisch (EET 9+)	AM	21,99	17,42	s.s.	12,36	47,34	39,07	s.s.	52,99
	s	6,34	4,86			3,03	4,78		
	N	412	233			245	138		
Physik	AM	5,91	5,49	s.s.	1,23	12,74	12,87	n.s.	0,14
	s	1,71	1,91			1,53	1,73		
	N	434	239			230	134		

Leistungsbereiche		TS		GS		Faktor A (TS/GS)		Faktor B (HS/FOR)		Interaktion A/B	
		o.A.,HS	o.A.,HS	RS,GY	HSQ, FOR	p	%	p	%	p	%
Leseverständnis	AM	21,88	20,35	30,62	29,98	s.s.	0,80	s.s.	17,78	n.s.	0,04
	s	9,52	9,18	9,55	8,82						
	N	275	201	540	256						
	t-Wert	1,76		0,91							
Rechtschreiben	AM	59,48	54,70	79,40	71,09	s.s.	4,24	s.s.	19,41	n.s.	0,16
	s	19,92	18,35	16,68	18,00						
	N	268	186	539	246						
	t-Wert	2,68**		6,32**							
Mathematik	AM	5,40	4,66	9,00	7,22	s.s.	4,50	s.s.	15,97	s.s.	0,39
	s	2,93	2,32	3,99	3,32						
	N	281	204	574	266						
	t-Wert	2,99**		6,33**							
Englisch (IEA)	AM	32,34	27,94	45,78	39,52	s.s.	6,86	s.s.	23,57	n.s.	0,12
	s	11,17	10,94	9,74	10,90						
	N	279	203	573	266						
	t-Wert	4,31**		8,34**							
Englisch (EET 9+)	AM	24,01	21,69	37,36	29,63	s.s.	7,41	s.s.	20,50	s.s.	1,11
	s	10,13	9,42	10,45	9,69						
	N	277	202	566	264						
	t-Wert	2,55*		10,16**							
Physik	AM	7,25	7,13	9,20	9,41	n.s.	0,04	s.s.	8,48	n.s.	0,05
	s	3,01	3,38	3,26	3,50						
	N	270	202	547	258						
	t-Wert	0,40		0,86							
Intelligenz	AM	25,98	26,04	29,40	29,39	n.s.	0,06	s.s.	5,08	n.s.	0,00
	s	7,08	7,38	6,92	6,91						
	N	261	196	536	250						
	t-Wert	0,08		0,01							

Tabelle 2.16: Schulsystemvergleich: Gegenüberstellung von Schülern mit oder ohne Hauptschulabschluss aus beiden Schulsystemen sowie von Schülern, welche eine darüberliegende Qualifikation am Ende des 9. Schuljahres erhalten haben (zweifaktorielle Varianzanalysen)

Abbildung 2.2 : Schulsystemvergleich für Schüler mit prognostiziertem Hauptschulabschluß und weiterführender Qualifikation aus TS-NW und GS-NW (Testleistungen in % der erreichbaren Testpunktwerte)

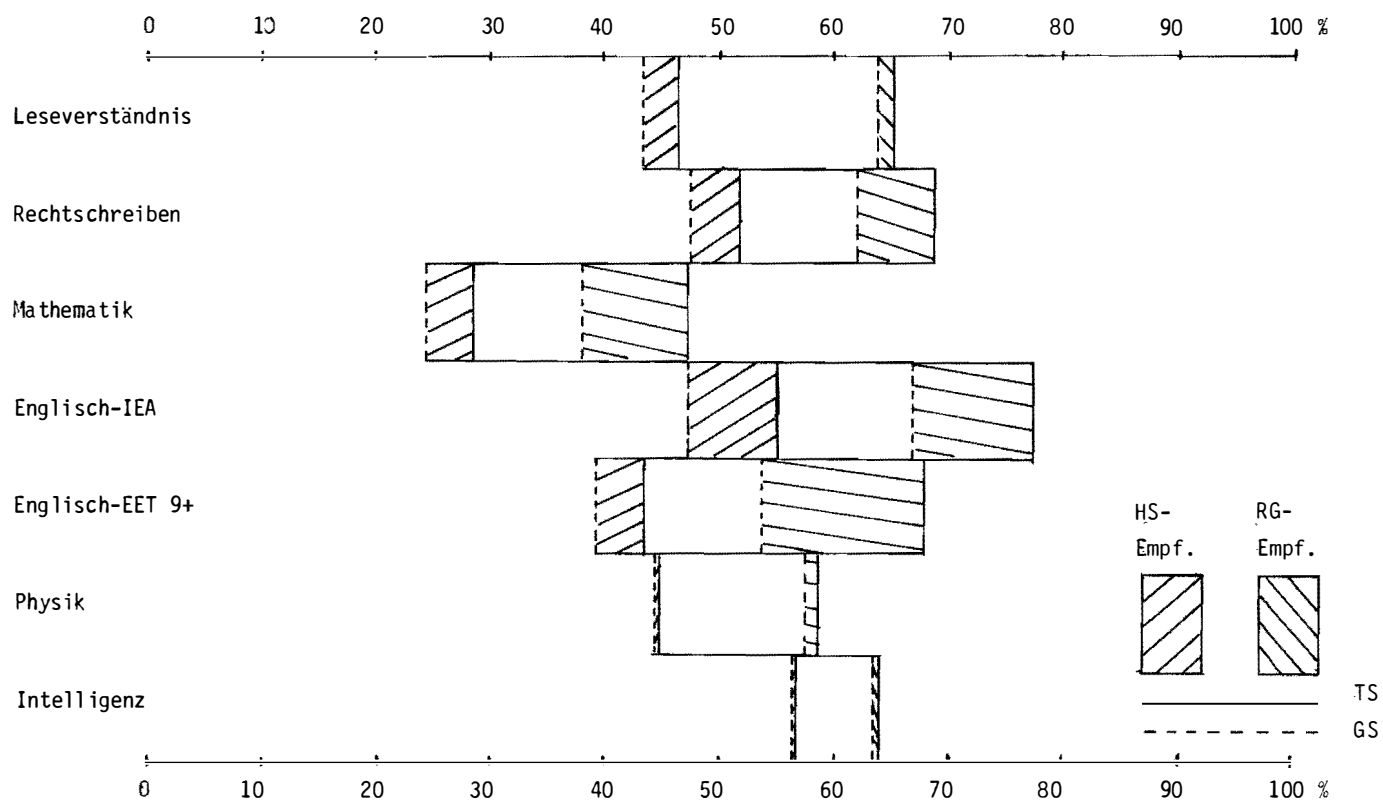


Tabelle 2.17: Zusammenfassung der Gegenüberstellung nach Vergleichskriterien (9. Schuljahr)

Leistungsbereiche	Leistungsschwache Schüler				Leistungsgute Schüler			
	HS-Empf.	HS/G-Kurs	48% LS	o.A., HS Abschluß- prognose	RS/GY-Empf.	RS, GY/E-Kurs	27% LB	RS, GY, HAQ-Abschluß- prognose
Leseverständnis	n.s.	n.s.	TS	n.s.	TS	TS	TS	n.s.
Rechtschreiben	n.s.	n.s.	TS	TS	TS	TS	TS	TS
Mathematik	n.s.	n.s.	TS	TS	TS	TS	TS	TS
Englisch (IEA)	TS	n.s.	TS	TS	TS	TS	TS	TS
Englisch (EET 9+)	TS	n.s.	TS	TS	TS	TS	TS	TS
Physik	n.s.	-	TS	n.s.	n.s.	-	n.s.	n.s.

Tabelle 2.22: Schulleistungsvergleich zwischen Gesamtschülern in Modellgesamtsschulen (MG) und anderen Gesamtschulen (NG) geteilt nach Schülern mit Hauptschulabschluss und weiterführender Qualifikation (zweifaktorielle Varianzanalyse)

	MG		NG		MG		MG		Faktor A		Faktor B		A/B	
	HS	HS	HS	HS	FOR	FOR	FOR	FOR	p	%	p	%	p	%
Leseverständnis	AM	21,97	19,46	31,01	29,02	s.s.	2,74	s.s.	20,53	n.s.	0,02			
	S	8,13	9,63	8,14	9,34									
	N	71	130	123	133									
	t-Wert	1,86												
Rechtschreibung	AM	55,87	54,10	73,52	68,88	s.	1,99	s.s.	15,46	n.s.	0,12			
	S	18,06	18,55	16,25	19,25									
	N	63	123	117	129									
	t-Wert	0,62		2,03										
Mathematik	AM	4,88	4,54	7,14	7,29	n.s.	0,33	s.s.	15,59	n.s.	0,14			
	S	2,57	2,17	3,20	3,44									
	N	72	132	127	139									
	t-Wert	0,99		0,38										
Englisch-IEA	AM	28,55	27,61	42,09	37,27	s.s.	3,30	s.s.	20,05	n.s.	0,58			
	S	10,78	11,06	10,72	10,59									
	N	71	132	124	142									
	t-Wert	0,58		3,68										
Englisch-EET 9+	AM	22,42	21,28	32,34	27,15	s.s.	4,42	s.s.	12,88	s.	0,90			
	S	10,96	8,44	9,47	9,24									
	N	73	129	126	138									
	t-Wert	0,83		4,50										
Physik	AM	7,78	6,81	9,27	9,54	n.s.	0,60	s.s.	9,28	n.s.	0,68			
	S	3,49	3,28	3,59	3,43									
	N	68	134	124	134									
	t-Wert	1,95		0,62										
Intelligenz	AM	26,49	25,79	29,32	29,46	n.s.	0,20	s.s.	5,02	n.s.	0,08			
	S	6,38	7,90	5,85	7,82									
	N	70	126	123	127									
	t-Wert	0,63		0,17										

2.7.1 Stichprobenbeschreibung auf Schulebene

Während bei dem Globalvergleich durch die Stichprobenauswahl hinsichtlich der wesentlichsten Hintergrundfaktoren (Abschlüsse, Sozialschicht, Geschlecht, Intelligenz) von einer Gleichwertigkeit der Stichproben aus dem TS- und dem GS-System ausgegangen werden konnte, trifft dies bei einer Gegenüberstellung einzelner Schulen nicht zu. Besonders wegen der insgesamt zu sichernden Repräsentativität hinsichtlich der HA- und HAQ-Klassen werden auf der Schulebene einzelne Gesamtschulen systematisch benachteiligt. Da in den neun Gesamtschulen ferner nur jeweils zwei Klassen getestet werden konnten, war auch nicht zu erwarten, daß sich diese Unterschiede durch die große Schülerzahl ausgleichen könnten.

Wie aus Tabelle 2.23 hervorgeht, bestehen praktisch hinsichtlich aller schulleistungsrelevanter Kriterien zwischen den einzelnen Schulen wesentliche Unterschiede. Diese betreffen nicht nur den biographischen Hintergrund, sondern auch die direkt für die Leistungsresultate entscheidenden Merkmale wie Intelligenz und Abschlußprognose. Zusätzlich ist es wegen der geringen Schülerzahlen der Stichproben aus den einzelnen Gesamtschulen nicht möglich, diese Unterschiede durch einen mehrfaktoriellen varianzanalytischen Auswertungsplan auszugleichen. Neben den Schulen als Faktor kann praktisch immer nur eine zusätzliche Bedingungsvariable miteinbezogen werden.

Hinsichtlich der Leistungsresultate ist besonders genau zu prüfen, ob durch die verschiedenen zur Verfügung stehenden Kriterien zur Vergleichsgruppenbildung diese Beschränkungen ausgeglichen werden können. Bei den weiteren Analysen bleibt es aber fraglich, ob hier alle Unterschiede hinsichtlich der Stichprobenbildung aufgefangen werden können. Da aber die Leistungsresultate hier im Mittelpunkt stehen, ist zu erwarten, daß für diesen zentralen Bereich valide Ergebnisse hervortreten. Allerdings muß immer mitbetrachtet werden, daß sich in den Ergebnissen auch die Bedingungen widerspiegeln, unter denen die einzelnen Schulen antreten.

2.7.2 Schulvergleiche unter Einbeziehung von Gruppen mit ähnlichen Leistungsvoraussetzungen

Im folgenden soll überprüft werden, inwieweit Schüler, die aufgrund verschiedener Vergleichskriterien ausgewählt worden sind, auf Schulebene ähnliche Leistungen erbringen bzw. welche Schulen von Leistungseinbrüchen betroffen sind. Als Vergleichskriterien werden wiederum die Grundschulempfehlung, eine Gegenüberstellung von Schulart (im TS-System) und Leistungskurse (im GS-System) und die Abschlußprognose verwendet. Zusätzlich werden Unterschiede nach Testleistungsbeurteilungen mitgeteilt; wobei allerdings zu bedenken ist, daß durch dieses Kriterium keine Vergleichbarkeit hinsichtlich der Leistungsvoraussetzungen hergestellt wird, sondern nur die schulspezifischen Ergebnisse, die bereits im Globalvergleich gefunden worden sind, nochmals akzentuiert werden. Für die Kriterien Grundschulempfehlung, Schulart-Kurs-Vergleich und Abschlußprognose werden aber mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung Gruppen in allen Schulen identifiziert, die ähnliche Leistungsniveaus aufweisen sollten.

Die genauen Angaben für jede Schule bzw. jeden Schulkomplex sind in den Tabellen 2.24 - 2.35 enthalten. Der Übersichtlichkeit halber wird für die Diskussion der Unterschiede vorwiegend auf die Rangplätze bei den einzelnen Leistungsbereichen zurückgegriffen.

Tabelle 2.23: Stichprobenbeschreibung nach Schulkomplexen und Schulen Nordrhein-Westfalens

Schulkomplexe/ Schulen	Sozialschicht		Geschlecht		Schulabschluß- prognose		Intelligenz		Muttersprache		Eltern geschieden	Mutter berufstätig
	US	MS	M	W	o.A.u.HS	RS,GY, HAQ,FOR	AM	s	Deutsch	andere		
TS 1	43,06%	56,94%	43,9%	56,1%	31,25%	68,75%	26,75	7,21	98,5%	1,5%	5,2%	33,2%
TS 2	44,62%	55,38%	52,7%	47,3%	33,08%	66,92%	28,26	6,21	95,4%	4,6%	5,4%	47,3%
TS 3	55,79%	44,21%	32,1%	67,9%	40,09%	59,91%	28,49	7,98	94,7%	5,3%	7,5%	42,9%
TS 4	56,19%	43,81%	68,3%	31,7%	33,66%	69,34%	29,43	7,09	96,5%	3,5%	6,1%	46,4%
GS 1	35,94%	64,06%	46,8%	53,2%	15,63%	84,38%	31,97	4,69	100,0%	0,0%	1,6%	35,5%
GS 2	50,00%	50,00%	52,3%	47,7%	36,54%	63,46%	26,12	6,68	100,0%	0,0%	11,6%	53,3%
GS 3	35,94%	64,06%	47,3%	52,7%	67,19%	32,81%	21,74	7,30	100,0%	0,0%	13,0%	53,7%
GS 4	47,69%	52,31%	54,7%	45,3%	29,41%	70,59%	27,71	6,84	100,0%	0,0%	13,2%	54,8%
GS 5	66,67%	33,33%	58,3%	41,7%	54,55%	45,45%	27,36	5,85	97,8%	2,2%	10,4%	59,2%
GS 6	53,57%	46,43%	56,3%	43,8%	21,43%	78,57%	31,17	4,62	100,0%	0,0%	6,1%	50,0%
GS 7	38,46%	61,54%	49,0%	51,0%	69,81%	30,19%	26,69	6,40	100,0%	0,0%	7,8%	50,0%
GS 8	38,33%	61,67%	44,2%	55,8%	35,59%	64,41%	25,27	10,11	100,0%	0,0%	16,7%	50,0%
GS 9	58,93%	41,07%	58,0%	42,0%	71,67%	28,33%	30,77	7,16	95,9%	4,1%	3,9%	47,9%

Tabelle 2.24: Schulvergleiche unter Einbeziehung der Vergleichskriterien Grundschulempfehlung und Schultart- bzw. Kursklassifikation für Leserverständnis (einfaktorielle Varianzanalyse)

Schulkomplexe/ Schulen	Grundschulempfehlung								Schulart- und Kursvergleich							
	HS-Empf.				RS,GY-Empf.				HS vs. G-Kurs				RS,GY vs. E-Kurs			
	AM	s	N	Rang	AM	s	N	Rang	AM	s	N	Rang	AM	s	N	Rang
TS 1	19,46	7,16	76	10	29,65	9,40	127	5	20,45	7,52	99	6	32,10	8,26	82	5
TS 2	23,14	9,54	86	5	29,27	9,55	123	6	23,47	9,09	100	4	30,35	9,49	109	6
TS 3	20,67	9,36	99	8	34,43	7,87	109	1	20,58	8,86	89	5	34,93	7,88	83	1
TS 4	24,16	7,93	51	2	32,91	10,25	104	2	26,20	8,10	56	3	33,46	9,81	108	3
GS 1	28,74	7,75	23	1	31,32	7,51	38	4	27,09	6,29	32	2	33,53	7,09	30	2
GS 2	20,57	10,20	7	9	28,27	5,28	11	8	15,44	5,34	9	9	-	-	-	-
GS 3	12,83	8,00	18	11	21,65	9,83	20	10	-	-	-	-	-	-	-	-
GS 4	23,36	8,16	14	4	29,22	8,10	32	7	-	-	-	-	-	-	-	-
GS 5	23,96	7,31	23	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GS 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GS 7	21,04	7,69	28	7	24,33	13,28	17	9	18,00	6,61	8	8	25,36	12,47	22	8
GS 8	22,07	10,01	29	6	32,43	6,30	14	3	18,44	7,68	9	7	32,92	6,68	25	4
GS 9	-	-	-	-	-	-	-	-	29,42	8,06	12	1	30,20	11,37	15	7
	p = 0,01				p = 0,01				p = 0,01				p = 0,01			
	% = 10,15				% = 9,55				% = 11,72				% = 7,48			

Tabelle 2.31: Schulvergleiche unter Einbeziehung der Vergleichskriterien Testleistungsklassifikation und Abschluß Ende 9. Schuljahr für Englisch-IEA (einfaktorielle Varianzanalyse)

Schulkomplexe/ Schulen	Leistungsbereiche								Abschlußprognose							
	48% leistungsschwächste				27% leistungsbeste				o.A. u. HS-Abschluß				HAQ, FOR, RS, GY-Abschluß			
	AM	s	N	Rang	AM	s	N	Rang	AM	s	N	Rang	AM	s	N	Rang
TS 1	27,99	8,10	103	7	53,61	2,17	57	3	28,61	9,84	64	9	43,87	10,96	141	5
TS 2	30,60	8,15	120	5	52,67	2,46	69	5	29,67	9,09	73	8	44,96	9,66	167	4
TS 3	30,74	8,82	104	3	53,54	1,90	65	4	34,76	12,44	83	3	46,10	8,75	125	3
TS 4	36,12	9,12	100	2	55,51	1,37	55	1	36,29	11,07	59	2	48,41	8,84	140	2
GS 1	30,71	5,06	31	4	48,21	3,42	19	10	34,22	9,44	9	4	38,85	8,57	54	9
GS 2	21,70	5,32	23	10	43,62	3,43	13	13	21,81	7,52	16	12	35,22	9,18	27	12
GS 3	14,64	3,78	27	13	37,24	5,13	17	11	21,25	8,46	36	13	28,05	12,64	21	13
GS 4	30,22	7,80	27	6	49,27	2,15	15	6	30,29	9,65	17	6	41,83	7,59	36	7
GS 5	20,04	4,99	24	11,5	48,71	4,36	14	7	25,39	7,46	28	11	38,50	15,14	22	10
GS 6	43,24	5,37	25	1	55,47	2,18	15	2	45,20	7,16	10	1	49,10	6,56	39	1
GS 7	20,04	5,45	25	11,5	46,21	4,42	14	12	25,46	10,18	35	10	42,63	6,33	16	6
GS 8	25,56	5,77	27	9	48,63	3,24	16	8	29,71	10,89	17	7	37,11	10,56	36	11
GS 9	25,88	6,35	25	8	48,40	3,56	15	9	33,60	10,91	35	5	39,20	11,27	15	8
		p = 0,01				p = 0,01				p = 0,01				p = 0,01		
		% = 36,70				% = 71,99				% = 20,13				% = 17,42		

Tabelle 2.32: Schulvergleiche unter Einbeziehung der Vergleichskriterien Grundschulempfehlung und Schulart- bzw. Kursklassifikation für Englisch EET 9+ (einfaktorielle Varianzanalysen)

Schulkomplexe/ Schulen	Grundschulempfehlung								Schulart- und Kursvergleich							
	HS-Empfehlung				RS, GY-Empfehlung				HS vs. G-Kurs				RS, GY vs. E-Kurs			
	AM	s	N	Rang	AM	s	N	Rang	AM	s	N	Rang	AM	s	N	Rang
TS 1	20,52	7,73	77	7	36,97	10,59	129	4	21,56	8,00	107	9	40,57	8,19	82	3
TS 2	23,10	8,89	88	4	37,83	9,06	127	3	23,74	9,11	108	5	39,59	7,85	116	4
TS 3	23,45	8,30	100	3	41,07	8,62	110	2	22,89	7,16	100	7	41,14	8,74	86	2
TS 4	24,50	7,99	50	2	41,71	9,27	115	1	25,09	7,61	58	3	42,28	8,60	118	1
GS 1	21,04	7,68	23	9	31,82	8,33	38	5	21,06	7,65	32	10	34,47	6,14	30	6
GS 2	29,83	18,06	6	1	28,33	10,01	12	7	22,20	12,81	20	8	32,17	7,81	12	9
GS 3	19,11	7,71	18	11	23,00	7,09	24	10	23,86	5,79	22	4	22,85	7,97	13	12
GS 4	22,50	5,95	14	5	30,10	6,76	31	6	25,25	7,14	28	2	32,73	6,70	22	7
GS 5	21,25	9,64	24	6	-	-	-	-	16,50	5,24	8	12	20,60	7,37	5	11
GS 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GS 7	19,70	8,96	27	10	27,06	9,69	17	8	23,76	7,19	17	6	32,30	8,91	10	8
GS 8	21,03	7,28	29	8	26,29	8,96	14	9	17,38	4,57	8	11	30,15	5,79	27	10
GS 9	-	-	-	-	-	-	-	-	25,33	6,29	12	1	36,18	7,54	17	5
		p = s.				p = 0,01				p = 0,05				p = 0,01		
		% = 4,52				% = 24,19				% = 4,37				% = 26,00		

Tabelle 2.33: Schulvergleiche unter Einbeziehung der Vergleichskriterien Testleistungsklassifikation und Abschluß Ende 9. Schuljahr für Englisch EET 9+ (einfaktorielle Varianzanalyse)

Schulkomplexe/ Schulen	Leistungsbereiche								Abschlußprognose							
	48% leistungsschwächste				27% leistungsbeste				o.A. u. HS-Abschluß				HAQ, FOR, RS, GY-Abschluß			
	AM	s	N	Rang	AM	s	N	Rang	AM	s	N	Rang	AM	s	N	Rang
TS 1	19,84	5,93	105	7	46,24	3,24	59	4	19,06	7,07	62	10	35,96	10,90	141	5
TS 2	21,82	6,05	116	5	46,01	3,39	67	5	22,14	8,62	74	7	36,35	9,77	167	4
TS 3	21,96	5,99	109	4	47,31	3,11	64	2	26,62	11,90	84	3	36,93	10,41	126	3
TS 4	26,64	7,62	91	2	49,20	2,33	56	1	28,00	9,28	57	2	40,55	10,27	132	1
GS 1	20,03	5,81	33	6	38,42	4,18	19	8	22,56	10,06	9	6	28,40	9,42	53	10
GS 2	14,21	3,43	24	12	38,50	7,92	14	7	18,56	12,40	16	12	25,24	10,21	29	12
GS 3	15,26	4,74	27	10	28,70	3,88	20	13	20,09	6,73	34	8	23,59	8,61	19	13
GS 4	22,11	5,05	28	3	38,00	4,85	15	9,5	22,71	6,10	17	5	30,92	7,84	37	7
GS 5	15,21	4,63	24	11	38,00	2,75	15	9,5	18,17	7,72	29	13	34,48	6,08	21	6
GS 6	32,31	5,92	26	1	46,36	2,62	14	3	38,82	5,98	11	1	37,82	8,17	39	2
GS 7	14,13	2,95	24	13	35,00	4,44	14	11	18,76	7,60	34	11	30,06	8,65	16	8
GS 8	17,29	4,21	28	9	34,94	3,83	17	12	20,06	5,55	17	9	25,34	8,80	35	11
GS 9	18,30	4,74	27	8	38,93	5,51	14	6	25,14	10,26	35	4	28,47	9,92	15	9
	p = 0,01				p = 0,01				p = 0,01				p = 0,01			
	% = 33,33				% = 70,83				% = 18,16				% = 18,30			

Tabelle 2.34: Schulvergleiche unter Einbeziehung der Vergleichskriterien Grundschulempfehlung und Testleistungsklassifikation für Physik-IEA (einfaktorielle Varianzanalyse)

Schulkomplexe/ Schulen	Grundschulempfehlung								Leistungsbereiche							
	HS-Empfehlung				RS, GY-Empfehlung				48% leistungsschwächste				27% leistungsbeste			
	AM	s	N	Rang	AM	s	N	Rang	AM	s	N	Rang	AM	s	N	Rang
TS 1	7,67	3,09	76	5	7,87	2,70	128	9	5,46	1,43	101	9	10,75	1,68	77	12
TS 2	7,28	2,78	83	8	9,22	3,00	125	6	6,00	1,68	124	6	11,51	1,60	88	11
TS 3	6,28	2,95	99	10	9,47	3,17	112	4	5,01	1,60	103	12	11,83	1,77	75	8
TS 4	7,59	2,60	49	6	11,48	3,31	103	2	7,30	1,94	83	2	14,42	1,03	50	3
GS 1	9,00	3,15	22	2	10,36	2,76	39	3	7,80	1,94	35	1	13,37	1,01	19	4
GS 2	10,00	4,20	7	1	11,82	3,12	11	1	5,45	2,09	20	10	14,55	0,81	11	2
GS 3	4,53	2,12	19	11	5,65	2,79	23	10	2,79	1,01	27	13	8,13	1,24	15	13
GS 4	7,36	3,67	14	7	8,94	3,83	31	7	5,80	1,92	30	8	12,82	2,46	17	5
GS 5	8,08	2,76	24	4	-	-	-	-	6,57	2,04	28	4	11,55	1,94	22	10
GS 6	-	-	-	-	-	-	-	-	5,88	1,53	26	7	12,47	1,60	15	6
GS 7	6,71	3,17	28	9	9,39	2,99	18	5	5,15	1,89	27	11	11,56	1,82	16	9
GS 8	8,86	3,47	28	3	8,92	1,61	13	8	6,68	1,89	28	3	11,94	1,35	17	7
GS 9	-	-	-	-	-	-	-	-	6,12	1,64	25	5	14,57	1,34	14	1
	p = 0,01				p = 0,01				p = 0,01				p = 0,01			
	% = 10,83				% = 17,94				% = 27,23				% = 44,90			

Tabelle 2.38: Rangplätze der Schulen nach Schulart-Kursklassifikation

Schulkomplexe/ Schulen	HS vs. G-Kurs				RS, GY vs. E-Kurs							
	LV	RS	M	E-IEA	E-EET 9+	Ø	LV	RS	M	E-IEA	E-EET 9+	Ø
TS 1	6	4	3	8	9	6	5	3	9	4	3	5
TS 2	4	5	6	5	5	4	6	4	3	3	4	3
TS 3	5	6	8	7	7	7	1	1	5	2	2	2
TS 4	3	2	4	4	3	1,5	3	2	1	1	1	1
GS 1	2	1	1	6	10	3	2	5	4	7	6	4
GS 2	9	8	11	9,5	8	8	-	-	10	8	9	-
GS 3	-	-	10	9,5	4	-	-	-	11	12	12	-
GS 4	-	-	-	3	2	-	-	-	-	5	7	-
GS 5	-	-	2	12	12	-	-	-	2	11	11	-
GS 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GS 7	8	7	5	1	6	5	8	8	7	10	8	8
GS 8	7	9	9	11	11	9	4	6	6	9	10	6
GS 9	1	3	7	2	1	1,5	7	7	8	6	5	7

Bei der Gegenüberstellung der Leistungen von Realschülern/Gymnasiasten und denen von E-Kurs-Schülern finden sich im Bereich Leseverständnis ausgewogene Ergebnisse; die Rangplätze sind gleichmäßig auf TS- und GS-Schulen verteilt. Im Bereich Rechtschreiben werden von den E-Kurs-Schülern in keinem Fall die Leistungen, wie sie in den vier TS-Komplexen erreicht werden, erzielt. Dabei ist aber zu berücksichtigen, daß dieses Kriterium für die leistungsstarken Schüler aus GS 4 und GS 6 nicht angewendet werden konnte. In Mathematik bilden je zwei TS-Komplexe (TS 4, TS 2) und zwei Gesamtschulen (GS 5, GS 1) die Leistungsspitze, im Mittelbereich liegen ein TS-Komplex (TS 3) und drei Gesamtschulen (GS 7, GS 8, GS 9), während in einem TS-Komplex (TS 1) und zwei Gesamtschulen (GS 2, GS 3) die schlechtesten Leistungen erbracht werden. In Englisch ist eindeutig ein Vorherrschen der guten Leistungen an den TS-Schulen festzustellen. Es gelingt keiner Gesamtschule, sich in den Bereich der TS-Schulen vorzuschieben. Auch der Globalvergleich, der nur für 8 Schulen möglich ist, zeigt für die Gegenüberstellung der RS/GY-Schüler mit den E-Kurs-Schülern, daß nur in einem Fall eine Gesamtschule das durchschnittliche Leistungsniveau der traditionellen Schulkomplexe erreicht.

Der Schulart- und Kursvergleich, in den jeweils nur ein Teil der untersuchten Gesamtschulen einbezogen werden konnte, erbringt für die leistungsschwächeren Schüler, daß Gesamtschulen sowohl an der Spitze wie auch am Ende der einzelnen Leistungsdimensionen liegen. Demnach gibt es sowohl Gesamtschulen, welche eine bessere Förderung leistungsschwacher Schüler (nach dem einbezogenen Kriterium) erreichen als TS-Schulen, wie auch solche, welche unter dem Niveau der herkömmlichen Schulen liegen. Die E-Kurs-Schüler können hingegen nur an einzelnen Schulen in zwei Leistungsbereichen (Leseverständnis und Mathematik) in den Bereich der herkömmlichen Schulen vorstoßen, während sich auch auf Schulebene das Leistungsgefälle für Rechtschreiben und Englisch zwischen den beiden Systemen bestätigt.

2.7.2.3 Testleistungsklassifikation

Wie beim Systemvergleich wurde auch auf Schulebene so verfahren, daß die Testwertgrenzen, innerhalb der die schlechtesten 48 % bzw. die besten 27 % pro Test liegen, bestimmt wurden. Im Anschluß daran wurden die Mittelwerte jeder dieser Gruppen berechnet. Diese Vergleichsmöglichkeit bringt keine Parallelisierung nach externen Leistungskriterien mit sich; vielmehr wurden dabei bestehende Unterschiede maximiert, da sich das an alle Schulen angelegte Kriterium jeweils nach schulinternen Gegebenheiten ausrichtet. Auf der anderen Seite ist es dabei möglich, alle Schulen in den Vergleich einzubeziehen, da die entsprechenden Informationen immer vorliegen (vgl. Tabelle 2.39).

Bei den leistungsschwachen Schülern liegt nach dieser Analyse ein traditioneller Schulkomplex an der Spitze (TS 4), gefolgt von drei Gesamtschulen (GS 6, GS 1, GS 4). Im unteren Teil des Leistungsspektrums sind allerdings nur Gesamtschulen situiert (GS 5, GS 2, GS 7, GS 3). Daraus kann ersehen werden, daß vor allem zwischen den Gesamtschulen beträchtliche Unterschiede in der Förderung leistungsschwacher Schüler bestehen. Es gibt sowohl Gesamtschulen, denen diese Förderung gleich gut bzw. besser gelingt als herkömmliche, wie auch solche, in denen genau das Gegenteil der Fall ist. Die Schulen aus dem TS-System liegen mit einer Ausnahme im Mittelbereich, d. h. sie sind homogener im Hinblick auf die Schülerleistung.

Betrachtet man die Gruppe der leistungsstärkeren Schüler, so teilt sich die Spitzengruppe auf zwei TS-Komplexe (TS 4, TS 3) und zwei Gesamtschulen (GS 6, GS 1) auf. Im schlechteren Schuldrittel befinden sich hingegen nur Gesamtschulen (GS 2, GS 5, GS 7, GS 3). Es sind außerdem dieselben Schulen, die bereits bei den leistungsschwachen Schülern schlecht abgeschnitten haben. Es wiederholt sich also

Tabelle 2.39: Rangplätze der Schulen nach Testleistungsklassifikationen

Schulkomplexe/ Schulen	45% Leistungschlechteste						27% Leistungsbeste							
	LV	RS	M	E-IEA	E-EET 9+	PH	Ø	LV	RS	M	E-IEA	E-EET	PH	Ø
TS 1	9	6	7	7	7	9	8	9	4	7	3	4	12	6
TS 2	7	7	4	5	5	6	5	6	5	3	5	5	11	5
TS 3	8	5	8	3	4	12	6,5	3	1	5	4	2	8	3
TS 4	3	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	3	1
GS 1	2	3	3	4	6	1	3	4	6	2	10	8	4	4
GS 2	10	11	12	10	12	10	11	11	10	12	13	7	2	10
GS 3	13	13	13	13	10	13	13	13	13	13	11	13	13	13
GS 4	4	4	6	6	3	8	4	5	8	6	6	9,5	5	7
GS 5	5	12	10	11,5	11	4	10	10	12	11	7	9,5	10	11
GS 6	1	1	2	1	1	7	2	2	3	4	2	3	6	2
GS 7	12	10	9	11,5	13	11	12	12	9	9	12	11	9	12
GS 8	6	8	5	9	9	3	6,5	7	7	8	8	12	7	9
GS 9	11	9	11	8	8	5	9	8	11	10	9	6	1	8

auch hier wieder das Ergebnis, wonach Gesamtschulen eine sehr weite Leistungsstreuung aufweisen, d. h. es gibt Schulen, in denen auch bei den leistungsstärkeren Schülern recht gute Leistungen beobachtet werden und solche, die am Ende der Leistungshierarchie liegen.

Die Gruppierung der Schulen nach Testleistungsklassifikationen hat eine große Streubreite der Leistungen an den einzelnen Gesamtschulen ergeben. Während es unter den Gesamtschulen solche gibt, die mit an der Leistungsspitze stehen, sind auch solche im Mittelbereich und am unteren Ende des Leistungsspektrums anzutreffen. Die Leistungen an TS-Schulen scheinen hingegen homogener zu sein, und zwar sind diese Schulen nur im oberen Leistungsdrittel und im Mittelbereich situiert. Obwohl sich einige kleinere Verschiebungen ergeben, bestehen diese Effekte sowohl bei leistungsschwachen wie auch bei leistungsstarken Schülern, und zwar an den gleichen Schulen.

2.7.2.4 Abschlußprognose

Als validestes Kriterium für einen Leistungsvergleich kann am Ende des 9. Schuljahres der prognostizierte Abschluß gelten. Da sich an Abschlüsse die gleichen Berechtigungen anknüpfen, ist hier zu fragen, welches Leistungsniveau bei den einzelnen Abschlüssen vorhanden ist. Dabei wird von einer Zweiteilung ausgegangen: Es werden solche Schüler miteinander verglichen, welche einen Hauptschulabschluß bzw. keinen HS-Abschluß erhalten, und solche, welche eine weiterführende Qualifikation zugesprochen bekommen haben (vgl. Tabelle 2.40 und Tabelle 2.41).

Hinsichtlich der Schüler, die einen Hauptschulabschluß erreichen, liegen drei Gesamtschulen (GS 1, GS 6, GS 4) und ein TS-Komplex (TS 4) an der Leistungsspitze. Im Mittelbereich liegen die anderen drei TS-Komplexe (TS 3, TS 1, TS 2) und weitere zwei Gesamtschulen (GS 9, GS 5). Das untere Leistungsdrittel wird ausschließlich von Gesamtschulen gebildet (GS 7, GS 8, GS 2, GS 3). Es ist dabei auffällig, daß bei den beiden Schulen, welche am Ende der Leistungshierarchie stehen, in allen Leistungsbereichen schlechte Leistungen erbracht werden. Ebenso kann bei den besten Schulen eine relativ hohe Homogenität hinsichtlich der Schulleistungen gefunden werden. Bei den Schulen im Mittelbereich tritt hingegen eine größere Streuung über die einzelnen Leistungsbereiche hinweg auf (vgl. Tabelle 2.40 und Tabelle 2.41).

Bei den Schülern mit einem weiterführenden Abschluß liegen drei TS-Komplexe (TS 4, TS 3, TS 2) und eine Gesamtschule (GS 6) an der Spitze. Der Mittelbereich wird von drei Gesamtschulen (GS 7, GS 1, GS 4) und einem TS-Komplex (TS 1) eingenommen. Am Ende der Leistungshierarchie liegen auch bei den Schülern, die einen weiterführenden Abschluß erhalten, nur mehr Gesamtschulen (GS 8, GS 9, GS 5, GS 2, GS 3). Auch hinsichtlich der leistungsstarken Schüler ist bei den Schulen, die an der Spitze bzw. am Ende der Leistungshierarchie liegen, eine relativ hohe Homogenität über die einzelnen Leistungsbereiche festzustellen (vgl. Tabelle 2.40 und Tabelle 2.41).

Man ersieht aus diesem Schulvergleich aber auch, daß recht unterschiedliche Leistungen in den einzelnen Bereichen zu gleichen Berechtigungen führen können. Die schulinternen Bewertungen erlauben nicht den Schluß, daß hinter der gleichen zugesprochenen Qualifikation auch gleiche Leistungen stehen. Der Vergleich kann weitergeführt werden, indem im TS-System nicht von Schulkomplexen ausgegangen wird, sondern auch hier die Ergebnisse von Einzelschulen betrachtet werden.

Auch hierbei erscheint es sinnvoll, die Resultate aus den einzelnen Hauptschulen mit denen der HA-Schüler aus Gesamtschulen zu vergleichen bzw. die aus Realschule und Gymnasien mit denen von HAQ-Schülern. Auf der Ebene der Hauptschüler (vgl. Tab. 2.42 und 2.43) zeigt der Einzelschulvergleich wiederum, daß nur zwei Gesamtschulen abfallen. Ansonsten sind die Ergebnisse so weit über die Schulen aus beiden Systemen gestreut, daß kein systematischer Zusammenhang zwischen Schulsystem und Leistungsergebnis zu erkennen ist.

Tabelle 2.40: Rangplätze der Schulen und Abschlussprognose

Schulkomplexe/ Schulen	HA-Prognose u. o.A.							HAQ, FOR-Prognose, RS, GY						
	LV	RS	M	E-IEA	E-EET 9+	PH	Ø	LV	RS	M	E-IEA	E-EET 9+	PH	Ø
TS 1	10	7	5	9	10	6	7	9	4	9	5	5	12	7
TS 2	8	10	8	8	7	8	8	10	6	2	4	4	9	4
TS 3	6	4	6	3	3	10	5	3	2	5	3	3	8	3
TS 4	3	3	3	2	2	4	2	2	1	1	2	1	2	1
GS 1	1	2	1	4	6	2	1	6	8	3	9	10	5	6
GS 2	12	12	13	12	12	11	12,5	12	11	12	12	12	3	12
GS 3	13	13	12	13	8	13	12,5	13	13	13	13	13	13	13
GS 4	4	6	4	6	5	5	4	5	7	10	7	7	10	8
GS 5	5	11	10	11	13	1	9	7	10	7	10	6	11	11
GS 6	2	1	2	1	1	12	3	1	3	4	1	2	7	2
GS 7	9	8	7	10	11	9	10,5	11	5	6	6	8	4	5
GS 8	11	9	11	7	9	7	10,5	4	9	8	11	11	6	9,5
GS 9	7	5	9	5	4	3	6	8	12	11	8	9	1	9,5

leistungsschwache Schüler	TS 1	TS 2	TS 3	TS 4	GS 1	GS 2	GS 3	GS 4	GS 5	GS 6	GS 7	GS 8	GS 9
LV	S	M	M	G	G	S	S	G	M	G	M	S	M
RS	M	S	G	G	G	S	S	M	S	G	M	M	M
M	M	M	M	G	G	S	S	G	S	G	M	S	M
E-IEA	M	M	G	G	G	S	S	M	S	G	S	M	M
E-EET 9+	S	M	G	G	M	S	M	M	S	G	S	M	G
PH	M	M	S	G	G	S	S	M	G	S	M	M	G
Gesamt	M	M	M	G	G	S	S	G	M	G	S	S	M
leistungsstarke Schüler	TS 1	TS 2	TS 3	TS 4	GS 1	GS 2	GS 3	GS 4	GS 5	GS 6	GS 7	GS 8	GS 9
LV	M	M	G	G	M	S	S	M	M	G	S	G	M
RS	G	M	G	G	M	S	S	M	S	G	M	M	S
M	M	G	M	G	G	S	S	S	M	G	M	M	S
E-IEA	M	G	G	G	M	S	S	M	S	G	M	S	M
E-EET 9+	M	G	G	G	S	S	S	M	M	G	M	S	M
PH	S	M	M	G	M	G	S	S	S	M	G	M	G
Gesamt	M	G	G	G	M	S	S	M	S	G	M	S	S

G = gut (oberes Leistungsdrittel)
M = mittel (mittleres Leistungsdrittel)
S = schlecht (unteres Leistungsdrittel)

Tabelle 2.41: Klassifikation der Schulkomplexe und Schulen nach der Förderung von leistungsschwachen und leistungsstarken Schülern (Kriterium: Abschlussprognose)

Tabell e 2.42: Schulvergleich der Leistungsergebnisse für Hauptschüler und nordrhein-westfälische Gesamtschüler mit prognostiziertem Hauptschulabschluss am Ende des 9. Schuljahres

Schulen	Leseverständnis			Rechtschreiben			Mathematik			Englisch-IEA			Englisch-EET9+			Physik			Intelligenz		
	AM	s	N	AM	s	N	AM	s	N	AM	s	N	AM	s	N	AM	s	N	AM	s	N
HS 1	16,77	5,00	31	56,65	12,61	31	6,75	2,96	32	32,42	6,86	31	20,29	4,29	31	6,83	2,69	30	22,22	8,37	23
HS 2	19,62	8,03	29	50,67	18,08	27	4,71	2,24	31	23,35	8,91	31	16,07	5,97	29	7,87	2,50	31	24,21	5,93	29
HS 3	24,50	8,67	42	62,67	15,17	42	4,80	2,75	44	32,74	8,88	42	24,54	7,97	41	7,71	2,78	41	27,08	7,00	40
HS 4	23,00	8,51	36	53,17	15,12	36	4,72	2,49	36	30,11	8,28	38	21,13	6,23	38	6,94	2,49	33	26,24	5,84	33
HS 5	19,79	8,64	33	52,87	19,32	31	4,68	2,32	34	28,67	9,85	33	21,70	9,53	33	7,34	2,74	32	24,30	8,01	33
HS 6	17,74	7,92	42	54,68	15,66	41	4,29	1,93	41	31,05	8,17	41	22,31	5,28	42	6,11	2,75	44	26,09	5,55	43
HS 7	19,65	9,01	23	53,30	14,68	23	3,81	1,99	21	26,55	10,26	22	18,86	7,95	22	4,86	2,89	21	23,24	5,90	21
GS 1	29,00	6,24	10	69,20	13,12	10	7,11	2,71	9	34,22	9,44	9	22,56	10,06	9	8,60	3,44	10	29,67	4,12	9
GS 2	15,00	5,29	16	47,93	13,14	14	2,94	1,52	17	21,81	7,52	16	18,56	12,40	16	6,67	3,85	12	21,54	5,83	13
GS 3	14,09	7,15	33	40,21	17,49	28	3,53	1,48	36	21,25	8,46	36	20,09	6,73	34	4,69	2,44	35	21,03	8,32	30
GS 4	23,28	9,16	18	57,88	17,67	16	5,94	2,28	17	30,29	9,65	17	22,71	6,10	17	7,61	3,90	18	27,00	7,00	18
GS 5	23,14	6,46	28	49,00	13,84	23	4,56	2,14	27	25,39	7,46	28	18,17	7,72	29	8,86	3,16	28	27,18	5,71	28
GS 6	28,11	7,61	9	79,60	12,54	10	7,00	3,07	11	45,20	7,16	10	38,82	5,98	11	6,40	2,59	10	29,73	4,84	11
GS 7	19,89	8,20	36	54,65	16,55	37	4,92	1,93	36	25,46	10,18	35	18,76	7,60	34	6,81	2,87	37	26,14	6,29	37
GS 8	18,47	8,81	17	54,59	17,77	17	4,38	2,25	16	29,71	10,83	17	20,06	5,55	17	7,19	2,79	16	23,67	9,54	15
GS 9	21,91	11,40	34	60,84	16,48	31	4,60	2,24	35	33,60	10,91	35	25,14	10,26	35	8,19	3,60	36	29,43	6,88	35
	p = s.s. % = 15,71			p = s.s. % = 16,52			p = s.s. % = 15,29			p = s.s. % = 21,98			p = s.s. % = 20,11			p = s.s. % = 13,47			p = s.s. % = 11,82		

Tabell e 2.43: Schulvergleich der Leistungsergebnisse für Hauptschüler und nordrhein-westfälische Gesamtschüler mit prognostiziertem Hauptschulabschluss am Ende des 9. Schuljahres

Schulen	Leseverständnis	Rechtschreiben	Mathematik	Englisch-IEA	Englisch-EET9+	Physik	Intelligenz	Ø
HS 1	14	6	3	5	9	10	14	6
HS 2	11	13	8	14	16	4	11	13
HS 3	3	3	6	4	3	5	5	3
HS 4	6	11	7	8	8	9	7	7
HS 5	9	12	9	10	7	7	10	8
HS 6	13	7	13	6	6	14	9	10,5
HS 7	10	10	14	11	12	15	13	14
GS 1	1	2	1	2	5	2	2	1
GS 2	15	15	16	15	14	12	15	15
GS 3	16	16	15	16	10	16	16	16
GS 4	4	5	4	7	4	6	6	5
GS 5	5	14	11	13	15	1	4	10,5
GS 6	2	1	2	1	1	13	1	2
GS 7	8	8	5	12	13	11	8	9
GS 8	12	9	12	9	11	8	12	12
GS 9	7	4	10	3	2	3	3	4

Bei dem Vergleich von HAQ-Schülern aus dem GS-System und Realschülern sowie Gymnasiasten aus dem TS-System auf der anderen Seite entstehen allerdings Probleme. Diese Schülergruppen sind nicht voll vergleichbar, da beispielsweise Gymnasiasten eine nochmals nach Leistungsfähigkeit ausgelesene Population darstellen, während bei den HAQ-Schülern sowohl die potentiellen Gymnasiasten wie auch die potentiellen Realschüler enthalten sind. Aus diesem Grund kommt den Ergebnissen (vgl. Tabelle 2.44 und 2.45) ausschließlich ein deskriptiver Wert zu.

Bei diesem Vergleich ist es nicht verwunderlich, daß zumindest drei Gymnasien (GY 2, GY 4, GY 3) die Leistungsspitze ausmachen. Ein Gymnasium fällt hier allerdings ab (GY 1), so daß zwei Realschulen (RS 2, RS 4) insgesamt bessere Ergebnisse erzielen als dieses eine Gymnasium. Die Gesamtschulen können bei diesem Vergleich nur teilweise konkurrieren. Und zwar gelingt es GS 6, GS 7 und GS 1, sich in den Bereich der Leistungen von Realschulen vorzuschieben. Die restlichen Gesamtschulen liegen sämtlich unter diesem Niveau, wobei an GS 3, GS 2, GS 5 und GS 8 wiederum die schlechtesten Resultate vorzufinden sind.

Dieser Vergleich ergibt hinsichtlich der leistungsschwachen Schüler, daß hier mehr Gesamtschulen eine gute Förderung dieser Schüler erreichen. Schulen aus dem TS-System erzielen gute bis mittlere Effekte hinsichtlich der Schulleistungen. Allerdings treten in herkömmlichen Schulen nie so starke Leistungseinbrüche auf wie an einigen Gesamtschulen, denn nur diese machen das untere Leistungsdrittel aus. Bei den leistungsstarken Schülern zeigen sich mehr positive Effekte für die herkömmlichen Schulen. Nur einer Gesamtschule gelingt es, in das oberste Leistungsdrittel einzudringen. Auch hinsichtlich dieser Schülergruppe bleibt festzustellen, daß in den herkömmlichen Schulen nie so gravierende Leistungsdefizite bestehen wie an Gesamtschulen.

2.7.2.5 Zusammenfassung

Aufgrund der einzelnen Analysen läßt sich feststellen:

- Zwischen den Gesamtschulen besteht eine größere Streubreite hinsichtlich der Schülerleistungen als zwischen herkömmlichen Schulen.
- Dies zeigt sich hinsichtlich der leistungsschwächeren Schüler dahingehend, daß eher an mehr Gesamtschulen eine gute Förderung dieser Schülergruppe festzustellen ist als an Schulen aus dem TS-System. Diese erreichen eher eine gute bis mittlere Förderung dieser Schülergruppe, allerdings treten nie so starke Einbrüche auf wie an einigen Gesamtschulen.
- Hinsichtlich der leistungsstarken Schüler erreichen die Schulen aus dem TS-System eine bessere Förderung. Nur eine Gesamtschule vermag in die Leistungsspitze vorzudringen.
- Für beide Schülergruppen besteht in den Schulkomplexen des herkömmlichen Systems jeweils eine gute bis mittlere Förderung, wobei TS 4 am besten abschneidet, gefolgt von TS 3 und TS 2, in TS 1 wird insgesamt ein mittlerer Leistungsstand erzielt.
- Bei den Gesamtschulen werden die besten Ergebnisse in GS 6 erzielt, gefolgt von GS 4 und GS 1. Die eindeutig schlechtesten Resultate liegen an GS 2, GS 3 und GS 8 vor. Bei den anderen Gesamtschulen ist die weniger erfolgreiche Förderung einer Schülergruppe durch eine mittlere Förderung der anderen kompensiert.
- Es ist zu vermuten, daß das relativ schlechte Abschneiden der Gesamtschulen bei dem globalen Leistungsvergleich vorwiegend durch die Ergebnisse an den genannten Schulen zustande kommt, denn in den herkömmlichen Schulen sind nie so große Leistungsunterschiede festzustellen wie im Vergleich zu diesen Schulen.

Tabelle 2.44: Schulvergleich der Leistungsergebnisse für Realschüler, Gymnasiasten und nordrhein-westfälische Gesamtschüler mit einem prognostizierten weiterführenden Schulabschluß am Ende des 9. Schuljahres

Schulen	Leseverständnis		Rechtschreiben		Mathematik		Englisch-TEA		Englisch-EET9+		Physik		Intelligenz	
	AM	s N	AM	s N	AM	s N	AM	s N	AM	s N	AM	s N	AM	s N
RS 1	28,9	6,68 35	76,60	12,21 35	7,14	3,48 37	43,31	7,02 36	35,3	1 7,77 36	9,03	2,98 35	26,86	7,79 35
RS 2	31,83	9,77 48	78,30	14,02 46	10,49	3,56 49	46,90	7,32 49	39,94	7,19 49	11,43	2,97 47	29,04	6,74 47
RS 3	26,65	9,56 69	77,04	13,83 70	9,47	3,29 78	44,94	9,05 77	35,99	7,49 76	9,68	3,09 72	30,39	5,66 74
RS 4	32,46	8,18 39	87,50	11,13 40	9,45	3,20 40	48,71	4,55 41	35,15	7,92 41	9,90	3,87 40	26,78	12,48 37
GY 1	34,08	8,69 59	87,57	11,82 56	7,64	3,13 59	51,60	6,62 60	44,25	5,95 60	7,22	2,10 60	28,58	7,01 60
GY 2	36,24	8,98 54	91,43	10,80 60	14,03	3,90 71	53,14	4,20 72	45,52	8,61 64	12,31	2,65 54	33,10	5,73 52
GY 3	35,06	7,68 51	82,27	15,58 49	10,90	2,68 51	51,33	3,90 51	43,92	5,80 51	8,94	2,66 51	28,92	5,25 50
GY 4	35,53	7,90 49	91,02	9,70 48	9,06	2,44 52	51,53	4,51 49	46,04	4,77 49	9,16	2,27 50	32,86	5,14 50
GS 1	30,44	7,93 52	71,86	15,54 51	8,57	3,89 53	38,85	8,57 54	28,40	9,42 53	10,19	2,82 53	32,36	4,70 53
GS 2	26,81	7,88 27	65,88	17,78 25	6,21	3,20 29	35,22	9,17 27	25,24	10,21 29	10,74	3,98 27	28,81	5,33 27
GS 3	21,25	11,91 16	48,07	26,30 14	4,25	1,94 20	28,05	12,64 21	23,53	8,61 19	5,05	2,66 19	23,13	5,00 15
GS 4	30,57	8,43 35	73,75	14,31 36	6,76	2,54 37	41,83	7,59 36	30,92	7,84 37	8,83	3,70 35	28,09	6,83 33
GS 5	30,48	7,63 21	68,18	14,80 17	7,43	3,49 23	38,50	15,14 22	34,48	6,08 21	8,64	3,29 22	27,59	6,15 22
GS 6	34,50	7,00 40	80,54	14,96 39	8,05	3,44 38	49,10	6,56 39	37,82	8,17 39	9,03	3,21 40	31,56	4,54 41
GS 7	28,25	11,43 16	77,07	12,61 15	7,50	2,58 16	42,63	6,33 16	30,06	8,64 16	10,29	3,43 14	28,14	6,72 14
GS 8	30,66	7,93 35	70,56	18,12 36	7,40	2,60 35	37,11	10,56 36	25,34	8,80 35	9,63	2,60 35	26,56	10,21 34
GS 9	29,43	8,34 14	65,46	20,16 13	6,40	3,38 15	39,20	11,27 15	28,47	9,92 15	12,46	3,10 13	34,82	7,05 34
		p = 8,8, z = 14,51		p = 8,8, z = 28,96		p = 8,8, z = 33,12		p = 8,8, z = 40,29		p = 8,8, z = 45,98		p = 8,8, z = 21,29		p = 8,8, z = 11,73

Tabelle 2.45: Schulvergleich der Leistungsergebnisse für Realschüler, Gymnasialisten und nordrhein-westfälische Gesamtschüler mit einem prognostizierten Schulabschluß am Ende des 9. Schuljahres - Rangplätze der Schulen

Schulen	Leseverständnis	Rechtschreiben	Mathematik	Englisch-IEA	Englisch EET9+	Physik	Intelligenz	Ø
RS 1	13	10	13	9	8	11,5	14	11
RS 2	7	7	3	7	5	3	7	4
RS 3	16	9	4	8	7	8	6	8
RS 4	6	4	5	6	9	7	15	5
GY 1	5	3	9	2	3	16	10	6
GY 2	1	1	1	1	2	2	2	1
GY 3	3	5	2	4	4	13	8	3
GY 4	2	2	6	3	1	10	3	2
GS 1	11	12	7	13	14	6	4	10
GS 2	15	15	16	16	16	4	9	16
GS 3	17	17	17	17	17	17	17	17
GS 4	9	11	14	11	11	14	12	13
GS 5	10	14	11	14	10	15	13	15
GS 6	4	6	8	5	6	11,5	5	7
GS 7	14	8	10	10	12	5	11	9
GS 8	8	13	12	15	15	9	16	14
GS 9	12	16	15	12	13	1	1	12

2.7.3 Schulspezifische Ergebnisse und einige Hintergrundfaktoren der Schülerpersönlichkeit

Wie auch bei dem Schulsystemvergleich soll hier geprüft werden, ob die Merkmale Geschlecht, Sozialschicht und Intelligenz an einzelnen Schulen eine unterschiedliche Bedeutung besitzen bzw. ob über alle Schulen hinweg konsistente Trends vorkommen (vgl. Tabellen 2.46 - 2.51). Dazu wurden für jeden Leistungstest als abhängige Variable zweifaktorielle Varianzanalysen gerechnet, mit Schulkomplex/Schule und jeweils einem Merkmal der Schüler als Faktoren. Wie ein erster Blick auf die Ergebnisse zeigt, scheint sich die erstgenannte Vermutung zu bestätigen. Es ist allerdings schwierig, diese vorfindbaren Interaktionseffekte wegen der großen Anzahl von Ausprägungen auf dem Faktor Schulkomplex/Schule zu interpretieren.

2.7.3.1 Schulvergleiche unter Einbeziehung des Merkmals Geschlecht

Beim Schulsystemvergleich hat sich in dem Leistungsbereich Leseverständnis global eine relativ geringfügige Überlegenheit des TS-Systems (vgl. Tabelle 2.5) und ein besseres Abschneiden der Mädchen (vgl. Tabelle 2.8) gezeigt. Auf Schulebene mußten diese Ergebnisse dahingehend relativiert werden, daß zumindest drei Gesamtschulen (GS 1, GS 4, GS 6) in diesem Leistungsvergleich mit an der Spitze liegen. Zieht man nun den Faktor Geschlecht mit ein, lassen sich diese Ergebnisse zwar replizieren. Es zeigt sich aber, daß die Überlegenheit der Mädchen auf Schulkomplex/Schulebene unterschiedlich ausfällt. Sie trifft nur auf einzelne Schulkomplexe bzw. Schulen zu, an drei Schulen (GS 2, GS 4, GS 5) ist eine gleiche Leistung bei Jungen und Mädchen zu finden, an zweien sogar eine Überlegenheit der Jungen (TS 4, GS 1). Dieses Faktum soll auch in den anderen Leistungsbereichen überprüft werden, da daraus eventuell auf eine schulgebundene Förderung einzelner Schülergruppen nach ihrem Geschlecht geschlossen werden kann.

Im Bereich Rechtschreiben wurden, global gesehen, bessere Ergebnisse im TS-System (vgl. Tabelle 2.5) und ein besseres Abschneiden der Mädchen gefunden; auf Schulebene konnten zwei Gesamtschulen (GS 1, GS 6) in den oberen Leistungsbereich vorstoßen. Auf Schulebene findet man unter Einbeziehung des Merkmals Geschlecht wiederum eine signifikante Wechselwirkung. Dabei fällt auf, daß in TS 4 die Leistungen der Jungen und Mädchen etwa gleich sind; an den anderen Schulen variiert der Abstand zwischen beiden Gruppen beträchtlich, in TS 1 und TS 3 beträgt er ca. 19 Punkte, in GS 3 und GS 4 nur etwa 5 Punkte. Eine vollständige Umkehr des geschlechtsspezifischen Trends ist allerdings nie anzutreffen.

In Mathematik konnte auf Systemebene eine Überlegenheit der TS-Schulen gefunden werden (vgl. Tabelle 2.5) sowie bessere Resultate für die Jungen. Auf Schulebene lagen zwei Gesamtschulen (GS 1, GS 6) im oberen Leistungsdrittel. Auch hier treten wiederum signifikante Interaktionseffekte zwischen Schulkomplexen/Schulen und Geschlecht der Schüler auf. Diese sind auf ein besseres Abschneiden der Mädchen in TS 2 und GS 5 sowie auf in etwa gleiche Leistungen beider Gruppen in GS 1 oder GS 9 zurückzuführen.

In Englisch (IEA-Test) waren recht deutliche Unterschiede zugunsten des TS-Systems zu finden (vgl. Tabelle 2.5), ebenso waren die Leistungen der Mädchen insgesamt besser als die der Jungen (vgl. Tabelle 2.8). Auf Schulebene erzielte, außer den TS-Komplexen, GS 6 gute Resultate. Auf Schulebene sind die geschlechtsspezifischen Ergebnisse wiederum recht unterschiedlich. In TS 4 und GS 1 erzielten die Jungen sogar bessere Resultate als die Mädchen, in GS 3 zumindest gleichwertige.

Im zweiten Englischtest (EET 9+) sind, global gesehen, die gleichen Tendenzen wie im ersten vorzufinden. Die signifikante Wechselwirkung zwischen Schulkomplexen/Schulen und Geschlecht ist auf das bessere Abschneiden der Jungen in TS 4, GS 2 und GS 3 zurückzuführen.

Tabelle 2.46: Schulvergleich für Leseverständnis, aufgeteilt nach Geschlecht, Sozialschicht und Intelligenz (zweifaktorielle Varianzanalyse)

Schulkomplexe/ Schulen	Geschlecht						Sozialschicht						Intelligenz					
	AM	M s	N	AM	W s	N	AM	MS s	N	AM	US s	N	AM	WI s	N	AM	MI s	N
TS 1	21,88	7,73	85	29,18	10,21	112	28,29	10,63	89	23,88	8,90	114	23,28	9,32	103	30,37	9,74	81
TS 2	25,32	10,27	116	28,81	9,41	105	29,80	9,77	106	24,23	9,47	124	25,51	10,04	109	28,31	9,73	115
TS 3	23,53	10,95	63	29,64	10,76	137	30,40	10,54	115	25,02	10,78	94	21,92	10,65	84	31,63	9,66	120
TS 4	31,19	10,18	123	29,43	9,72	51	33,61	9,36	98	26,67	9,77	79	27,13	10,00	67	33,10	9,63	98
GS 1	31,86	7,30	28	29,00	7,98	32	30,73	7,47	22	29,92	7,86	40	29,87	9,15	15	30,40	7,24	45
GS 2	21,68	9,76	22	22,75	8,37	20	23,30	8,97	20	22,62	9,03	21	19,95	8,80	20	26,24	9,41	21
GS 3	15,70	7,22	20	18,50	10,62	24	19,82	9,79	17	14,67	8,81	33	15,72	8,85	36	14,17	2,72	6
GS 4	28,58	10,01	26	27,18	7,40	22	30,96	10,05	23	25,36	7,73	28	26,67	9,66	27	28,55	7,90	22
GS 5	26,15	8,15	26	27,58	7,54	19	26,60	7,74	30	26,38	8,50	16	25,45	8,00	29	27,50	7,60	20
GS 6	32,22	8,00	27	34,47	6,80	19	35,62	6,89	26	30,74	7,37	23	27,00	7,94	11	35,16	6,32	38
GS 7	19,80	9,30	25	24,48	10,32	25	24,80	11,28	20	21,29	8,96	31	20,72	8,50	32	25,06	12,34	18
GS 8	26,96	9,01	23	28,00	10,32	28	31,11	6,91	18	24,77	10,80	35	24,46	10,31	28	31,82	6,78	22
GS 9	22,93	10,39	27	26,90	11,21	20	24,03	10,69	31	23,25	11,87	16	16,80	7,50	15	28,52	10,87	29
	Schule (A): $p = 0,01$; $Z = 8,86$ Geschlecht (B): $p = 0,01$; $Z = 2,15$ AB: $p = 0,01$; $Z = 2,40$						Schule (A): $p = 0,01$; $Z = 9,64$ Sozialschicht (B): $p = 0,01$; $Z = 5,08$ AB: $p = n.s.$; $Z = 0,82$						Schule (A): $p = 0,01$; $Z = 9,67$ Intelligenz (B): $p = 0,01$; $Z = 7,23$ AB: $p = 0,01$; $Z = 2,10$					

Tabelle 2.47: Schulvergleich für Rechtschreiben, aufgeteilt nach Geschlecht, Sozialschicht und Intelligenz (zweifaktorielle Varianzanalyse)

Schulkomplexe/ Schulen	Geschlecht						Sozialschicht						Intelligenz					
	AM	M s	N	AM	W s	N	AM	MS s	N	AM	US s	N	AM	WI s	N	AM	MI s	N
TS 1	61,73	18,15	84	79,32	15,77	108	75,71	18,90	89	66,56	18,67	109	67,47	19,93	100	77,10	17,90	79
TS 2	63,65	18,67	113	75,06	19,20	104	72,67	19,44	105	66,33	19,66	120	65,80	19,19	107	73,83	18,73	112
TS 3	60,47	23,13	60	79,81	17,93	136	80,60	20,07	113	66,20	19,26	92	63,10	21,10	81	81,17	18,31	118
TS 4	77,57	17,17	121	78,95	18,62	56	83,10	15,99	101	70,13	17,57	78	70,20	18,01	64	81,35	16,86	99
GS 1	69,48	17,13	27	73,81	13,13	32	75,10	13,63	21	69,50	15,64	40	65,87	18,13	15	73,66	13,83	44
GS 2	54,89	15,92	19	63,32	20,18	19	61,50	17,26	18	58,80	19,02	20	56,71	16,18	17	63,90	18,99	20
GS 3	43,22	13,11	18	48,56	25,28	18	46,21	23,87	14	41,14	19,41	28	41,97	21,87	30	48,17	16,52	6
GS 4	66,86	15,50	28	71,81	18,44	21	73,65	15,11	23	64,41	18,09	27	64,04	19,87	25	73,59	13,20	22
GS 5	48,33	14,61	21	65,93	15,22	15	58,76	16,29	25	48,67	17,08	12	56,22	18,32	23	58,41	15,58	17
GS 6	75,73	13,98	26	87,50	12,61	20	84,59	13,64	27	75,14	13,81	22	72,30	16,06	10	82,41	13,37	39
GS 7	54,56	16,25	25	66,96	17,88	25	67,15	17,44	20	58,06	18,23	31	56,26	17,97	31	67,89	18,06	19
GS 8	60,13	20,82	23	71,24	15,96	29	70,11	19,13	19	62,83	18,98	35	57,90	19,15	29	77,55	11,66	22
GS 9	55,80	18,24	25	70,74	12,35	19	66,64	14,29	28	52,87	18,52	15	56,50	14,06	14	66,70	17,34	27
	Schule (A): $p = 0,01$; $Z = 12,63$ Geschlecht (B): $p = 0,01$; $Z = 8,25$ AB: $p = 0,01$; $Z = 2,28$						Schule (A): $p = 0,01$; $Z = 13,68$ Sozialschicht (B): $p = 0,01$; $Z = 5,56$ AB: $p = 0,01$; $Z = 0,68$						Schule (A): $p = 0,01$; $Z = 12,59$ Intelligenz (B): $p = 0,01$; $Z = 7,09$ AB: $p = n.s.$; $Z = 1,06$					

Tabell e 2.48: Schulvergleich für Mathematik, aufgeteilt nach Geschlecht, Sozialschicht und Intelligenz (zweifaktorielle Varianzanalyse)

Schulkomplexe/ Schulen	Geschlecht						Sozialschicht						Intelligenz					
	AM	M s	N	AM	W s	N	AM	MS s	N	AM	US s	N	AM	WI s	N	AM	MI s	N
TS 1	7,09	3,10	90	6,24	3,04	113	6,86	3,30	91	6,42	2,86	117	6,03	2,76	106	7,70	3,33	81
TS 2	7,71	3,66	123	8,01	3,73	110	8,78	3,57	110	7,20	3,58	128	6,96	3,42	109	8,74	3,76	121
TS 3	6,01	3,07	67	7,35	3,44	136	7,58	3,15	119	5,84	3,46	91	5,05	2,86	84	7,93	3,10	120
TS 4	10,89	4,43	136	8,41	5,52	63	11,81	4,50	113	7,86	4,59	86	7,61	4,20	67	11,44	4,62	101
GS 1	8,21	3,68	28	8,75	3,84	32	8,59	4,19	22	8,22	3,56	40	6,60	2,59	15	8,78	3,96	45
GS 2	5,87	3,97	23	4,00	1,55	21	4,38	2,73	21	5,83	3,34	23	4,55	2,70	20	6,10	3,39	21
GS 3	4,00	1,75	25	3,63	1,62	27	4,00	2,08	20	3,68	1,41	37	3,64	1,76	39	3,71	0,95	7
GS 4	7,04	2,43	28	6,04	2,27	24	7,32	2,21	22	6,00	2,53	31	6,08	2,69	25	6,96	2,06	23
GS 5	5,43	2,99	28	6,58	3,53	19	6,34	3,28	32	4,89	2,92	16	4,82	2,51	28	7,26	3,51	19
GS 6	8,78	3,82	27	6,67	2,31	21	7,69	4,09	26	7,96	2,36	23	6,58	1,78	12	8,22	3,66	37
GS 7	6,00	2,34	24	5,46	2,55	26	6,00	2,45	19	5,63	2,46	32	4,81	2,10	32	7,33	2,35	18
GS 8	7,05	2,42	22	6,25	3,11	28	7,26	2,49	19	6,06	2,98	33	5,50	2,94	28	8,00	1,98	21
GS 9	5,17	3,12	29	5,25	2,12	20	5,03	2,51	31	5,44	3,17	18	3,88	2,22	16	5,89	2,64	30
	Schule (A): p = 0,01; % = 16,80 Geschlecht (B): p = s.; % = 0,29 AB: p = 0,01; % = 2,44						Schule (A): p = 0,01; % = 16,92 Sozialschicht (B): p = 0,01; % = 3,06 AB: p = 0,01; % = 2,95						Schule (A): p = 0,01; % = 15,35 Intelligenz (B): p = 0,01; % = 8,45 AB: p = n.s.; % = 1,21					

Tabell e 2.49: Schulvergleich für Englisch (IEA), aufgeteilt nach Geschlecht, Sozialschicht und Intelligenz (zweifaktorielle Varianzanalyse)

Schulkomplexe/ Schulen	Geschlecht						Sozialschicht						Intelligenz					
	AM	M s	N	AM	W s	N	AM	MS s	N	AM	US s	N	AM	WI s	N	AM	MI s	N
TS 1	32,85	11,67	88	44,24	11,02	114	42,72	12,02	92	35,98	12,59	116	35,58	12,86	106	44,79	11,14	81
TS 2	37,56	11,54	123	43,51	11,33	110	44,31	10,59	111	37,04	11,60	128	38,16	11,81	109	42,69	11,15	120
TS 3	34,71	13,19	62	44,09	10,68	139	44,66	11,35	117	37,08	11,25	92	34,26	11,95	84	46,05	9,62	117
TS 4	46,13	10,55	136	42,54	11,30	61	48,87	8,99	114	39,26	11,23	84	38,84	12,05	67	47,89	9,35	102
GS 1	39,07	7,91	28	37,88	9,58	33	38,17	8,94	23	38,20	8,79	40	35,67	8,50	15	39,13	8,82	46
GS 2	27,96	11,73	23	31,89	9,05	18	30,00	10,94	19	37,73	9,84	22	26,59	10,99	17	33,86	10,44	21
GS 3	24,96	8,27	23	24,55	12,27	29	24,33	10,30	21	23,24	10,83	37	23,51	10,47	37	28,86	9,30	7
GS 4	38,11	10,72	28	39,41	7,85	22	38,61	11,62	23	37,83	8,58	29	34,92	9,66	25	41,52	6,74	23
GS 5	26,79	11,04	28	40,28	11,47	18	32,24	14,07	33	30,07	10,31	15	30,72	13,25	29	33,11	13,01	19
GS 6	46,44	6,81	27	51,68	5,91	19	50,12	6,99	26	46,26	6,10	23	46,25	8,25	12	48,97	6,25	37
GS 7	27,92	9,94	24	33,44	13,62	25	34,32	12,98	19	28,78	11,31	32	29,03	11,93	30	32,84	12,76	19
GS 8	32,48	9,98	23	38,10	11,08	29	39,63	9,78	19	32,49	11,20	35	31,71	11,53	28	39,77	7,52	22
GS 9	32,21	11,97	29	40,35	8,23	20	36,22	10,79	32	33,18	12,25	17	30,06	9,68	16	39,10	10,19	30
	Schule (A): p = 0,01; % = 16,91 Geschlecht (B): p = 0,01; % = 4,45 AB: p = 0,01; % = 4,02						Schule (A): p = 0,01; % = 17,67 Sozialschicht (B): p = 0,01; % = 5,44 AB: p = 0,05; % = 0,98						Schule (A): p = 0,01; % = 15,80 Intelligenz (B): p = 0,01; % = 8,41 AB: p = 0,05; % = 1,35					

Tabelle 2.50: Schulvergleich für Englisch (EET 9+), aufgeteilt nach Geschlecht, Sozialschicht und Intelligenz (zweifaktorielle Varianzanalyse)

Schulkomplexe/ Schulen	Geschlecht						Sozialschicht						Intelligenz					
	AM	M s	N	AM	W s	N	AM	MS s	N	AM	US s	N	AM	WI s	N	AM	MI s	N
TS 1	24,30	10,09	86	35,77	11,78	114	35,20	12,65	90	27,03	11,25	116	28,56	12,55	106	35,58	11,84	79
TS 2	28,79	11,60	122	35,52	10,27	110	35,56	10,86	110	28,87	11,19	127	30,50	11,62	110	33,98	11,08	123
TS 3	26,24	11,27	62	35,31	11,68	140	36,47	12,36	117	27,85	10,21	94	25,84	10,34	85	37,35	11,24	118
TS 4	37,33	11,04	131	36,25	12,06	56	40,82	10,31	106	31,40	10,85	82	32,82	11,79	66	39,47	10,41	98
GS 1	26,85	8,46	27	28,33	10,80	33	27,00	7,76	22	27,85	10,64	40	23,73	10,00	15	29,00	9,14	45
GS 2	24,48	13,76	23	20,90	8,31	20	23,24	11,63	21	23,00	11,80	22	25,05	13,67	19	24,48	10,74	21
GS 3	22,60	6,13	20	21,64	8,17	28	20,45	7,38	20	21,76	7,36	34	21,49	6,82	37	25,29	4,42	7
GS 4	27,21	7,72	29	30,95	8,32	22	28,57	9,42	23	27,66	6,92	29	26,32	8,05	25	29,57	6,93	23
GS 5	21,27	9,40	26	30,21	9,98	19	26,00	11,55	32	21,00	8,14	15	24,41	10,65	29	26,70	10,63	20
GS 6	35,54	8,32	26	42,05	5,14	21	40,46	7,32	26	35,42	7,36	24	34,58	9,04	12	39,13	7,00	38
GS 7	18,83	6,47	23	25,40	10,50	25	26,74	9,28	19	19,71	8,73	31	21,73	10,02	30	22,94	9,17	18
GS 8	21,17	8,11	23	26,79	7,96	28	26,33	8,17	18	22,69	8,43	35	22,29	8,53	28	27,14	7,90	22
GS 9	24,24	9,85	29	29,95	9,81	20	26,66	9,50	32	25,06	11,65	17	20,63	8,12	16	30,43	9,47	30
	Schule (A): p = 0,01; % = 14,62 Geschlecht (B): p = 0,01; % = 5,49 AB: p = 0,01; % = 3,28						Schule (A): p = 0,01; % = 14,85 Sozialschicht (B): p = 0,01; % = 6,38 AB: p = 0,01; % = 1,88						Schule (A): p = 0,01; % = 13,47 Intelligenz (B): p = 0,01; % = 6,20 AB: p = 0,01; % = 1,77					

Tabelle 2.51: Schulvergleich für Physik (IEA), aufgeteilt nach Geschlecht, Sozialschicht und Intelligenz (zweifaktorielle Varianzanalyse)

Schulkomplexe/ Schulen	Geschlecht						Sozialschicht						Intelligenz					
	AM	M s	N	AM	W s	N	AM	MS s	N	AM	US s	N	AM	WI s	N	AM	MI s	N
TS 1	9,21	2,77	87	6,77	2,27	111	7,59	2,75	91	7,96	2,91	113	7,08	2,71	106	8,80	2,60	82
TS 2	9,07	3,14	118	7,76	2,72	104	8,87	2,96	109	7,96	3,05	121	7,45	2,95	112	9,19	2,89	120
TS 3	8,14	4,32	65	7,96	2,97	137	8,36	3,27	119	7,61	3,62	94	6,33	3,08	88	9,17	3,32	122
TS 4	11,09	3,05	120	8,63	3,66	52	11,35	3,21	95	9,06	3,28	78	8,63	3,17	65	11,35	3,16	104
GS 1	11,28	2,66	29	8,88	2,79	32	10,52	2,94	23	9,60	2,94	40	9,80	3,34	15	10,00	2,88	47
GS 2	9,76	4,36	21	8,82	4,28	17	9,26	4,74	19	10,28	3,80	18	8,95	4,58	19	9,71	4,23	21
GS 3	5,05	2,84	22	5,07	2,12	28	5,05	2,74	20	4,69	2,34	35	4,95	2,69	39	4,43	1,62	7
GS 4	9,40	3,71	25	6,35	2,40	23	8,82	4,15	22	8,21	3,63	29	7,82	3,91	28	9,17	3,73	23
GS 5	9,96	2,92	27	7,63	2,71	19	9,48	3,23	31	7,69	2,60	16	7,47	2,66	30	10,70	2,96	20
GS 6	10,04	3,34	26	6,45	1,91	20	8,50	3,58	26	8,50	2,93	24	7,45	1,86	11	8,79	3,51	39
GS 7	8,32	3,97	25	7,17	2,71	24	8,95	3,36	19	7,16	3,25	31	7,38	3,18	32	8,42	3,69	19
GS 8	9,96	2,35	23	8,22	2,79	27	8,89	2,00	19	8,76	3,30	33	7,97	3,00	29	10,14	2,01	22
GS 9	9,96	4,06	27	8,62	3,68	21	9,39	3,90	31	9,35	4,21	17	6,65	2,32	17	10,77	3,95	30
	Schule (A): p = 0,01; % = 11,20 Geschlecht (B): p = 0,01; % = 5,77 AB: p = 0,01; % = 1,98						Schule (A): p = 0,01; % = 11,55 Sozialschicht (B): p = 0,01; % = 1,14 AB: p = 0,05; % = 1,59						Schule (A): p = 0,01; % = 10,36 Intelligenz (B): p = 0,01; % = 8,30 AB: p = 0,05; % = 1,65					

Physik ist der Bereich, in dem keine Schulsystemeffekte vorfindbar waren (vgl. Tabelle 2.5), außerdem waren hier die Durchschnittsergebnisse der Jungen besser als die der Mädchen (vgl. Tabelle 2.8). Auf Schulebene lag nur ein TS-Komplex (TS 4) mit an der Spitze des Leistungsbereiches. Die besseren Testleistungen der Jungen treten wiederum nicht in allen Schulen auf. In TS 3 und GS 3 zeigen Jungen und Mädchen gleichwertige Resultate.

Die geschlechtsspezifischen Überlegenheiten der Mädchen in Deutsch und Englisch sowie die der Jungen in Mathematik und Physik gelten demnach nur global, nicht aber für jede einzelne Schule. In TS 4 tritt in den sprachlichen Leistungsbereichen durchgängig eine Trendumkehr auf, teilweise trifft dies auch auf GS 1, GS 2, GS 3, GS 4 und GS 5 zu. Hinsichtlich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer sind Annahmen in den geschlechtsspezifischen Trends in TS 2 und GS 5, in abgeschwächter Form auch in GS 1, GS 3, GS 9 und TS 3 anzutreffen. Es scheint sich demnach anzudeuten, daß die traditionellerweise anzutreffenden geschlechtsgebundenen Interessen- und Leistungsunterschiede durchaus einer Revision zugänglich sind. Allerdings ist eine solche nur im sprachlichen Bereich in einem Schulkomplex (TS 4) durchgängig anzutreffen.

2.7.3.2 Schulvergleiche unter Einbeziehung des Merkmals Sozialschicht

In bezug auf die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Schichten waren generell gesehen höhere Leistungen bei den Mittelschichtkindern zu finden (vgl. Tabelle 2.9). Allerdings traten im Zusammenhang mit dem Schulsystem einige Interaktionseffekte auf, die darauf zurückzuführen waren, daß der Leistungsabstand zwischen Mittelschicht- und Unterschichtkindern im Gesamtschulsystem nicht so groß war wie im traditionellen Schulsystem (vgl. Abschnitt 2.3.2).

Im Leistungsbereich Leseverständnis tritt zwar kein signifikanter Interaktionseffekt auf, es deutet sich aber an, daß an einigen Schulen (GS 2, GS 5, GS 9) die Leistungen der Mittelschicht- und Unterschichtkinder stark einander annähert sind. In Rechtschreiben fallen zumindest an GS 2 die Leistungen dieser beiden Gruppen nicht so stark auseinander wie an anderen Schulen. In Mathematik, wo deutliche Interaktionseffekte auftraten, ist in TS 4 der größte Unterschied zwischen Mittel- und Unterschichtkindern zu finden. In TS 1, GS 1, GS 3, GS 7 und GS 9 sind die Schichtunterschiede gering, in GS 2 und GS 6 ist sogar eine leichte Überlegenheit der Unterschichtkinder vorzufinden. Auch in Englisch (IEA) tritt bei einigen ein Fehlen des Schichteinflusses auf (GS 1, GS 3, GS 4), an einer Gesamtschule (GS 2) leisten Unterschichtkinder sogar mehr als Mittelschichtkinder. Der Gleichstand tritt bei dem anderen Englisch-Test noch in GS 1, GS 2, GS 3 und GS 4 auf. Auch an den anderen Gesamtschulen sind die Unterschiede nicht so deutlich ausgeprägt wie in den traditionellen Schulkomplexen. In Physik sind zumindest an drei traditionellen Schulkomplexen die Leistungen der Mittelschichtkinder besser, in einem (TS 1) deutet sich eine Umkehrung dieser Tendenz an. Dies trifft auch für GS 2 zu. Außerdem sind an weiteren vier Gesamtschulen die Leistungen dieser beiden Gruppen gleich (GS 3, GS 6, GS 8, GS 9).

Während also global gesehen die Leistungen von Mittelschichtkindern über denen der Unterschichtkinder liegen, wobei diese Unterschiede an Gesamtschulen nicht so deutlich ausgeprägt sind, kann beim Einzelschulvergleich in manchen Leistungsbereichen ein Gleichstand bzw. sogar eine Überlegenheit der Unterschichtkinder gefunden werden. Durchgängig trifft dies auf GS 2 zu, für andere Schulen, es handelt sich mit zwei Ausnahmen (TS 1) immer um Gesamtschulen, zumindest in einigen Leistungsbereichen. Erklärt könnte dies einmal durch eine spezifische Selektion der Mittelschichtkinder an Gesamtschulen werden. Zum anderen aber auch durch das Bemühen von Gesamtschullehrern, Kinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zu fördern.

2.7.3.3 Schulvergleiche unter Einbeziehung des Merkmals Intelligenz

Bei dem Globalvergleich wurde in allen Bereichen gefunden, daß die intelligenten Kinder höhere Leistungen aufwiesen als die weniger intelligenten (vgl. Tabelle 2.11). Interaktionseffekte, aus denen hätte geschlossen werden können, daß eine dieser Gruppen systemspezifisch besser gefördert worden wäre, traten hingegen nicht auf.

Auf Schulebene setzt sich dieser Trend nicht ganz fort, denn immerhin treten in vier der sechs untersuchten Leistungsbereiche Interaktionseffekte zwischen Schulkomplexen/Schulen und Intelligenz auf. Im Leseverständnis sind in allen TS-Komplexen die Leistungsunterschiede zwischen den beiden Intelligenzgruppen stark ausgeprägt. Aber nicht für alle Gesamtschulen trifft dies zu; während in GS 4 und GS 5 nur geringe Unterschiede auftreten, fehlen sie in GS 1 fast ganz und in GS 3 deutet sich sogar eine Leistungsumkehrung an, d. h. hier erreichen die weniger intelligenten Kinder sogar höhere Resultate.

Im Leistungsbereich Rechtschreiben ist der Interaktionseffekt nicht bedeutsam, allerdings sind hier die mittleren Punktunterschiede zwischen den Intelligenzgruppen ebenfalls recht unterschiedlich ausgeprägt (besonders gering sind sie an GS 5). Es ist aber nie so, daß die weniger intelligenten Kinder an einer Schule bessere Resultate erzielen würden. Dies trifft auch für Mathematik zu. Allerdings sind es hier GS 3 und GS 4, an denen die Unterschiede einen auffallend geringeren Umfang annehmen.

In Englisch fallen die Interaktionseffekte für beide Tests signifikant aus. Dies ist wiederum auf die unterschiedlichen Abstände in den Leistungsresultaten zwischen den beiden Intelligenzgruppen an den einzelnen Schulen zurückzuführen. Beim ersten Test sind sie etwa an GS 6 besonders gering, beim zweiten Test an GS 5 und GS 7. Bei diesem Test tritt bei einer Schule (GS 2) sogar der Fall auf, daß die weniger intelligenten Kinder höhere Leistungsresultate erzielen als die intelligenteren.

In Physik erhellt ebenfalls das Faktum, das verschieden intelligente Kinder an den einzelnen Schulen unterschiedlich gefördert werden. So ist an GS 1 ein Gleichstand zwischen den Leistungen zu finden, an GS 3 sogar bessere Leistungen der weniger intelligenten Kinder.

Die in Abhängigkeit von dem Merkmal Intelligenz gefundenen Unterschiede zwischen den einzelnen Schulkomplexen und Schulen sind schwierig zusammenzufassen. An den TS-Schulen tritt aber niemals der Effekt gleicher oder erwartungswidriger Resultate zwischen den Intelligenzgruppen auf. An Gesamtschulen sind solche Resultate zwar in einigen Fällen zu finden, da dies nicht für alle Gesamtschulen zutrifft, kann aber gesagt werden, daß die Leistungsunterschiede in Abhängigkeit von Intelligenz an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen nicht so stark sind als an herkömmlichen Schulen.

2.8 Erklärungsansätze für Leistungsunterschiede zwischen den Schulsystemen

In dem Untersuchungsplan war die Berücksichtigung von mehreren Merkmalsbereichen vorgesehen, welche, basierend auf einem umfassenden Modell des Zustandekommens von Schulleistung, für die Erklärung von Schulsystemunterschieden verwendet werden können.

Im besonderen interessieren dabei Merkmale der Schülerpersönlichkeit (affektive Leistungsvoraussetzungen, schulbiographische Merkmale und Zeitnutzungs- bzw. unterrichtsbezogenes Lehrerverhalten (vgl. das Determinationsmodell bei HAENISCH 1979).

Tabelle 2.52: Affektive Variable der Schülerpersönlichkeit in TS-NW und GS-NW bei Schülern mit Hauptschulabschluß und weiterführendem Abschluß (zweifaktorielle Varianzanalyse)

Merkmale		TS	GS	TS	GS	Faktor A S-System	Faktor B Abschluß	Interaktion A/B			
		HS	HS	FOR	FOR			p	%		
Selbst- akzeptierung	AM	14,85	14,69	15,50	15,62	ns	0,02	ss	2,37	ns	0,07
	s	2,50	2,30	2,30	2,31						
	N	278	202	548	261						
	t-Wert	0,70		0,70							
Leistungsangst	AM	29,08	29,21	28,41	27,08	s	0,29	ss	1,14	s	0,37
	s	5,59	5,49	5,52	5,41						
	N	278	202	548	261						
	t-Wert	0,24		3,22							
Lernmoral	AM	14,88	15,33	15,74	15,33	ns	0,04	ss	0,67	s	0,41
	s	3,11	2,92	3,21	3,11						
	N	278	202	549	261						
	t-Wert	1,60		1,74							
Arbeits- kapazität	AM	14,54	14,70	15,41	15,69	ns	0,05	ss	2,2	ns	0,01
	s	2,95	2,86	3,02	2,88						
	N	278	202	549	261						
	t-Wert	0,60		1,23							
Einstellung zu Lehrern	AM	9,01	9,29	9,48	9,71	ns	0,29	ss	1,44	ns	0,00
	s	1,82	1,82	1,85	1,64						
	N	278	202	549	261						
	t-Wert	1,64		1,72							
Wohlbefinden in der Schule	AM	12,24	13,00	13,07	13,92	ss	1,78	ss	2,56	ns	0,01
	s	2,40	2,34	2,60	2,74						
	N	278	202	549	261						
	t-Wert	3,45**		4,25**							
Anomia (-)	AM	13,78	14,03	14,71	14,97	ns	0,20	ss	6,50	ns	0,0
	s	2,07	1,88	1,52	1,42						
	N	278	202	549	261						
	t-Wert	1,35		2,32*							
Begabungs- selbstbild	AM	14,05	13,87	15,07	15,18	ns	0,05	ss	5,18	ns	0,08
	s	2,38	2,20	2,35	2,31						
	N	278	202	549	261						
	t-Wert	0,82		0,63							
Attribuierung schlechter Leistung - Anstrengung	AM	23,04	23,03	21,50	20,89	ns	0,02	ss	1,66	ns	0,05
	s	6,86	5,75	6,68	6,53						
	N	277	201	541	261						
	t-Wert	0,02		1,24							
Attribuierung schlechter Leistung - Begabung	AM	15,07	15,25	13,74	13,50	ns	0,01	ss	2,39	ns	0,04
	s	4,92	4,43	4,42	4,73						
	N	277	201	541	261						
	t-Wert	0,40		0,69							
Attribuierung schlechter Leistung - Umstände	AM	15,24	15,11	13,99	12,70	ss	0,56	ss	3,67	s	0,40
	s	4,50	3,96	3,99	4,72						
	N	277	201	543	261						
	t-Wert	0,32		4,18**							

Bei der folgenden Analyse wird, um eine Aussage über die möglichen Ursachen der Systemunterschiede machen zu können, (1) einmal überprüft, ob im Hinblick auf die Aspekte überhaupt wesentliche Unterschiede zwischen TS- und GS-System bestehen. Wenn solche Unterschiede aufweisbar sind, kann man sie auf ihren determinierenden Einfluß für Schulleistungsdifferenzen überprüfen. Diese Berechnungen erfolgen immer für zwei Leistungsniveaus, und zwar für Schüler mit einer Hauptschulabschlußprognose (HS) und solche mit einer weiterführenden Qualifikation (FOR). (2) In einem zweiten Schritt wird untersucht, ob auf korrelativer Ebene systematische Zusammenhänge zwischen den Hintergrundmerkmalen und den Schulleistungen bestehen. Diese Korrelationen werden für die zwei Leistungsniveaus (HS/FOR) getrennt berechnet, aber es wird dabei nicht zwischen TS- und GS-Schülern getrennt. (3) Schließlich wird überprüft, ob bei den mit Schulleistung systematisch kovariierenden Hintergrundmerkmalen ein Mittelwertunterschied zugunsten des einen oder des anderen Systems besteht. Diese Gegenüberstellung von Varianz- und Korrelationsstatistischer Auswertung könnte Hinweise für die Erklärung von Leistungsunterschieden erbringen.

2.8.1 Schulsystemspezifische Unterschiede bei schulleistungsbezogenen Hintergrundmerkmalen

2.8.1.1 Affektive Variablen der Schülerpersönlichkeit

Wie aus Tabelle 2.52 hervorgeht, bestehen generell keine auffallenden Unterschiede zwischen TS- und GS-Schülern. Gesamtschüler geben eine etwas geringere Leistungsangst an (dies gilt aber nur für die Subgruppe der leistungsstarken Schüler), sie fühlen sich in der Schule wohler, und sie erklären schlechte Leistungen nicht so stark durch Umstände (auch das gilt nur für die leistungsstarken GS-Schüler). Bemerkenswert ist aber, daß über alle erfaßten Aspekte hinweg wesentliche Unterschiede zwischen den beiden Leistungsgruppen bestehen, welche zahlenmäßig bedeutsam zu Buche schlagen. Erwartungsgemäß, aber dennoch fatal, findet man dabei bestätigt, daß sich ein geringeres schulisches Qualifikationsniveau in dem affektiven Bereich der Schülerpersönlichkeit bemerkbar macht, wie z. B. in einem geringeren Grad an Selbstakzeptierung, höherer Leistungsangst, geringerer Lernmoral usw. (vgl. zur Erklärung HELMKE 1979, DREHER 1979).

In drei Bereichen gilt dies nicht gleichermaßen für beide Schulsysteme, denn hinsichtlich Leistungsangst, Lernmoral und der Tendenz, schlechte Leistungen durch Umstände zu erklären, sind signifikante Interaktionseffekte ausweisbar (vgl. Abbildung 2.3). Während nämlich Schüler auf Hauptschulniveau in Gesamtschulen eher eine höhere Leistungsangst als die vergleichbaren Schüler aus dem TS-System angeben, ist es bei den leistungsstärkeren Schülern gerade umgekehrt. Zur Erklärung dieses Effekts kann auf soziale Vergleichsprozesse verwiesen werden, welche bei den leistungsstarken Gesamtschülern von einer besseren, bei den leistungsschwachen aber von einer schlechteren Situation ihren Ausgang nehmen. Hinsichtlich Lernmoral läßt sich feststellen, daß leistungsschwache Gesamtschüler ein höheres Niveau, leistungsstarke aber ein niedrigeres Niveau als die Vergleichsgruppe im TS-System angeben. Vermutlich wirkt sich hier die breite Vergleichsbasis dahingehend aus, daß sich die Anregung für die leistungsstarken GS-Schüler reduziert, für die leistungsschwachen aber erhöht.

In bezug auf die vorherrschenden Erklärungsmuster für schlechte Schulleistungen besteht der Interaktionseffekt in einer wesentlich geringeren "Attribuierung hinsichtlich Umstände" bei den leistungsstarken GS-Schülern, während bei den leistungsschwachen keine bewertbaren Systemeffekte auftreten.

Neben diesen mittels Skalen erfaßten Schülermerkmalen wurden noch weitere über Einzelfragen erhoben (vgl. Tabelle 2.53). Auch hierbei werden die Auswertungen für die beiden Leistungsniveaus getrennt vollzogen.

Abbildung 2.3: Interaktionseffekte zwischen Schulsystem und Leistungsniveau hinsichtlich affektiver Schülermerkmale

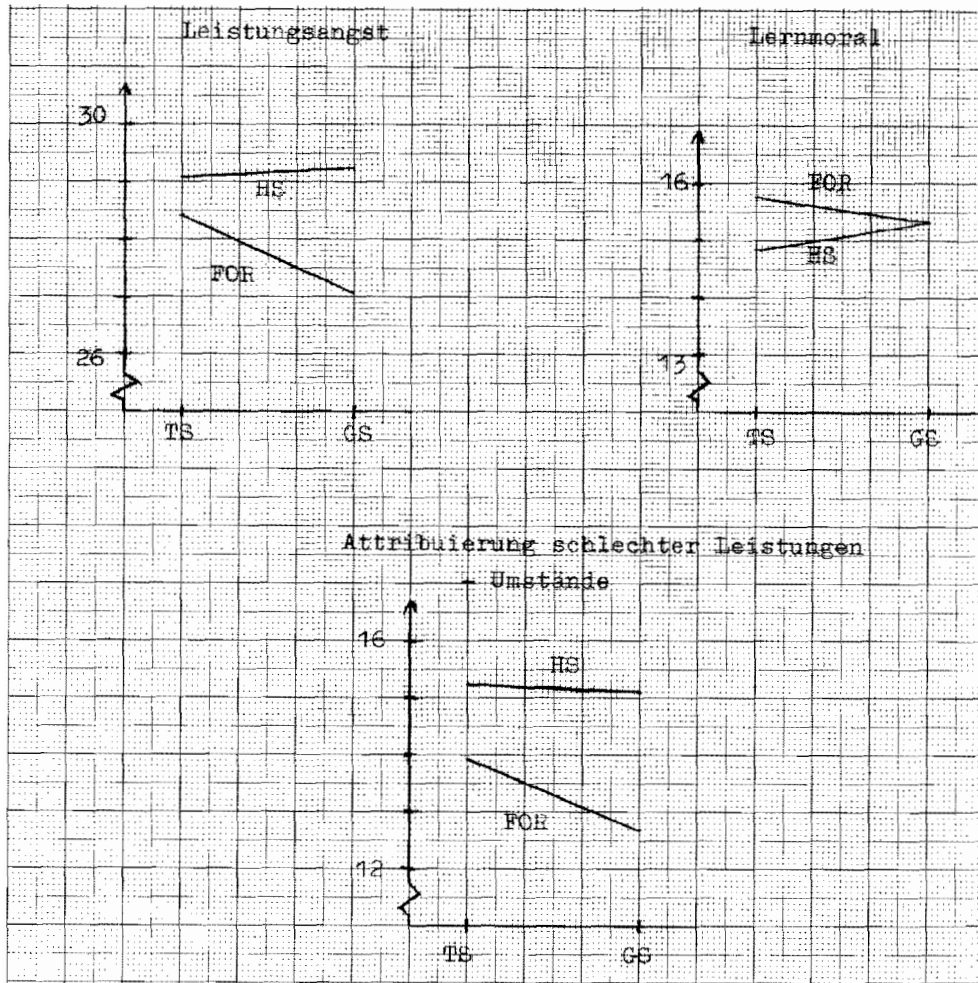


Tabelle 2.53: Unterschiede hinsichtlich ausgewählter leistungsbezogener affektiver Schülervariablen zwischen TS-NW und GS-NW für Schüler mit Hauptschulabschluß und weiterführenden Qualifikationen

Merkmal	HS-Schüler					FOR-Schüler								
	TS-NW	AM	s	x ²		TS-NW	AM	s	x ²					
Begabungsselbsteinschätzung	TS-NW	AM	4,45	16,52		3,79	AM	16,65						
	s		1,28			1,27								
	GS-NW	AM	4,06			3,43	AM							
	s		1,40			1,20								
Wohlfühlen in der Schule (-)	TS-NW	AM	4,83	19,88		3,88	AM	35,98						
	s		2,06			1,86								
	GS-NW	AM	4,06			3,14	AM							
	s		1,96			1,73								
Selbsteinschätzung Fach Deutsch	TS-NW	Σ	11,4	15,2	49,8	16,3	7,2	16,16	15,9	30,6	36,4	13,7	3,3	28,01
	N		30	40	131	43	19	ss	87	167	199	75	18	ss
	GS-NW	Σ	13,3	25,0	47,4	13,3	1,0		19,4	44,3	30,0	5,9	0,4	
	N		26	49	93	26	2		49	112	76	15	1	
Selbsteinschätzung Fach Mathematik	TS-NW	Σ	16,8	21,8	27,9	16,4	17,2	19,43	22,0	29,0	26,7	15,4	7,0	10,77
	N		44	57	73	43	45	ss	123	162	149	86	39	ss
	GS-NW	Σ	15,7	25,9	29,9	23,9	4,6		22,0	29,2	34,8	10,8	3,2	
	N		31	51	59	47	9		55	73	87	27	8	
Selbsteinschätzung Fach Englisch	TS-NW	Σ	12,8	25,2	32,6	18,6	10,9	2,48	16,2	30,0	31,8	15,7	6,3	22,62
	N		33	65	84	48	28	ns	90	166	176	87	35	ss
	GS-NW	Σ	16,0	23,7	35,6	17,0	7,7		24,8	36,0	27,6	10,4	1,2	
	N		31	46	69	33	15		62	90	69	26	3	
Fachbeliebtheit Fach Deutsch	TS-NW	Σ	27,7	50,4		22,0	7,7		43,2	42,3		14,5	2,74	
	N		73	133		58	6		236	231		79	ns	
	GS-NW	Σ	33,0	55,1		11,9			41,5	47,6		11,0		
	N		61	102		22			102	117		27		
Fachbeliebtheit Fach Mathematik	TS-NW	Σ	45,8	30,8		23,5	3,19		52,0	29,5		18,5	4,89	
	N		119	80		61	ns		284	161		101	ns	
	GS-NW	Σ	52,2	31,0		16,8			45,8	37,3		16,9		
	N		96	57		31			114	93		42		
Fachbeliebtheit Fach Englisch	TS-NW	Σ	42,2	33,8		24,0	0,99		42,3	37,6		20,1	3,45	
	N		111	89		63	ns		232	206		110	ns	
	GS-NW	Σ	43,0	36,8		20,2			49,2	34,1		16,7		
	N		83	71		39			124	86		42		
Fachschieferigkeit Fach Deutsch	TS-NW	Σ	3,7	10,8	57,2	25,7	2,6	7,10	0,9	10,5	52,2	29,3	7,1	18,22
	N		10	29	154	69	7	ns	5	59	294	165	40	ss
	GS-NW	Σ	1,0	7,1	59,1	27,8	5,1		0,4	6,5	41,5	43,1	8,5	
	N		2	14	117	55	10		1	17	108	112	22	
Fachschieferigkeit Fach Mathematik	TS-NW	Σ	9,0	15,4	41,6	28,5	5,6	6,52	7,3	16,4	39,3	28,6	8,4	3,21
	N		24	41	111	76	15	ns	41	92	221	161	47	ns
	GS-NW	Σ	4,5	19,2	47,5	22,7	6,1		6,2	14,4	45,9	25,7	7,8	
	N		9	38	94	45	12		16	37	118	66	20	
Fachschieferigkeit Fach Englisch	TS-NW	Σ	6,5	15,3	48,5	22,5	7,3	3,91	3,8	15,5	47,7	26,2	6,9	8,51
	N		17	40	127	59	19	ns	21	86	264	145	38	ns
	GS-NW	Σ	7,4	21,6	41,1	22,6	7,4		4,0	13,1	39,4	35,1	8,4	
	N		14	41	78	43	14		10	33	99	88	21	

Hinsichtlich der Beurteilung über das Wohlfühlen in der Schule läßt sich auf beiden Leistungsniveaus die bekannte Tatsache sichern, daß sich GS-Schüler in ihrer Schule wohler fühlen. Dies gilt auch für eine positive Begabungseinschätzung bei den GS-Schülern. Die Selbstbeurteilung hinsichtlich der fachspezifischen Leistungsfähigkeit ergibt ebenfalls ein positiveres Bild bei den GS-Schülern. Hinsichtlich der Fachbeliebtheit tritt nur ein Systemunterschied auf, und zwar schätzen GS-Schüler auf Hauptschulniveau das Fach Deutsch als beliebter als TS-Schüler ein. Weitere Unterschiede fanden sich in diesem Bereich nicht. Auch hinsichtlich der Beurteilung der Fachschwierigkeit sind keine bedeutsamen Unterschiede zu finden. Nur bei den leistungsstarken Schülern wird im TS-System das Fach Deutsch als schwierig eingeschätzt.

Diese deskriptive Analyse begründet nur wenig Hoffnung, einen systematischen Zusammenhang mit Systemunterschieden aufweisen zu lassen, da nur in fünf von 22 Fällen signifikante Differenzen gefunden wurden, in den restlichen Bereichen aber eine gleiche Ausgangslage für die Schülergruppen aus beiden Systemen vorhanden ist.

2.8.1.2 Unterstützungsvariablen des Elternhauses

Auch dieser Bereich (vgl. Tabelle 2.54) stellt sich nicht wesentlich unterschiedlich in beiden Systemen dar. Systemunterschiede bestehen nur hinsichtlich der elterlichen Machtorientierung (und zwar geben nur die Schüler auf Hauptschulniveau im TS-System an, daß die Eltern bedeutsam mehr negativ sanktionierend eingreifen als die im GS-System) und der Aufmunterung bei schlechten Noten (dies trifft wiederum nur für die Gruppe der leistungsstarken GS-Schüler in signifikanter Weise zu). In bezug auf Unterschiede zwischen den beiden Leistungsgruppen sind wiederum deutliche Unterschiede anzutreffen. Im einzelnen geben die Schüler mit geringerem Leistungsniveau an, ihre Eltern seien weniger förderungsorientiert, mehr machtorientiert, weniger an der Schule engagiert, sie äußern weniger Aufmunterung bei schlechten Noten, weniger Lob bei guten Noten sowie deutlich mehr negativ sanktionierendes Antreiben. Dies an die Leistungsniveaus geknüpfte Elternverhalten ist in gleichartiger Weise in beiden Schulsystemen vorfindbar, signifikante Wechselwirkungen treten nicht auf.

Auf Einzelitemebene (vgl. Tabelle 2.55) findet man ebenfalls keine gravierenden Differenzen. Die Kinder aus beiden Schulsystemen meinen, daß ihre Eltern bei Konstanthaltung des Leistungsniveaus ähnliche Begabungseinschätzungen und Leistungserwartungen äußern. Hinsichtlich der Unterstützung bei Hausaufgaben werden zweimal Unterschiede deutlich. In der Gruppe der leistungsstarken Schüler geben solche aus dem GS-System im Fach Deutsch ein größeres Ausmaß an Hilfestellung an. Bei den leistungsschwächeren Schülern wird ebenfalls bei den Eltern von GS-Schülern mehr Hilfestellung berichtet, diesmal betrifft es aber das Fach Mathematik.

Auch diese deskriptive Analyse deutet nur spärliche Möglichkeiten einer Erklärung von systemspezifischen Leistungsunterschieden an, da sich das elterliche Unterstützungsverhalten in beiden Systemen relativ gleichartig darstellt. Nur in zwei von 18 Vergleichen lassen sich überhaupt signifikante Differenzen aufweisen.

2.8.1.3 Variablen der Zeitnutzung und der Beteiligung am Unterricht

Diesem Spektrum wird in Prozeßmodellen des Unterrichts eine große Bedeutsamkeit zugemessen. Schulleistung entsteht nämlich u. a. in Ausnutzung der für schulisches Lernen zugestandenen Zeit, der Dauer der Beschäftigung mit den Unterrichtsinhalten und in Abhängigkeit von der gesamten Zeit, die für ein Fach zur Verfügung steht. In diesem Bereich treten auch mehrere Systemunterschiede auf (vgl. Tabelle 2.55).

Tabelle 2.54: Elternverhalten in TS-NW und GS-NW bei Schülern mit Hauptschulabschluß und weiterführendem Abschluß (zweifaktorielle Varianzanalyse)

Merkmale		TS	GS	TS	GS	Faktor A		Faktor B	Interaktion
		HS	HS	FOR	FOR	Schulsystem	Abschluß	A/B	
Elterliche Leistungsorientierung	AM	12,63	12,82	12,84	12,95	p	ns	ns	ns
	s	2,00	2,10	2,06	2,11	%	0,09	0,18	0,01
	N	275	201	540	261				
	t-Wert	1,03		0,73					
Elterliche Förderungsorientierung	AM	8,14	8,35	8,50	8,61	p	ns	ss	ns
	s	1,89	1,82	1,76	1,79	%	0,10	0,75	0,02
	N	278	199	541	261				
	t-Wert	1,22		0,85					
Elterliche Machtorientierung	AM	15,49	14,97	14,91	14,59	p	s	ss	ns
	s	2,94	2,64	2,78	2,63	%	0,36	0,76	0,03
	N	277	200	538	261				
	t-Wert	1,96		1,54					
Elterliches Engagement	AM	16,43	16,66	17,06	17,07	p	ns	ss	ns
	s	2,70	2,49	2,57	2,53	%	0,01	1,03	0,04
	N	278	200	541	261				
	t-Wert	0,94		0,03					
Elterliches Verhalten bei schlechten Noten	AM	19,87	20,53	20,72	21,73	p	ss	ss	ns
	s	3,80	3,46	3,70	3,51	%	0,99	1,64	0,05
	N	283	207	559	265				
	t-Wert	1,95		3,70					
Elterliches Verhalten bei guten Noten	AM	13,83	13,97	14,73	14,52	p	ns	ss	ns
	s	2,82	2,55	2,53	2,35	%	0,07	2,03	0,10
	N	283	203	555	263				
	t-Wert	0,58		1,13					
Elterliche Hausaufgabenunterstützung	AM	25,83	27,10	26,56	26,61	p	ns	ns	ns
	s	7,49	7,65	7,04	7,13	%	0,11	0,03	0,16
	N	283	205	562	265				
	t-Wert	1,84		0,09					
Elterliche Hausaufgabenunterstützung Kontrolle	AM	18,17	19,07	19,22	18,91	p	ns	ns	ns
	s	6,04	5,58	5,42	5,50	%	0,01	0,26	0,26
	N	281	202	558	264				
	t-Wert	1,67		0,77					
Negativ sanktionierendes Antreiben	AM	13,17	12,98	11,66	11,93	p	ns	ss	ns
	s	4,64	3,95	3,88	4,24	%	0,07	2,34	0,06
	N	272	194	564	254				
	t-Wert	0,47		0,88					

Tabelle 2.55: Unterschiede hinsichtlich ausgewählter Unterstützungsvariable des Elternhauses zwischen TS-NW und GS-NW für Schüler mit Hauptschulabschluß und weiterführender Qualifikation

Merkmale	HS-Schüler		FOR-Schüler		x ²
	TS-NW	GS-NW	TS-NW	GS-NW	
Begabungseinschätzung (-)	AM s	AM s	3,89 1,52	3,43 1,38	12,79 ns
Leistungserwartung	TS-NW	GS-NW	23,7 65	17,8 97	7,29 ns
	GS-NW	TS-NW	21,2 41	16,2 42	
Hausaufgabenunterstützung - Fach Deutsch	TS-NW	GS-NW	2,5 7	1,4 8	15,31 ss
	GS-NW	TS-NW	6,3 12	4,0 10	
Hausaufgabenunterstützung - Fach Mathematik	TS-NW	GS-NW	2,9 8	2,9 16	6,64 ns
	GS-NW	TS-NW	5,7 11	4,2 11	
Hausaufgabenunterstützung - Fach Englisch	TS-NW	GS-NW	1,8 5	1,3 7	1,02 ns
	GS-NW	TS-NW	1,6 3	1,6 4	

Tabelle 2.56: Schulsystemvergleich: Unterschiede zwischen TS-NW und GS-NW hinsichtlich der zeitlichen Aspekte des Unterrichts bei Schülern mit Hauptschulabschlußprognose (HS) und weiterführender Qualifikation (FOR)

Merkmal	HS-Schüler					FOR-Schüler					
	1-3 Std.	4 Std.	5 Std.	>5 Std.	x ²	1-3 Std.	4 Std.	5 Std.	>5 Std.	x ²	
Unterrichtszeit Fach Deutsch	TS-NW	X 8,2	67,5	21,4	2,9	80,24	39,9	52,8	6,5	0,9	13,87
	GS-NW	X 40,5	52,0	7,0	0,5	sa	222	294	36	5	ss
Unterrichtszeit Fach Mathematik	TS-NW	X 7,8	82,4	7,4	2,6	31,16	32,9	46,9	19,9	0,4	27,96
	GS-NW	X 21	224	20	7	sa	183	261	111	2	ss
Unterrichtszeit Fach Englisch	TS-NW	X 7,7	85,3	6,2	0,7	67,20	26,4	69,1	3,3	1,3	4,96
	GS-NW	X 21	233	17	2	sa	146	382	18	7	ns
Hausaufgabenzeit Fach Deutsch	TS-NW	X 15,9	46,8	33,6	3,8	28,22	20,0	44,0	30,8	5,2	39,21
	GS-NW	X 42	124	89	10	sa	107	236	165	28	ss
Hausaufgabenzeit Fach Mathematik	TS-NW	X 18,7	57,3	19,8	4,2	7,32	13,2	60,0	25,5	1,3	64,53
	GS-NW	X 49	150	52	11	ns	70	320	136	7	sa
Hausaufgabenzeit Fach Englisch	TS-NW	X 25,2	49,2	22,6	3,0	3,44	14,8	50,8	32,0	2,4	56,43
	GS-NW	X 67	131	60	8	ns	79	270	170	13	sa
Kumulative Defizite Fach Deutsch	TS-NW	X 3,6	20,1	44,2	32,0	2,26	0,4	11,9	42,0	45,8	8,09
	GS-NW	X 10	56	123	89	ns	2	66	233	254	sa
Kumulative Defizite Fach Mathematik	TS-NW	X 12,4	30,9	44,4	12,4	2,16	7,3	31,2	43,4	18,1	0,29
	GS-NW	X 34	85	122	34	ns	40	171	238	99	ns
Kumulative Defizite Fach Englisch	TS-NW	X 7,1	23,7	45,9	23,3	2,22	4,0	17,3	49,3	29,4	2,09
	GS-NW	X 19	63	122	62	ns	22	96	273	163	ns
Zeitnutzung/Aufmerksamkeit Fach Deutsch	TS-NW	X 11,6	31,3	29,1	20,7	7,3	18,3	34,4	24,9	16,8	5,5
	GS-NW	X 32	86	80	57	20	100	188	136	92	30
Zeitnutzung/Aufmerksamkeit Fach Mathematik	TS-NW	X 12,9	43,2	23,4	16,2	4,3	16,7	47,8	20,7	12,1	2,7
	GS-NW	X 36	120	65	45	12	91	261	113	66	15
Zeitnutzung/Aufmerksamkeit Fach Englisch	TS-NW	X 17,4	35,6	22,3	20,5	4,2	17,2	43,1	25,3	11,7	2,6
	GS-NW	X 46	94	59	54	11	94	235	138	64	14

Tabelle 2.58: Unterschiede hinsichtlich ausgewählter schulbiographischer Variable zwischen TS-NW und GS-NW bei Schülern mit Hauptschulabschlußprognose und mit weiterführender Qualifikation

Merkmale	HS-Schüler					FOR-Schüler				
		bis 1/2 J.	1 J.	>1 J.	χ^2	bis 1/2 J.	1 J.	>1 J.	χ^2	
Unterrichtsdauer	TS-NW	8,1	24,3	67,6	88,17	17,3	27,7	54,4	20,86	
	N	23	69	192	ss	100	160	317	ss	
GS-NW	Z	11,1	63,3	25,6		11,0	46,8	42,2		
	N	23	131	53		29	23	111		
Unterrichtsdauer Mathematiklehrer	TS-NW	17,9	26,4	55,7	120,92	27,6	19,1	53,3	236,45	
	N	50	74	156	ss	159	110	307	ss	
GS-NW	Z	8,9	70,0	21,2		10,1	74,4	15,5		
	N	18	142	43		26	192	40		
Unterrichtsdauer Englischlehrer	TS-NW	10,5	22,9	66,5	111,43	15,9	29,4	54,6	84,26	
	N	29	63	183	ss	91	168	312	ss	
GS-NW	Z	15,1	73,7	11,2		6,7	63,1	30,2		
	N	31	151	23		17	161	77		
Leistungen in der Grundschule	TS-NW	17,1	71,1	11,8	1,92	29,8	64,1	6,1	12,84	
	N	48	199	33	na	170	366	35	ss	
GS-NW	Z	17,8	74,3	7,9		18,0	75,4	6,6		
	N	36	150	16		46	193	17		
Schulwechsel Grundschule	TS-NW	76,1	23,9	1,89	23,32	83,2	16,8		23,32	
	N	210	66	na	ss	476	96		ss	
GS-NW	Z	70,4	29,6			68,3	31,7			
	N	133	56			172	80			
Wiederholung 1. Klasse	TS-NW	97,3	2,7	0,78		98,8	1,2	1,40		
	N	284	8	na		580	7	na		
GS-NW	Z	95,8	4,2			99,6	0,4			
	N	207	9			274	1			
2. Klasse	TS-NW	95,5	4,5	2,60		98,5	1,5	0,27		
	N	279	13	na		578	9	na		
GS-NW	Z	98,1	1,9			98,9	1,1			
	N	212	4			272	3			
3. Klasse	TS-NW	94,5	5,5	0,07		98,3	1,7	2,14		
	N	276	16	na		577	10	na		
GS-NW	Z	94,0	6,0			96,7	3,3			
	N	203	13			266	9			
4. Klasse	TS-NW	94,5	5,5	0,87		99,0	1,0	0,31		
	N	276	16	na		581	6	na		
GS-NW	Z	96,3	3,7			98,5	1,5			
	N	208	8			271	4			
Nachhilfe Fach Deutsch	TS-NW	1,5	1,8	96,7	0,36	0,9	0,9	98,1	0,15	
	N	4	5	264	na	5	5	530	na	
GS-NW	Z	1,6	2,6	95,8		0,8	1,2	98,0		
	N	3	5	181		2	3	249		
Nachhilfe Fach Mathematik	TS-NW	3,7	3,3	93,0	10,90	7,6	5,4	87,1	3,82	
	N	10	9	254	ss	41	29	471	ss	
GS-NW	Z	4,8	10,7	84,5		5,6	2,8	91,6		
	N	9	20	158		14	7	229		
Nachhilfe Fach Englisch	TS-NW	3,0	3,7	93,4	0,37	4,0	4,0	91,9	0,56	
	N	8	10	253	na	22	22	502	na	
GS-NW	Z	2,2	4,4	93,3		3,1	4,7	92,2		
	N	4	8	168		8	12	235		

Ansätze für die Aufklärung von Systemunterschieden konnten sich aus diesem Bereich eventuell anknüpfend an die Grundschulbiographie oder an die Tatsache des häufigeren Lehrerwechsels an Gesamtschulen ergeben.

2.8.1.5 Lehrervariablen

Um fachspezifisch und schülerbezogene Aussagen über das Verhalten von Lehrern machen zu können, wurde jeweils der Hälfte aller untersuchten Schüler ein Fragebogen zur Erfassung des Englisch- bzw. des Mathematiklehrers vorgegeben, der zwölf Aspekte des Lehrerverhaltens mißt. Die beiden Fächer Mathematik und Englisch wurden dabei als beispielhaft für alle anderen ausgewählt.

In bezug auf das Verhalten der Mathematiklehrer können auf der deskriptiven Ebene die folgenden Aussagen getroffen werden (vgl. Tabelle 2.59): Schulsystemunterschiede treten hinsichtlich sechs Aspekte auf. Mathematiklehrer an Gesamtschulen bemühen sich stärker, ihre Schüler zu motivieren, sie kontrollieren stärker, ob die Schüler das machen, was sie tun sollen (dies gilt allerdings nur für die auf HS-Niveau), sie sind um mehr Individualisierung bemüht, weisen allerdings einen geringeren Beschäftigungsradius auf, sind deutlich positiver auf die Schüler orientiert (auch dies trifft in signifikanter Weise nur für die auf HS-Niveau zu), und die Schüler erfahren mehr Unterstützung.

Das Lehrerverhalten in Mathematik ist für Schüler auf den beiden Leistungsniveaus nicht wesentlich unterschiedlich. Nur einmal ist ein signifikanter Effekt zu finden, der in einem geringeren Ausmaß an Strenge bei den leistungsstärkeren Schülern besteht. Es tritt im Hinblick auf die Mathematiklehrer auch in keinem Fall eine Wechselwirkung zwischen Schulsystem und Leistungsniveau auf. Man kann demnach nicht sagen, daß sich die Mathematiklehrer in den beiden Systemen, je nachdem welche Schülergruppe sie unterrichten, unterschiedlich verhalten.

In bezug auf den Englischlehrer treten aber wesentlich andere Effekte auf. Während weniger Schulsystemeffekte vorfindbar sind, ist das Verhalten dieser Lehrer je nachdem, welche Leistungsgruppe sie unterrichten, verschieden. Ebenso sind mehrere Interaktionseffekte nachweisbar. Dies soll nun im einzelnen dargestellt werden (vgl. Tabelle 2.60)

GS-Schüler geben an, einen höheren Grad an Vertrauen gegenüber ihrem Lehrer zu besitzen, allerdings werden die Unterschiede nur bei der Subgruppe der leistungsstarken Schüler signifikant. TS-Schüler meinen, ihre Lehrer legen mehr Wert auf Disziplin und Ordnung. Von den GS-Schülern wird ein höheres Ausmaß an positiver Schülerorientierung durch die Lehrer geschildert, was wiederum nur für die leistungsstarken Schüler in signifikanter Weise zutrifft. Ebenso werden die GS-Lehrer in Englisch als weniger streng und mehr unterstützend beschrieben, auch dies ist auf die Gruppe der leistungsstarken Schüler beschränkt.

Hinsichtlich der beiden Abschlußniveaus sind global ebenfalls sechs Effekte anzutreffen. Schüler auf Hauptschulniveau geben an, einen geringeren Vertrauensgrad zu ihrem Englischlehrer zu haben als solche auf einem höheren Niveau. Die Schüler fühlen sich global weniger individuell gefördert, der Lehrer stimmt bei ihnen weniger auf den individuellen Kenntnisstand ab, er weist in ihren Augen eine geringere positive Schülerorientierung, mehr Strenge und weniger Unterstützung auf. Alle diese Unterschiede, die nur global bei einem Vergleich von HS- und FOR-Schülern gelten, sind in den beiden Schulsystemen unterschiedlich gelagert, ja geradezu gegensätzlich ausgeprägt, was man an den Signifikanzangaben zu den Wechselwirkungen ablesen kann.

Beachtet man Schulsystem und Leistungsniveau zusammen, so treten in elf der zwölf untersuchten Aspekte bedeutsame Interaktionseffekte auf (vgl. Abbildung 2.4). Es treten in zehn Fällen disordinale und in einem Fall ordinale Interaktionen auf.

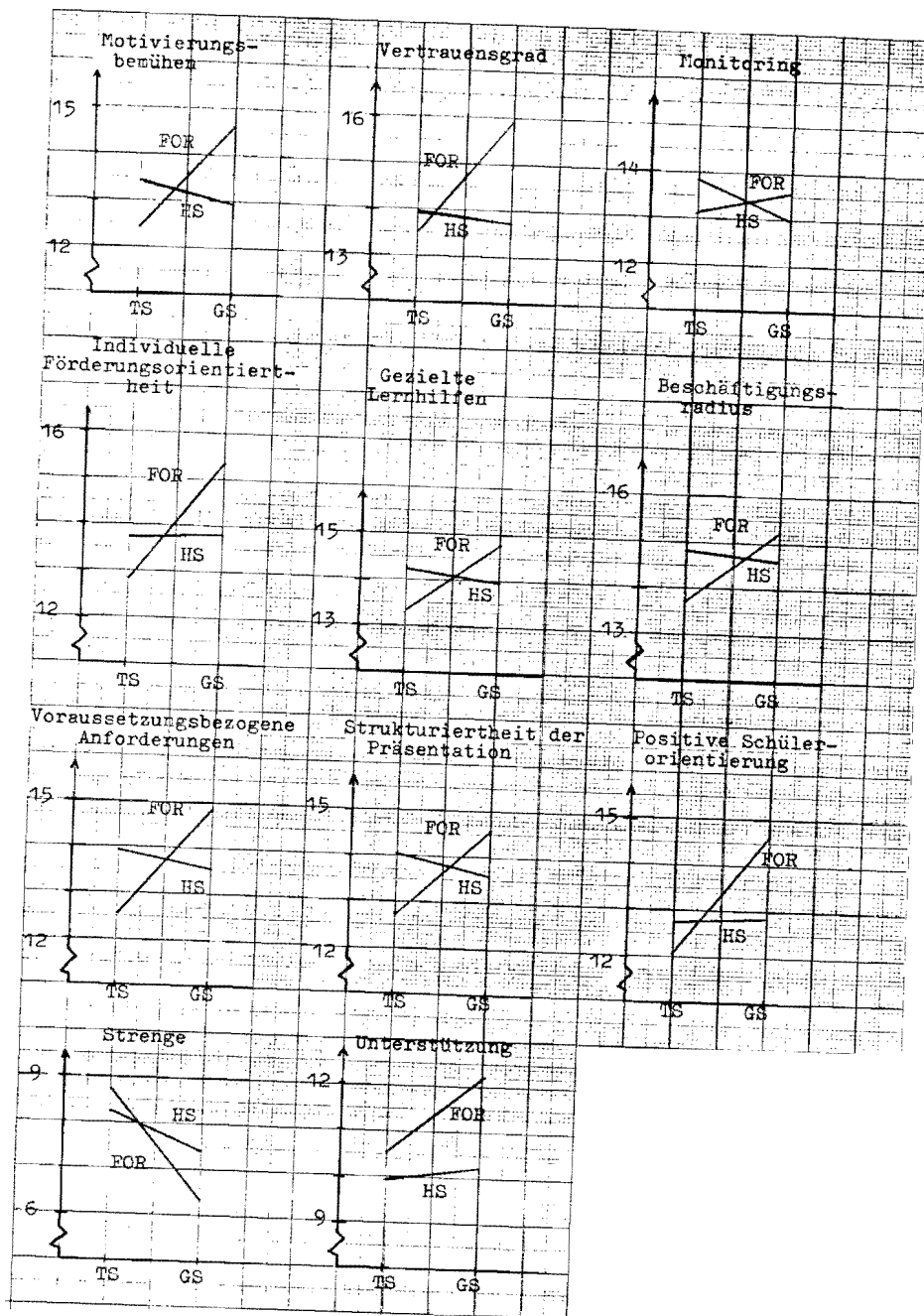
Tabelle 2.59: Lehrerverhalten (Fach Mathematik) in TS-NW und GS-NW bei Schülern mit Hauptschulabschluß und weiterführendem Abschluß (zweifaktorielle Varianzanalyse)

	TS HS	GS HS	TS FOR	GS FOR	Faktor A Schulsystem	Faktor B Abschluß	Interaktion A/B
Motivierungs- bemühen	AM s N t-Wert	12,13 3,87 149 3,25**	13,71 3,41 94 2,16*	12,24 3,34 279 2,16*	13,01 3,48 135	p ss ns ns	ns 0,29
Vertrauens- grad	AM s N t-Wert	13,21 4,10 149 1,21	13,84 3,67 94 1,34	13,26 4,13 279 1,34	13,83 3,99 133	p ns ns ns	ns 0,0 0,0
Disziplin und Ordnungssinn	AM s N t-Wert	14,51 3,58 149 0,47	14,30 3,26 94 1,33	14,32 3,25 279 1,33	13,88 2,82 135	p ns ns ns	ns 0,03
Monitoring	AM s N t-Wert	12,91 3,47 149 2,43*	13,97 3,02 93 0,50	13,03 3,22 279 0,50	13,19 2,41 135	p s ns ns	ns 0,45
Individuelle Förderungs- orientiert- heit	AM s N t-Wert	13,44 3,83 149 2,16*	13,79 3,73 94 1,37	14,52 3,24 278 1,37	14,27 3,51 134	p s ns ns	ns 0,15
Gezielte Lernhilfen	AM s N t-Wert	14,27 4,03 149 0,39	14,47 3,53 94 1,14	13,69 3,81 279 1,14	14,13 3,45 135	p ns ns ns	ns 0,02
Beschäfti- gungsradius	AM s N t-Wert	14,41 3,83 149 1,65	15,20 3,35 93 1,41	14,32 3,22 279 1,41	14,78 2,83 135	p s ns ns	ns 0,05
Voraus- setzungsbezo- gene Anforde- rungen	AM s N t-Wert	12,95 3,89 149 1,89	13,86 3,25 94 0,40	13,32 3,24 279 0,40	13,18 3,32 135	p ns ns ns	ns 0,50
Strukturiert- heit der Präsentation	AM s N t-Wert	13,86 3,62 149 0,91	14,28 3,27 94 0,15	13,63 3,14 279 0,15	13,58 3,32 135	p ns ns ns	ns 0,11
Positive Schüler- orientiert- heit	AM s N t-Wert	11,84 3,64 149 3,04**	13,29 3,58 94 0,95	12,78 3,70 279 0,95	13,15 3,79 135	p s ns ns	ns 0,45
Strenge	AM s N t-Wert	8,68 3,67 148 1,53	7,92 3,69 90 0,22	7,12 3,04 263 0,22	7,04 3,26 134	p ns ss ns	ns 0,22
Unter- stützung	AM s N t-Wert	9,69 3,49 149 2,61**	10,24 3,01 90 2,76**	10,84 3,36 264 2,76**	11,24 3,52 134	p ss ns ns	ns 0,01

Tabelle 2.60: Lehrerverhalten (Fach Englisch) in TS-NW und GS-NW bei Schülern mit Hauptschulabschluß und weiterführendem Abschluß (zweifaktorielle Varianzanalyse)

Merkmal	TS HS	GS HS	TS FOR	GS FOR	Faktor A Schulsystem	Faktor B Abschluß	Interaktion A/B
Motivierungs- bemühen	AM s N t-Wert	13,45 3,81 127 1,83	12,45 4,54 107 4,17**	12,97 3,91 272 4,17**	14,61 2,92 124	p ns ns ss	ns 0,36 0,51 2,53
Vertrauens- grad	AM s N t-Wert	13,99 4,11 127 0,81	13,56 4,06 106 5,29**	13,72 4,05 272 5,29**	15,91 3,30 124	p ss s ss	ss 1,51 0,84 2,35
Disziplin- und Ordnungssinn	AM s N t-Wert	14,67 2,90 127 1,26	14,21 2,56 107 1,44	14,88 3,11 272 1,44	14,41 2,71 124	p s ns ns	ns 0,67 0,11 0,00
Monitoring	AM s N t-Wert	13,88 3,06 127 1,93	13,11 3,03 107 1,72	12,97 3,12 272 1,72	13,54 2,86 124	p ns ns ss	ns 0,02 0,34 1,05
Individuelle Förderungs- orientiert- heit	AM s N t-Wert	13,77 3,69 127 1,76	12,84 4,41 107 4,20**	13,80 3,47 272 4,20**	15,31 2,97 124	p ns s ss	ns 0,24 1,71 2,43
Gezielte Lernhilfen	AM s N t-Wert	14,28 3,79 127 1,77	13,33 4,48 107 2,09*	13,97 3,71 272 2,09*	14,78 3,22 124	p ns ns ss	ns 0,00 0,25 1,18
Beschäfti- gungsradius	AM s N t-Wert	14,86 3,59 127 2,43*	13,73 3,49 107 1,78	14,61 3,39 272 1,78	15,22 2,64 124	p ns ns ss	ns 0,05 0,40 1,49
Voraus- setzungs- bezogene Anforde- rungen	AM s N t-Wert	13,99 3,25 127 3,07	12,58 3,80 107 3,36**	13,67 3,44 272 3,36**	14,84 2,64 124	p ns s ss	ns 0,00 1,00 3,19
Strukturiert- heit der Präsentation	AM s N t-Wert	14,06 3,58 127 2,80	12,71 3,81 107 2,69**	13,60 3,49 272 2,69**	14,56 2,87 124	p ns ns ss	ns 0,00 0,40 2,41
Positive Schüler- orientiert- heit	AM s N t-Wert	12,79 3,60 127 1,46	12,06 4,05 107 4,61**	12,88 3,86 272 4,61**	14,65 2,78 124	p s ns ss	ss 0,60 1,95 2,47
Strenge	AM s N t-Wert	8,24 3,38 127 1,07	8,73 3,69 107 3,11	7,41 3,30 273 3,11	6,38 2,46 124	p ns ss ss	ns 0,09 4,25 1,15
Unter- stützung	AM s N t-Wert	9,92 3,42 127 1,42	10,59 3,75 107 5,07**	10,25 3,52 273 5,07**	12,19 3,61 124	p ss ss s	ss 3,00 1,20 0,68

Abbildung 2.4: Interaktionseffekte zwischen Schulsystemen und Leistungsniveaus hinsichtlich des Verhaltens der Englischlehrer



Dabei sprechen die Ergebnisse für eine relativ schlechtere Behandlung der leistungsstarken Schüler im TS-System im Vergleich zu denen im GS-System bei gleich guter oder schlechterer Behandlung der leistungsschwachen Schüler im GS-System im Vergleich zum TS-System. Während also den leistungsschwächeren Schülern in etwa ein gleiches Ausmaß an pädagogisch orientierter Behandlung in beiden Systemen zukommt, ist das Lehrerverhalten gegenüber den leistungsstarken Schülern geradezu konträr in beiden Systemen. Daß in den Leistungsresultaten aber gerade das Gegenteil auftritt, ist ein Problem, das einer Erklärung bedarf.

Innerhalb der gewählten Methodik zur Erklärung von Systemunterschieden sind wegen der hier geschilderten Unterschiede hinsichtlich des Mathematik- und Englischlehrers zumindestens die Vorbedingungen gegeben, systemspezifische Leistungsvorteile zu erklären. Ob bei der Gegenüberstellung mit den korrelativen Zusammenhängen gerade bei den Variablen, hinsichtlich derer die Unterschiede signifikant ausgefallen sind, tatsächlich bedeutsame Kovariationen aufweisbar sind, bleibt abzuwarten.

2.8.2 Korrelationsmuster zwischen Leistung und leistungsrelevanten Hintergrundmerkmalen

Der nächste Auswertungsschritt besteht darin, Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen aus den Leistungstests und den leistungsrelevanten Hintergrundmerkmalen aufzuweisen. Diese Auswertungen erfolgen getrennt für die beiden Leistungsniveaus der Schüler mit Hauptschulabschluß und einem weiterführenden Abschluß. Im Anschluß an die Wiedergabe der Korrelationsbeziehungen wird überprüft, ob im Zusammenhang mit den Unterschieden hinsichtlich der Hintergrundmerkmale eine Erklärungsmöglichkeit für systemspezifische Leistungsunterschiede besteht.

2.8.2.1 Schüler mit Hauptschulabschlußprognose

2.8.2.1.1 Erklärungsbeitrag der affektiven Merkmale der Schülerpersönlichkeit

Im ersten Bereich der affektiven Merkmale der Schülerpersönlichkeit haben sich in dieser Gruppe einige signifikante Systemunterschiede gezeigt, und zwar ist bei den GS-Schülern ein großer Grad an Wohlbefinden in der Schule sowie eine höhere allgemeine und fachspezifische Selbsteinschätzung anzutreffen.

Die affektiven Merkmale der Schülerpersönlichkeit stehen über beide Schülergruppen (HS-Schüler aus TS und GS) in einem relativ bedeutsamen und konsistenten Zusammenhang mit den Testleistungen (vgl. Tabelle 2.61). So gehen im allgemeinen bessere Leistungen mit einem höheren Grad an Selbstakzeptierung, geringer Leistungsangst, hoher Arbeitskapazität, einem hohen Gefühl der Kontrolle über schulische Abläufe ("Anomia"umgepolt) und einem positiven Begabungselbstbild einher; Schüler, die dazu neigen, schlechte Leistungen mit mangelnder Begabung oder widrigen Umständen zu erklären, haben aber auch tatsächlich schlechte Leistungen. Lernmoral und die Erklärung schlechter Leistungen durch mangelnde Anstrengung haben sich als kein wesentlicher Prädiktor für die Leistungsresultate erwiesen; eine positive Einstellung zu den Lehrern bzw. ein Gefühl des Wohlbefindens in der Schule und die Fachbeliebtheit stehen nur mit einigen Leistungsresultaten in einer systematischen Beziehung. Eine positive Begabungseinschätzung sowie eine gute Bewertung der fachspezifischen Leistungsmöglichkeit korrelieren ebenfalls mit besseren Leistungen. Eine stärkere Wahrnehmung der Fächerschwierigkeit steht in Englisch und Deutsch mit schlechteren Leistungen in Verbindung. Es bleibt noch zu bemerken, daß die Einzelkorrelationen, auch wenn sie signifikant ausfallen, nicht allzu hoch sind. Diese korrelativen Beziehungen können nur dann für die Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen den Schulsystemen herangezogen werden, wenn zugleich bedeutsame System-Unterschiede in diesen Hintergrundmerkmalen vorhanden sind.

Tabelle 2.61: Zusammenstellung der Systemunterschiede hinsichtlich der leistungsrelevanten Hintergrundmerkmale, der Korrelationen der Hintergrundvariablen mit den Leistungsergebnissen, und der Hinweise auf Erklärungsansätze in bezug auf Leistungsunterschiede zwischen TS-NW und GS-NW für die Schülergruppe mit Hauptschulabschlussprognose (9. Schuljahr)

Vergleich	Korrelationen mit Leistungsergebnissen						für Systemunterschiede verantwortlich zu Gunsten						
	TS/GS	LV	RS	M	E-IEA	E-EETS+	Ph	LV	RS	M	E-IEA	E-IEA	Ph
Affektive Schülervariable													
Selbstakzeptierung	ns	.18**	.13**	.08	.11*	.13**	.18**	-	-	-	-	-	-
Leistungsangst	ns	-.15**	-.09*	-.11**	-.13**	-.11*	-.21**	-	-	-	-	-	-
Lernmoral	ns	-.04	.00	-.04	-.05	.07	.03	-	-	-	-	-	-
Arbeitskapazität	ns	.10*	.02	.14**	.12*	.09*	.20**	-	-	-	-	-	-
Einstellung zu Lehrern	ns	.02	.03	.04	.12*	.10	.03	-	-	-	-	-	-
Wohlbefinden in der Schule	GS	.06	.01	.03	.09*	.10*	.10*	-	-	-	GS	GS	GS
Anomie (-)	ns	.22**	.20**	.11*	.22**	.23**	.16**	-	-	-	-	-	-
Begabungsselbstbild	ns	.23**	.13**	.15**	.18**	.21**	.25**	-	-	-	-	-	-
Attribuierung schlechter Leistung													
- Anstrengung	ns	-.03	.00	-.04	-.08	-.07	-.10*	-	-	-	-	-	-
- Begabung	ns	-.17**	-.09*	-.09*	-.17**	-.18**	-.16**	-	-	-	-	-	-
- Umstände	ns	-.19**	-.12**	-.11*	-.18**	-.21**	-.12**	-	-	-	-	-	-
Begabungsselbst einschätzung (-)	GS	-.03	.11*	-.03	.09*	.08	-.07	-	GS	GS	GS	GS	GS
Wohlfühlen in der Schule (-)	GS	-.14**	-.05	-.17**	-.14**	-.16**	-.19**	GS	GS	GS	GS	GS	GS
Selbst einschätzung													
- Englisch (-)	GS	-	-	-.17**	-.20**	-	-	GS	GS	GS	GS	GS	GS
- Mathematik (-)	GS	-	-	-.11**	-	-	-	GS	GS	GS	GS	GS	GS
- Deutsch (-)	GS	-.05*	-.09*	-	-	-	-	GS	GS	GS	GS	GS	GS
Fachbeliebtheit													
- Englisch (-)	ns	-	-	.07	.08	-	-	-	-	-	-	-	-
- Mathematik (-)	ns	-	-	-.02	-	-	-	GS	-	-	-	-	-
- Deutsch (-)	GS	-.06	-.13**	-	-	-	-	GS	-	-	-	-	-
Fachschwierigkeit													
- Englisch (-)	ns	-	-	.26**	.26**	-	-	-	-	-	-	-	-
- Mathematik (-)	ns	-	-	.03	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Deutsch (-)	ns	.11**	.18**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Elterliche Unterstützungsvariable													
Elterl. Leistungsorientierung	ns	.11**	.08	.06	.14**	.15**	.09*	-	-	-	-	-	-
Elterl. Förderungsorientierung	ns	.13**	.13**	.06	.17**	.11**	.13**	-	-	-	-	-	-
Elterl. Sanktionsorientierung	TS	-.04	-.03	-.03	-.01	.04	-.04	-	-	-	-	-	-
Elterl. Zuwendungsintensität	ns	.18**	.16**	.03	.22**	.18**	.14**	-	-	-	-	-	-
Augmentierung bei schlechten Noten													
Belohnung bei guten Noten	ns	.07	.02	-.07	.03	-.03	.04	-	-	-	-	-	-
Hausaufgabenunterstützung	ns	.10*	.07	.01	.10*	.10*	.05	-	-	-	-	-	-
- Informiertheit	ns	-.07	.01	.00	-.01	.08	.04	-	-	-	-	-	-
- konstruktive Hilfe	ns	-.01	.03	-.08	.02	.08	.02	-	-	-	-	-	-
Negativ sanktionierendes Ansprechen	ns	-.14**	-.15**	.00	-.11*	-.09*	-.05	-	-	-	-	-	-
Begabungsselbst einschätzung (-)	ns	-.09*	-.11*	-.07	-.10*	-.12**	-.12**	-	-	-	-	-	-
Leistungserwartung	ns	.09*	.08	.10*	.10*	.08	.07	-	-	-	-	-	-
Hausaufgabenunterstützung													
- Englisch (-)	ns	-	-	.14**	.02	-.04	-	-	-	-	-	-	-
- Mathematik (-)	GS	-	-	-	-	-	-	TS	-	-	-	-	-
- Deutsch (-)	ns	.11**	.10*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Variable der Zeitzunutzung und der Beteiligung an													
Unterrichte													
- Englisch	TS	-	-	-.06	-.06	-	-	-	-	-	-	-	-
- Mathematik	TS	-	-	-.05	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Deutsch	TS	-.13**	-.16**	-	-	-	-	GS	GS	-	-	-	-
Hausaufgabenzeit													
- Englisch	ns	-	-	.10*	.10*	-	-	-	-	-	-	-	-
- Mathematik	ns	-	-	-	-	-	-	GS	-	-	-	-	-
- Deutsch	TS	-.09*	.00	-.07	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aufmerksamkeit/ Zeitzunutzung (-)													
- Englisch	ns	-	-	-.15**	-.17**	-	-	-	-	-	-	-	-
- Mathematik	ns	-	-	-.01	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Deutsch	GS	-.11**	-.01	-	-	-	-	GS	-	-	-	-	-
Kumulative Defizite (-)													
- Englisch	ns	-	-	.15**	.18**	-	-	-	-	-	-	-	-
- Mathematik	ns	-	-	.11*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Deutsch	ns	.11**	.16**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zeitverschwendung													
- Mathematik	ns	-	-	-.12	-	-	-	-	-	TS	TS	-	-
- Englisch	ns	-	-	.15*	.14*	-	-	-	-	-	-	-	-
- Mathematik	GS	-	-	-.13	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Wohlfühlen bei Lehrer													
- Englisch	ns	-	-	.20**	.19**	-	-	-	-	-	-	-	-
- Mathematik	ns	-	-	-.06	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabelle 2.61: Fortsetzung

Vergleich	Korrelationen mit Leistungsergebnissen						für Systemunterschiede verantwortlich zu Gunsten						
	TS/GS	LV	RS	M	E-IEA	E-EETS+	Ph	LV	RS	M	E-IEA	E-EETS+	Ph
Schulbiographische Variable													
Unterrichtsdauer	TS	-	-	-	.01	-.07	-	-	-	-	-	-	-
- Englischlehrer	TS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Mathematiklehrer	TS	-.01	.03	-	.04	-	-	-	-	-	-	-	-
- Deutschlehrer	TS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Leistungen in der Grundschule													
Schulwechsel Grundlage	ns	.04	-.03	-.01	.04	.07	-.01	-	-	-	-	-	-
Wiederholung - 1. Klasse	ns	-.04	-.03	-.04	.01**	-.01	.03	-	-	-	-	-	-
2. Klasse	ns	-.08	-.06	-.04	-.14**	-.10	-.07	-	-	-	-	-	-
3. Klasse	ns	-.02	-.05	-.07	-.06	-.14**	-.04	-	-	-	-	-	-
4. Klasse	ns	-.04	-.04	-.03	-.05	-.07	-.02	-	-	-	-	-	-
Nachhilfe - Mathematik (-)													
- Englisch (-)	GS	-.05	-.07	-.04	-.07	-.08	-.02	-	-	-	-	-	-
- Deutsch (-)	ns	-	-	.12**	.07	-	-	-	-	-	-	-	-
Lehrervariable													
Motivierungsbestreben	Engl. Math.	ns	-	-	.27**	.21**	-	-	-	-	-	-	-
Vertrauensgrad	Engl. Math.	ns	-	-	-.12	.22**	.17**	-	-	-	-	-	-
Disziplin/ Ordnungssinn	Engl. Math.	ns	-	-	-.11	.19**	.13	-	-	-	-	-	-
Monitoring	Engl. Math.	ns	-	-	.11	.05	.05	-	-	-	-	-	-
Individualisierungsmaßnahmen	Engl. Math.	ns	-	-	.00	.23**	.18**	-	-	-	-	-	-
Gezielte Lernhilfen	Engl. Math.	ns	-	-	-.06	.22**	.20**	-	-	-	-	-	-
Beschäftigungsradius	Engl. Math.	ns	-	-	-.04	.21**	.17*	-	-	-	TS	TS	-
Voraussetzungsabzogenen Anforderungen	Engl. Math.	ns	-	-	.02	.27**	.24**	-	-	-	TS	TS	-
Strukturiertheit der Präsentation	Engl. Math.	ns	-	-	-.02	.21**	.13**	-	-	-	TS	TS	-
Positive Schülerorientiertheit	Engl. Math.	ns	-	-	-.01	.26**	.23**	-	-	-	-	-	-
Strenge	Engl. Math.	ns	-	-	-.09	-.21**	-.24**	-	-	-	-	-	-
Unterstützung	Engl. Math.	ns	-	-	-.01	.15*	.10	-	-	-	-	-	-

In dem Bereich der affektiven Schülermerkmale ergibt sich aber ein paradoxes Ergebnis: Hinsichtlich der mit dem Leistungsstatus in signifikanter Beziehung stehenden affektiven Schülermerkmalen bestehen, so überhaupt Systemunterschiede anzutreffen sind, Vorteile für die Gesamtschüler. Die Schülergruppe mit Hauptschulabschlußprognose erreicht jedoch in vier der sechs untersuchten Leistungsbereiche nicht die Leistungen der Schüler aus dem TS-System (vgl. Tabelle 2.17). Demnach wurden in den GS-Schulen zwar durchaus die Aspekte der Schülerpersönlichkeit gefördert, welche im allgemeinen gute Voraussetzungen für Schulleistungen sind; diese bessere Förderung schlägt aber nicht auf die Leistungsergebnisse durch.

2.8.2.1.2 Erklärungsbeitrag der elterlichen Unterstützungsvariablen

Von den für diesen Bereich erfaßten Merkmalen war nur zweimal ein Systemunterschied anzutreffen, welcher einmal für eine höhere Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern von Gesamtschülern und zum anderen für eine stärkere Sanktionierung bei Eltern von Schülern im TS-System sprach. Auf korrelativer Ebene findet man jedoch eine Reihe von bedeutsamen Beziehungen, die durchwegs erwartungsgemäß sind. Gute Leistungsergebnisse stehen etwa mit elterlicher Leistungsorientierung, Förderungsorientierung, einer hohen Zuwendungsintensität, Belohnung bei guten Noten, einem geringen Ausmaß an negativ sanktionierenden Antreiben, hoher Begabungseinschätzung und Leistungserwartung und geringer Hausaufgabenunterstützung im Zusammenhang.

Da sich nur in zwei Aspekten des Elternverhaltens Unterschiede zeigen, von denen einer zudem mit den Leistungsresultaten nicht korreliert ist (elterliche Sanktionsorientierung), ergeben sich für diese Schülergruppe keine Hinweise für Erklärungsmöglichkeiten hinsichtlich der Systemunterschiede in den Leistungsresultaten.

2.8.2.1.3 Erklärungsbeitrag der Variablen der Zeitnutzung und der Beteiligung am Unterricht

Auch in diesem Bereich waren Systemunterschiede aufweisbar, welche eine höhere Wochenstundenzahl und mehr Hausaufgabenzeit im TS-System betrafen, während die GS-Schüler von einer größeren Aufmerksamkeit in Deutsch, mehr Zeitverschwendung in Englisch und ein größeres Ausmaß an Wohlbefinden beim Mathematiklehrer berichteten.

Auf korrelativer Ebene treten dabei bei höherer Stundenzahl in Deutsch schlechtere Ergebnisse auf. In Englisch nimmt die Leistung bei mehr Hausaufgabenzeit zu, in Deutsch hingegen ab. Die Aufmerksamkeit während des Unterrichts steht mit besseren Leistungen in Englisch und z.T. auch in Deutsch in Verbindung. Die Angabe kumulative Defizite korreliert mit schlechten Ergebnissen in Englisch, Mathematik und Deutsch. Mit Zeitverschwendung gehen ebenfalls schlechte Englischleistungen einher. Ein höheres Ausmaß an Wohlfühlen beim Lehrer und fachspezifischer Leistungsbereitschaft sind hingegen bei besseren Englischleistungen anzutreffen.

Aus dieser Konstellation ergeben sich bei den Gesamtschülern günstige Auswirkungen für das Fach Deutsch, besonders hinsichtlich der Leistungen im Leseverständnistest, aber auch für Rechtschreiben. Da in dem erstgenannten Test gleichwertige Leistungen anzutreffen sind, hat sich hier eventuell diese Konstellation tatsächlich begünstigend ausgewirkt. Im Rechtschreibbereich allerdings nicht, was aber wiederum mit dem curricularen Faktor in Verbindung zu stehen scheint. Für Englisch sind hier günstigere Vorbedingungen für das TS-System gegeben (vor allem was die Zeitverschwendung im Unterricht betroffen hat). Diese kommen in den Ergebnissen auch voll zum tragen.

2.8.2.1.4 Erklärungsbeitrag der schulbiographischen Variablen

Im Hinblick auf die Schulbiographie zeigten sich Systemunterschiede sowohl zugunsten des TS-Systems (größere Kontinuität der Lehrerbeziehung) als auch zugunsten des GS-Systems (mehr Nachhilfe in Mathematik).

Die Beziehungen zu den Leistungsvariablen sind in diesem Bereich aber äußerst spärlich ausgefallen. Nur in wenigen Fällen steht eine schlechte Grundschulbiographie mit schlechten Leistungen in Zusammenhang, und zweimal sind bei Nichtvorhandensein von Nachhilfeunterricht bessere Leistungen anzutreffen.

Die gefundenen Systemunterschiede hinsichtlich dieser schulbiographischen Variablen können bei den geringen bzw. andere Merkmale betreffenden Korrelationen nicht zur Erklärung von systemspezifischen Schulleistungsunterschieden herangezogen werden.

2.8.2.1.5 Erklärungsbeitrag der Lehrervariablen

In diese Auswertung können die Fächer Mathematik und Englisch eingehen, da nur hierfür speziell das Lehrerverhalten erfaßt worden ist.

Die auftretenden Systemunterschiede in diesem Bereich betrafen nur bei den GS-Schülern in Mathematik einen höheren Grad an Motivationsbemühen, ein ausgeprägteres Monitoring-Verhalten, mehr Individualisierungsmaßnahmen, eine positivere Schülerorientiertheit und mehr Unterstützung als bei den Mathematiklehrern im TS-System. Für die Englischlehrer war hingegen ein größerer Beschäftigungsgradus, eine größere Abstimmung der Anforderungen auf die Voraussetzungen beim Schüler und eine größere Strukturiertheit der Präsentation bei denen aus dem TS-System anzutreffen.

Aus den korrelativen Zusammenhängen, welche nur für die Leistungen in Englisch statistisch abzusichern waren (hier allerdings für fast alle Aspekte), und den Vorteilen, welche die Englischlehrer im TS-System für Schülerleistungen darstellen, ergibt sich ein deutlicher Hinweis auf mögliche Ursachen des vorhandenen Leistungsdefizits in Englisch. Der Englischlehrer stellt durch sein unterrichtliches Verhalten im TS-System eine bessere Voraussetzung für Schulleistung dar.

Der Mathematiklehrer stellt hingegen von seinem Verhalten her im GS-System eine potentiell bessere Bedingung für Schulleistung dar. Allerdings sind die Mathematikresultate in keinem einzigen Fall mit den Verhaltensaspekten des Lehrers korreliert. Von daher kann aber gesagt werden, daß die GS-Lehrer im Fach Mathematik generell nicht für das schlechte Abschneiden ihrer Schüler verantwortlich sind. Die systemspezifischen Unterschiede sind in diesem Leistungsbereich auch nicht so groß wie in Englisch.

2.8.2.2 Schüler mit weiterführender Qualifikation

2.8.2.2.1 Erklärungsbeitrag der affektiven Merkmale der Schülerpersönlichkeit

Wie bereits geschildert, sind auch bei den leistungsstärkeren Schülern im GS-System die Merkmale stärker ausgeprägt, welche an und für sich günstige Bedingungen für Schulleistungen darstellen. Bei ihnen sind eine geringere Leistungsangst, ein größeres Kontrollbewußtsein (Anomia -), eine positivere Begabungseinschätzung, bessere fachspezifische Leistungseinschätzung und eine geringere Bewertung der Fachschwierigkeit für Deutsch anzutreffen.

Diese affektiven Merkmale der Schülerpersönlichkeit stehen zudem in dem erwarteten Zusammenhang mit den Leistungsergebnissen. Gute Leistungen sind nämlich bei geringerer Leistungsangst, hoher Lernmoral, hoher Arbeitskapazität, positiver Einstellung zu Lehrern, geringer Anomie u. a. anzutreffen (vgl. Tabelle 2.62). Genau wie in der Gruppe der leistungsschwächeren Schüler findet man bei der Gegenüberstellung der vorhandenen Systemunterschiede mit den generell aufweisbaren Beziehungen dieser Merkmale mit dem Leistungsbereich das paradox anzumutende Ergebnis vor, daß Gesamtschüler im affektiven Bereich eigentlich bessere Vorbedingungen für Schulleistungen aufweisen. Allerdings schlägt diese günstige Konstellation nicht auf die Leistungsergebnisse durch, denn auch diese Gruppe weist in vier der sechs untersuchten Bereiche Defizite auf. In diesem wie auch in den anderen Bereichen muß dabei an die zwar signifikanten, aber doch geringen Zusammenhänge zwischen den Determinationsvariablen und den Schulleistungen gedacht werden, derentwegen es leicht zu einer Überlagerung der Beziehung durch fachspezifische und schulspezifische Gegebenheiten kommen kann.

2.8.2.2.2 Erklärungsbeitrag der elterlichen Unterstützungsvariable

In diesem Bereich waren nur wenige Systemunterschiede anzutreffen. GS-Schüler erfahren mehr Aufmunterung bei schlechten Noten und mehr Hausaufgabenunterstützung in Deutsch.

Auf korrelativer Ebene erweisen sich die Verhaltensweisen der Eltern allerdings als wesentlich für Schulleistungen. So geht etwa eine bessere Leistung mit höherer Förderungsorientiertheit der Eltern einher, mit hoher Zuwendungsintensität, Belohnung für gute Noten oder wenig negativ sanktionierendem Antreiben (Nörgeln).

Aus der Gegenüberstellung mit Unterschieden hinsichtlich der Elternmerkmale ergeben sich aber wenig Hinweise für Erklärungen der Systemunterschiede in den Leistungen. In drei Fällen wären bessere Bedingungen für die GS-Schüler, in zwei für die TS-Schüler gegeben. Damit hat sich dieser Bereich auch bei dieser Schülergruppe als nicht verwendbar für die Erklärung von Leistungsunterschieden erwiesen. Dies hat vor allem seinen Grund in der sehr ähnlichen Ausprägung des Elternverhaltens von Schülern in beiden Schulsystemen.

2.8.2.2.3 Erklärungsbeitrag der Merkmale der Zeitnutzung und der Beteiligung am Unterricht

Wie man aus dem Mittelwertvergleich ersieht, bestehen bei diesen Variablen relativ viele Systemunterschiede. Diese betreffen die Stundenzahl pro Woche, die höhere Hausaufgabenzeit im TS-System, mehr Aufmerksamkeit der GS-Schüler in Deutsch und Mathematik, weniger kumulative Defizite, weniger Zeitverschwendung in Mathematik und ein größeres Ausmaß an Wohlbefinden beim Englischlehrer im GS-System.

Bei den Korrelationen zeigen sich in diesem Bereich fast durchgehend systematische Beziehungen zu den Leistungsergebnissen. Allerdings sind nicht alle Korrelationskoeffizienten eindeutig zu interpretieren. Etwa könnten die geringeren Leistungen in Englisch und Deutsch bei hoher Stundenzahl auf die nicht erfolgreichen Versuche verweisen, Defizite durch vermehrte Förderstunden auszugleichen. Mit höherer Hausaufgabenzeit gehen hingegen bessere Leistungen in Englisch und teilweise in Deutsch einher. Bei geringerer Unterrichtsbeteiligung bestehen schlechtere Leistungen in Englisch und Mathematik. In gleicher Weise kommen kumulative Defizite, Wohlbefinden beim Mathematiklehrer und Leistungsbereitschaft zum Ausdruck.

Tabelle 2.62: Zusammenstellung der Systemunterschiede hinsichtlich der leistungsrelevanten Hintergrundmerkmale, der Korrelationen der Hintergrundmerkmale mit den Leistungsergebnissen und der Hinweise auf Erklärungsansätze in bezug auf Leistungsunterschiede zwischen TS-NW und GS-NW für die Schüler mit weiterführender Qualifikation (9. Schuljahr)

	Vergleich	Korrelationen mit Leistungsergebnissen						für Systemunterschiede verantwortlich zu Gunsten						
		TS/GS	LV	RS	M	E-IEA	E-EET9+	Ph	LV	RS	M	E-IEA	E-EET9+	Ph
Affektive Schülervariable														
Selbstakzeptierung	ns	-.09**	.02	-.05	.05	-.01	-.03	-	-	-	-	-	-	-
Leistungsangst	TS	-.12**	-.01	-.09**	-.06*	-.01	-.15**	GS	-	GS	GS	-	-	GS
Lernmoral	ns	-.04	-.08*	.06*	-.04	.08	-.03	-	-	-	-	-	-	-
Arbeitskapazität	ns	.09**	-.02	.09**	-.04	.00	.10**	-	-	-	-	-	-	-
Einstellung zu Lehrern	ns	.05	.07	.09**	.07	.07	-.03	-	-	-	-	-	-	-
Wohlbefinden	GS	.03	.04	-.01	.03	.03	-.04	-	-	-	-	-	-	-
Anomie (-)	GS	-.20**	-.16**	.14**	.14**	.15**	-.06*	GS	GS	GS	GS	GS	GS	GS
Begabungselbstbild	ns	-.19**	.06	.10**	.11**	.09**	-.14**	-	-	-	-	-	-	-
Attribuierung schlechter Leistung														
- Anstrengung	ns	.06**	.09**	.01**	-.05	.11**	.00	-	-	-	-	-	-	-
- Begabung	ns	-.09**	.03	-.11	-.06	-.01	-.12**	-	-	-	-	-	-	-
- Umstände	TS	-.08*	-.04	-.06*	-.03	-.02	-.01	GS	-	GS	-	-	-	GS
Begabungselbst einschätzung (-)	GS	-.07*	-.02	-.02	-.01	.02	-.11**	GS	-	-	-	-	-	GS
Wohlfühlen in der Schule (-)	GS	-.11**	-.08*	-.10**	-.08*	-.03	-.03	GS	GS	GS	GS	-	-	-
Selbst einschätzung														
- Englisch (-)	GS			-.20**	-.03	-.07*				GS				GS
- Mathematik (-)	GS			-.10**	-.08*			GS	GS					
- Deutsch (-)	GS													
Fachbeliebigkeit														
- Englisch (-)	ns					-.15**	-.17**							
- Mathematik (-)	ns					-.19**								
- Deutsch (-)	ns					-.11**	-.12**							
Fachschwierigkeit														
- Englisch (-)	ns					.10*	.21**							
- Mathematik (-)	ns					.23**								
- Deutsch (-)	GS					.12**	.03	GS	-					
Elterliche Unterstützungsvariable														
Elterl. Leistungsorientierung	ns	.03**	.03**	.06*	-.01	.06*	-.06*	-	-	-	-	-	-	-
Elterl. Förderungsorientierung	ns	.10**	.12**	.04	.12	.13**	-.04	-	-	-	-	-	-	-
Elterl. Sanktionorientierung	ns	-.08*	-.03	-.02	-.01	.00**	-.03	-	-	-	-	-	-	-
Elterl. Zuwendungsintensität	ns	.13**	.09**	.06*	.11	.10	-.02	-	-	-	-	-	-	-
Aufmunterung bei schlechten Noten	GS	.11**	.05	.00	.07*	.07*	-.03	GS	-	-	GS	-	-	GS
Belohnung bei guten Noten	ns	.11**	.12**	.05	.13**	.09**	-.03	-	-	-	-	-	-	-
Hausaufgabenunterstützung														
- Informiertheit	ns	.00	.06	.04	.08*	.06*	-.04	-	-	-	-	-	-	-
- konstruktive Hilfe	ns	.02	.08	.01	.04	.05	-.06*	-	-	-	-	-	-	-
Negativ sanktionierendes Antreiben	ns	-.16**	-.16**	-.06	-.12**	-.12**	-.02	-	-	-	-	-	-	-
Begabungsel einschätzung (-)	ns	-.09**	-.06*	-.04	-.05	-.03	-.09**	-	-	-	-	-	-	-
Leistungserwartung	ns	.00	-.02	.02	-.02	-.01	.09**	-	-	-	-	-	-	-
Hausaufgabenunterstützung														
- Englisch (-)	ns													
- Mathematik (-)	ns					.15**	-.05	-	-					
- Deutsch (-)	GS					.09**	.11**	TS	TS					
Variable der Zeitnutzung und der Beteiligung am Unterricht														
Unterrichtsbeteiligung														
- Englisch	ns					-.20**	-.21**							
- Deutsch	GS					-.28**	-.32**	TS	TS					
- Mathematik	TS					-.09*				GS				
Hausaufgabenzeit														
- Englisch	TS					.16**	.13**	-	TS		TS	TS		
- Deutsch	TS					.10**		-						
- Mathematik	TS					-.05		-						
Aufmerksamkeit														
- Englisch	ns					-.08*	-.11**	-						
- Deutsch	GS					-.02	.02	-						
- Mathematik	GS					-.15**		-			GS			
Kumulative Defizite (-)														
- Englisch	GS					.10**	.03	TS	-					
- Mathematik	ns					.19**		-						
- Deutsch	ns					-.14**	-.09	-						
Zeitverschwendung														
- Englisch	GS					-.09		-						
- Mathematik	GS					-.09		-						
- Deutsch	ns					.20**	.04							
Wohlfühlen beim Lehrer														
- Englisch	ns					.15**	.13**							
- Mathematik	ns					.14**		-						

Tabelle 2.62: Fortsetzung

Schulbiographische Variable	Vergleich	Korrelationen mit Leistungsergebnissen						für Systemunterschiede verantwortlich						
		TS/GS	LV	RS	M	E-TEA	E-ERT9+	Ph	LV	RS	M	E-TEA	E-ERT9+	Ph
Unterrichtsdauer - Englischlehrer	TS													
Unterrichtsdauer - Mathematiklehrer	TS													
Unterrichtsdauer - Deutschlehrer	TS													
Leistungen in der Grundschule (-)	TS													
Schulwechsel Grundschule	CS													
Wiederholung - 1. Klasse	ns													
Wiederholung - 2. Klasse	ns													
Wiederholung - 3. Klasse	ns													
Wiederholung - 4. Klasse	ns													
Nachhilfe - Mathematik (-)	ns													
Nachhilfe - Englisch (-)	ns													
Nachhilfe - Deutsch (-)	ns													
Motivierungsbewähen	Engl. CS													
Motivierungsbewähen	Math. CS													
Vertrauensgrad	Engl. CS													
Vertrauensgrad	Math. ns													
Disziplin/Ordnungswille	Engl. ns													
Disziplin/Ordnungswille	Math. ns													
Monitoring	Engl. ns													
Monitoring	Math. ns													
Individualisierungsmaßnahmen	Engl. CS													
Individualisierungsmaßnahmen	Math. ns													
Gezielte Lernhilfen	Engl. CS													
Gezielte Lernhilfen	Math. ns													
Beschäftigungsradius	Engl. ns													
Beschäftigungsradius	Math. ns													
Voraussetzungsbezogene Anforderungen	Engl. CS													
Voraussetzungsbezogene Anforderungen	Math. ns													
Strukturiertheit der Präsentation	Engl. CS													
Strukturiertheit der Präsentation	Math. ns													
Positive Schülerorientiertheit	Engl. CS													
Positive Schülerorientiertheit	Math. ns													
Strenge	Engl. TS													
Strenge	Math. ns													
Unterscützung	Engl. CS													
Unterscützung	Math. CS													

Aus diesen Korrelationen ergeben sich in zwei Fällen günstigere Bedingungen für die TS-Schüler. Beide betreffen das Fach Mathematik, in welchem die Leistungsdiskrepanzen nicht so stark sind.

Für Deutsch und Englisch bestehen hinsichtlich der Ausprägung dieser Merkmale in sechs Fällen günstigere Bedingungen für die TS-Schüler. Dabei ist vor allem die Hausaufgabenzeit und die Verhinderung der Entstehung von kumulativen Defiziten zu erwähnen.

2.8.2.2.4 Erklärungsbeitrag der schulbiographischen Variablen

In diesem Bereich sind für die TS-Schüler eine höhere Konstanz der Lehrerbeziehung und eine positivere Grundschulbiographie anzutreffen.

Die Beziehungen dieser Merkmale zu den Leistungsvariablen fallen zumeist erwartungsgemäß aus. So ist bei längerem Unterricht durch denselben Mathematiklehrer eine höhere Leistung anzutreffen. Bei schlechter Einschätzung der Grundschulleistung sind auch eher schlechtere Leistungsergebnisse zu finden, ebenso bei einem Grundschulwechsel. Wiederholungen einer Grundschulklasse oder Nachhilfeunterricht stehen ebenfalls mit schlechteren Leistungen in Zusammenhang. Die nicht einfach zu erklärenden Korrelationen betreffen negativere Leistungen in Deutsch bei hoher Konstanz der Lehrerbeziehung. Stellt man die Resultate aus dem Mittelwertvergleich und der Korrelationsanalyse gegenüber, so befinden sich die TS-Schüler, was die Wirksamkeit einer positiven Grundschulbiographie und einer Konstanz der Lehrerbeziehung in Mathematik betrifft, in Vorteil. Die Schulbiographie könnte demnach ein Faktor für die Erklärung von Leistungsunterschieden aus den beiden Systemen darstellen.

2.8.2.2.5 Erklärungsbeitrag der Lehrervariablen

In dieser Schülergruppe bestehen, was die Schilderung des Lehrerverhaltens angeht, nur Vorteile für die Gesamtschüler. Allerdings sind auf diesem Leistungsniveau die Lehrervariablen mittels des hier angewandten Erfassungsverfahrens für die Leistungen nicht mehr so bedeutsam wie bei den leistungsschwächeren Schülern.

Auf korrelativer Ebene wurden hier nämlich von den 36 Koeffizienten nur 8 signifikant, während es bei den anderen Schülern immerhin 20 waren. Dabei würden sich in drei Fällen Vorteile der GS-Schüler hinsichtlich des Englischlehrers ergeben und in einem Fall hinsichtlich des Mathematiklehrers.

Diese Tatsache, die durch die Ergebnisse aus dem Leistungsvergleich nicht bestätigt wird, findet eventuell eine Erklärung darin, daß bei der Schilderung des Lehrerverhaltens hier ein allgemeiner Faktor des Wohlfühlens bei dem Lehrer und der positiven Beziehung zum Lehrer zum Ausdruck kommt. Eventuell ist hierbei auch auf ein systemspezifisches Bezugssystem bei der Beurteilung des Lehrers zu deuten. Demnach würde der atmosphärische Effekt, der nicht auf die Leistungen durchschlägt, die bessere Beurteilung der GS-Lehrer durch die Schüler erklären können. Wenn im GS-System bei diesen Schülern, welche die obere Leistungsgruppe bilden, die Lehrervariable von Bedeutung sein könnte, müßte ein Lehrer eine über das übliche GS-Niveau hinaus besonders positive Beziehung zu seinen Schülern aufbringen müssen. Weitere Aufschlüsse können hier von klassen- bzw. kursspezifischen Auswertungen erwartet werden, die in diesem Bericht noch nicht enthalten sind.

2.9 Erklärungsansätze für Leistungsdefizite an einzelnen Gesamtschulen

Es wurde mehrmals auf das Faktum relativ großer Streubreiten hinsichtlich der Leistungen an den Gesamtschulen hingewiesen. Sowohl bei der Gruppe der leistungsschwächeren Schüler (HA-Prognose) wie auch bei der leistungsstarken (FOR-Prognose) sind die Unterschiede zwischen den Gesamtschulen bedeutsam größer als in den Schulen aus dem herkömmlichen Schulsystem.

Deshalb stellt sich die Frage, ob es möglich ist, aufgrund schulspezifischer Auswertungen hinsichtlich der leistungsrelevanten Hintergrundsmerkmale bei einzelnen Gesamtschulen auch in diesem Bereich spezifische Defizite auszumachen. Auf der Ebene einzelner Schulen werden diese Aussagen vermutlich weitgehend hypothetisch bleiben müssen, da sie auf einer deskriptiven Ebene verbleiben. Von besonderem Interesse sind dabei die Problemschulen (GS 2, GS 3 und GS 8), welche sowohl hinsichtlich der Schulleistungen von leistungsschwachen wie auch leistungsstarken Schülern schlechte Ergebnisse erbracht haben.

Methodisch wurde dabei so vorgegangen, daß die leistungsrelevanten Hintergrundsmerkmale schulspezifisch ausgewählt wurden. In der Tabelle 2.63 sind die Rangreihen für die Schüler mit HA-Prognose und die Hauptschüler enthalten, in Tabelle 2.64 für die Schüler mit FOR-Prognose sowie für Realschüler und Gymnasiasten.

2.9.1 Schüler mit Hauptschulabschlußprognose

2.9.1.1 Erklärungsbeitrag der affektiven Variablen der Schülerpersönlichkeit

An GS 2 fällt in diesem Bereich der geringe Grad an Selbstakzeptierung, ein negatives Begabungselbstbild, ein hoher Anomiewert (Gefühl, auf schulische Abläufe wenig Einfluß zu haben) und die hohe Attribuierung von schlechten Schulleistungen auf mangelnde Begabung auf. Dies wird auf objektiver Seite dadurch bestätigt, daß diese Schüler in der Intelligenzleistung beeinträchtigt sind (vgl. Tabelle 2.43). Die affektiven Variablen korrelieren im allgemeinen mit Schulleistung (vgl. Tabelle 2.61). Somit zeigt sich, daß an dieser Schule zumindest das schlechte Abschneiden dieser Schülergruppe mit den genannten affektiven und kognitiven Schülermerkmalen in Zusammenhang gebracht werden kann.

Für GS 3 finden sich nur z. T. ähnliche Voraussetzungen, und zwar ein negatives Begabungselbstbild und ein mittlerer Grad von Selbstakzeptierung. Diese Schüler schnitten im Intelligenztest ebenfalls sehr schlecht ab (vgl. Tabelle 2.43). An dieser Schule scheinen demnach in dem Bereich der affektiven Schülermerkmale nicht ungünstige Voraussetzungen zu bestehen, sondern vorwiegend solche, welche das kognitive Leistungsvermögen weniger betreffen.

Bei den Schülern in GS 8 fällt das niedrige Niveau an Leistungsangst auf, die gute Lernmoral und das positive Begabungselbstbild. Es ist eine Schule, in der das paradoxe Ergebnis deutlich wird, daß zwar die affektiven Voraussetzungen für Leistung optimal gefördert werden, daß die entsprechenden Leistungen aber nicht erbracht werden. Hinsichtlich der Intelligenz ist zwar auch bei dieser Schule eine gewisse Benachteiligung festzustellen, allerdings nicht so deutlich wie an GS 2 und GS 3. Die schlechten Leistungen an dieser Schule sind demnach nicht schlüssig mit Schülermerkmalen in Zusammenhang zu bringen.

Tabelle 2.63: Schulspezifische Ergebnisse hinsichtlich ausgewählter Bedingungsfaktoren der Schulleistung für Hauptschüler und GS-Schüler und HA-Prognose (Rangreihen)

	HS1	HS2	HS3	HS4	HS5	HS6	HS7	GS1	GS2	GS3	GS4	GS5	GS6	GS7	GS8	GS9
Affektive Schülermerkmale																
Selbstakzeptierung	8	3	5	11	1	14	16	12	15	9	10	13	6	4	2	7
Leistungsangst	10	16	12	2	15	4	1	13	5	6	7	3	9	11	14	8
Lernmoral	11	16	1	8	9	14	12	15	7	6	13	2	10	5	3	4
Arbeitskapazität	1	12	3	15	2	14	16	10	8	5	11	13	7	9	6	4
Einstellung zu Lehrern	11	15	6,5	10	9	14	12	1	5	3	4	16	8	13	6,5	2
Motivbefinden	15	16	10	3	13	11	12	7	5,5	2	5,5	14	9	8	4	1
Anomie (-)	10	12	8	11	5	15	14	4	13	2	9	16	1	7	8	3
Begabungselbstbild	6,5	6,5	9	13	2	12	16	3	14	11	8	15	5	10	1	4
Attribuierung schlechter Leistung																
- Anstrengung	16	4	12	10	13	5	1	14	7	8	9	3	6	2	15	11
- Begabung	7	8,5	13	6	15	3	10	8,5	1	12	11	2	16	4	5	14
- Umstände	6	3	15	11	9	10	1	16	13	12	8	5	4	2	7	14
Elterliche Unterstützungsvariable																
Elterl. Leistungsorientierung	16	10	13	8	9	14	5	2	15	3	12	4	1	7	11	6
Elterl. Förderungsorientierung	11	14	7	6	2	16	12	15	13	10	1	8	3	4	5	9
Elterl. Sanktionsorientierung	12	6	8	5	14	2	3	1	4	11	13	9	10	15	16	7
Elterl. Zuwendungsinnenität	8	15	6	11	2	13	12	16	14	10	4	5	1	3	7	9
Aufmunterung bei schlechten Noten	14	12	5	10	2	15	11	13	8	6	7	3	16	4	1	9
Belohnung bei guten Noten	14	1	10	5	8	9	7	16	15	2	1	4	6	3	13	12
Hausaufgabenunterstützung																
- Informiertheit	13	4	16	14	10	12	7	11	8	2	1	15	3	5	6	9
- konstruktive Hilfe	10	12	16	13	8	15	5	14	2,5	4	2,5	7	1	6	11	9
Negativ sanktionierendes Antreiben	12	13	16	2	3	9	1	10	14	15	7	5	4	11	6	8
Variable der Zeitzuweisung und der Beteiligung am Unterricht																
Unterrichtszeit																
Deutsch	9,5	6	4	9,5	7	2	5	13	1	3	9,5	9,5	16	15	12	14
Mathematik	5,5	9,5	7	1	3	2	11	13	5,5	4	12	9,5	15,5	15,5	8	14
Englisch	4	12	7,5	2	6	5	7,5	13	3	1	9,5	9,5	16	14	11	15
Hausaufgabenzeit																
Deutsch	3	12	5	10	4	8	13,5	15	16	11	6	13,5	1	7	9	2
Mathematik	4	10	5	2	3	7	6	13	16	11	14	15	1	8	12	9
Englisch	3	13	6	2	7,5	4	10	15,5	15,5	14	11,5	9	1	7,5	11,5	5
Aufmerksamkeit (Zeitzuweisung)																
Deutsch	4	1	14	6	8	3	13	2	11,5	16	11,5	10	7	9	5	15
Mathematik	1	3	8	2	9	6	4	14	7	10,5	13	10,5	12	15	16	5
Englisch	2	1	8	13	5	6	11	7	4	9	3	10	12	16	15	14
Kumulative (Zeitzuweisung)																
Deutsch	10	13	8	6	11	12	1	4	14	4	8	15	2	16	8	4
Mathematik	4	12	6	14	11	13	16	2,5	5	7	1	15	10	8	2,5	9
Englisch	9	8	11	1	3	7,5	13	7,5	16	10	14	12	15	4	5	2
Zeitverschwendung																
Deutsch	16	5	11	10	8	7	14	2	6	13	15	9	12	3	4	1
Mathematik	7	10	4	15	8	2	16	11	9	3	1	3	14	13	12	6
Englisch	7	13	6	15	14	8,5	1	4	2	5	3	12	8,5	16	10	11
Wohlfühlen beim Lernen																
Deutsch	11	6	15	4	14	10	8	2	5	3	13	16	12	1	9	7
Mathematik	6	14	5	15	11	13	9	7	2,5	1	4	10	2,5	16	12	8
Englisch	13	10,5	12	6	14	8	9	4	5	1	10,5	16	3	7	2	15
Schulbiographische Variable																
Unterrichtsdauer																
Englisch	1	3	7	8	11	4	2	14,5	12,5	6	9	16	10	14,5	5	12,5
Mathematik	2	1	3	7	9	15	5	11	14	16	4	6	8	12	10	13
Deutsch	10	1	3	9	5,5	8	2	7	14	5,5	4	11	12	13	16	15
Leistungen in der Grundschule	5	5	3	9	9	1	12	2	16	7	11	5	14,5	9	14,5	13
Schulwechsel Grundschule	14	9	7	11	12,5	8	2	4	16	6	3	12,5	15	5	1	10
Lehrervariable																
Motivierungsbedürfnisse																
Englisch	4	7	3	14	13	10	8	5	1,5	12	1,5	11	15	16	9	6
Mathematik	16	12	14	7	16	13	11	1	3	8,5	6	15	8,5	2	4	5
Englisch	1	7,5	5	15	14	11	12	3	2	13	4	10	9	16	6	7,5
Vertrauensgrad																
Englisch	9	4	8	13	12	15	7	1	3	6	10	16	14	2	5	11
Mathematik	3	14	2	7	12	5	16	1	9	8	10	15	4	6	13	11
Englisch	4	12,5	11	1	15	14	9	10	2	16	12,5	3	7	8	6	5
Disziplin/Ordnungsein																
Englisch	2	9	3	5,5	10	8	12	4	1	5,5	7	13	15	16	11	14
Mathematik	14	11	15	5	12	16	4	7	3	13	10	6	8	1	2	9
Monitoring																
Englisch	2	4	1	14	15	10	7	12	6	8	9	11	13	16	5	3
Mathematik	8	9	11	5	15,5	12	13	1	3	10	6	15,5	14	2	4	7
Englisch	4	3	8	13	15	10	6	5	2	9	1	11,5	14	16	11,5	7
Individuelle Lernhilfen																
Englisch	6	4	12	7	14	11	10	1	2	15	8	16	13	5	3	9
Mathematik	1	3,5	3,5	12	15	9	12	2	5	7	6	10	14	16	8	11
Englisch	3,5	12	11	7	16	13	10	3,5	1	14	8	15	6	2	5	9
Beschäftigungsradius																
Englisch	1	4	2	14	15	7	5,5	10	3	13	8	11	5,5	16	12	9
Mathematik	7	8	14	6	16	13	9	3	4	11	5	15	12	1	2	10
Voraussetzungen																
Englisch	1	5	2	13	14	9	7	4	3	10	6	12	15	16	11	8
Mathematik	10	5	7	6	16	13	8,5	1	3	11	14	15	8,5	2	4	12
Englisch	2	9	3	12	15	10	8	11	1	14	4,5	7	13	16	4,5	6
Strukturiertheit der Präsentation																
Englisch	13	10	11	12	15	14	5	2	7,5	3	6	16	7,5	1	4	9
Mathematik	12	4	13	8	2	5	7	11	15	6	9	10	16	1	14	3
Englisch	5	4	6	10	2	3	12	16	8,5	8,5	11	1	13	15	7	14
Positive Schülerorientiertheit																
Englisch	8	12	11	14	13	9,5	4	1	5	2	3	7	15	16	9,5	6
Mathematik	4	11	16	7	15	12	8	1	5	6	10	14	13	2	9	3

Tabelle 2.64: Schulspezifische Ergebnisse hinsichtlich ausgewählter Bedingungs-faktoren der Schulleistung für Realschüler, Gymnasiasten und GS-Schüler mit weiterführender Prognose (Rangreihen)

	RS1	RS2	RS3	RS4	GY1	GY2	GY3	GY4	GS1	GS2	GS3	GS4	GS5	GS6	GS7	GS8	GS9	
Affektive Schülermerkmale																		
Leistungseinstellung	15	6,5	10	11	6,5	14	12	2	16	9	13	1	3	5	4	8	17	
Leistungsgang	2	13	6	1	5	10	3	11	9	7	8	17	16	14	15	12	4	
Lernmoral	11	5	7	9	8	3	17	2	10	12	15	14	1	13	4	6	16	
Arbeitskapazität	12	2,5	8,5	14	13	6	15	8,5	7	11	17	5	1	2,5	10	4	16	
Einstellung zu Lehrern	7	1	11	14	9	10	13	16	2	17	5	4	3	12	8	6	15	
Wohlbefinden	17	7	14	13	9	10	16	6	5	15	11	3	2	8	1	4	12	
Anomie (-)	14	12	13	8	10	11	9	7	6	15	17	1	2	3	4,5	4,5	16	
Begegnungsallbild	16	3	12	17	6	8	14	1	15	7	13	4	10	2	9	5	11	
Attribuierung schlechter Leistung																		
- Anstrengung	7	13	5,5	9	10	5,5	1	13	3	8	2	14	16	11	15	17	4	
- Begegnung	10	13	3	1	8	7	14	15	4	2	9	16	11	12	5	17	6	
- Umstände	4	7	6	3	9	2	8	14	15	5	10	13	16	11	12	17	1	
Elterliche Unterstützungsvariable																		
Elterl. Leistungsorientierung	1	10	11	14	9	3	7	17	8	4,5	2	4,5	13	6	12	16	15	
Elterl. Förderungsorientierung	10,5	7	16	14	2,5	5	9	4	10,5	15	12	6	13	1	8	2,5	17	
Elterl. Sanktionsorientierung	4	13	2	9	7	5	3	17	6	16	12	8	10	15	11	14	1	
Elterl. Zuwendungsorientierung	8	12,5	16	12	1	2	10	6	12,5	9	15	5	14	7	4	3	17	
Aufmunterung bei schlechten Noten	13	14	17	11	9	15	12	1	6	10	8	5	4	7	3	2	16	
Belohnung bei guten Noten	5	9,5	13	2	3	9,5	11	1	7	16	12	6	15	4	14	8	17	
Hausaufgabenunterstützung																		
- Informiertheit	17	16	6	8	1	3	12	10,5	14	10,5	15	4	13	5	2	7	9	
- Konstruktive Hilfe	10	14	7	3	8	6	9	2	13	11	16	12	15	4	5	1	17	
Negativ sanktionierendes Anstreben	7	10	3	12	16	8	6	13	5	1	2	15	14	13	17	9	4	
Variable der Zeitznutzung und der Beteiligung am Unterricht																		
Unterrichtsstunde																		
Englisch	3	1	5	9	12	10	16,5	13	11	2	6	4	6	15	14	6	16,5	
Deutsch	2	3	4	5,5	16	14	15	11	10	9	1	5,5	5,5	12	17	5,5	13	
Mathematik	2	1	3	11	14	16,5	10	9	12	4	5	7,5	7,5	15	16,5	6	13	
Hausaufgabenzeit																		
Englisch	4,5	4,5	9	3	1	8	3	6	15	14	17	12	16	10	7	13	11	
Deutsch	10,5	12	6	1	8	4	2	5	14	13	15	17	16	3	7	10,5	9	
Mathematik	2	10	1	5	8	10	4	3	17	13	14	15	16	7	9	6	10	
Aufmerksamkeit (Zeitznutzung)																		
Englisch	2	14	6,5	4,5	15	8	4,5	13	6,5	3	12	11	16	9	17	10	1	
Deutsch	2	8	6,5	4	6,5	9	1	3	10	11,5	5	13	16	15	17	14	11,5	
Mathematik	2	14	11	1	5	3,5	10	16	7	3,5	15	6	17	8	13	12	9	
Kumulative Defizite																		
Englisch	15	9	5	10,5	13	7	10,5	3	14	16	2	8	4	6	12	1	17	
Deutsch	12	10,5	15	10,5	4	6	9	1	16	14	7	2	8	5	17	3	13	
Mathematik	5,5	4	9	15	15	13	1,5	11,5	10	14	1,5	5,5	8	11,5	15	7	3	
Zeitverschwendung																		
Englisch	15	10	2	11	9	1	13	7	5	4	14	12	16	6	17	8	3	
Mathematik	16	10	11	2	9	7	12	17	8	6	4	1	15	5	14	13	3	
Wohlfühlen beim Lernen																		
Englisch	10	11	13	16	14	7	8	9	15	1	5	2	6	5	4	17	4	
Mathematik	2	5	9	10	7	11	1	17	6	15	16	3	13	14	12	8	4	
Leistungsbereitschaft																		
Englisch	14	5	12	6	13	16	8	9,5	11	15	7	4	1	9,5	2	3	17	
Mathematik	4	5	9	14	13	16	2	5	8	11	12	7	3	10	17	6	1	
Schulbiographische Variable																		
Unterrichtsdauer																		
Englisch	4,5	9	14	4,5	7	17	3	1	12	10	11	13	15	8	2	6	16	
Mathematik	4	8	15	16	17	3	2	1	9,5	13,5	12	6	7	11	13,5	5	9,5	
Deutsch	9	3	13	2	15	16	8	11	10	5,5	4	7	12	5,5	1	17	14	
Leistungen in der Grundschule																		
Englisch	13	7	11	9	14	16,5	15	16,5	7	5	7	12	1	10	3,5	2	3,5	
Mathematik	14	12,5	12,5	11	15	10	16	4	2	9	5	7	8	17	3	1	6	
Lehrervariable																		
Motivierungsmaßnahmen																		
Englisch	13	10	12	8	16	15	6	5	4	17	7	3	9	1	11	2	14	
Mathematik	4	8	7	9	10	15	2	17	1	13	14	3	16	5	12	6	11	
Vertrauensgrad																		
Englisch	8	13	14	10	16	15	7	11	3	17	2	6	4	5	12	1	9	
Mathematik	4	10	11	6	9	12	1	17	2	15	16	3	14	8	5	7	13	
Disziplin/Ordnungswille																		
Englisch	16	3	12	4	7	8,5	2	8,5	6	5	11	17	10	15	1	14	13	
Mathematik	4	7	8	17	14	12	2	11	3	10	15	6	9	16	5	13	1	
Monitoring																		
Englisch	9	3	14	10	7	16	6	15	2	17	1	4,5	8	12	4,5	11	13	
Mathematik	1	11	9	17	10	15	3	2	7	5	13,5	12	8	4	16	6	13,5	
Individualisierungsmaßnahmen																		
Englisch	11	10	14	15	13	16	7,5	12	9	17	6	3	1	4	7,5	2	5	
Mathematik	6	11	4	8,5	10	13	1	17	2	14	16	3	12	8,5	7	5	15	
Detaillierte Lernhilfen																		
Englisch	12	8	11	13	15	17	2	6	9	16	1	7	4	10	14	3	5	
Mathematik	2	11	7	15	6	14	1	17	3	8	16	4	12	9	5	10	13	
Beschäftigungsradius																		
Englisch	7,5	3	17	9	13	15	4	6	11	12	14	7,5	2	10	5	1	16	
Mathematik	6	8	4,5	16	15	13	1	11	3	10	17	4,5	12	7	9	2	14	
Voraussetzungen																		
Englisch	5	6,5	15	13	14	16	8	9	4	17	11	3	1	6,5	10	2	12	
Mathematik	2	6	7	16	11	10	1	13	3	14	17	4	12	5	8	9	15	
Strukturiertheit der Präsentation																		
Englisch	3	8	14	15	12	16	6	7	11	17	1	4	5	10	9	2	13	
Mathematik	2	8	6	16	7	14	1	13	3	11	17	9	15	5	10	9	12	
Positive Schülerorientiertheit																		
Englisch	7	13	14	12	15	16	2	10	8	17	6	3	5	4	11	1	9	
Mathematik	6	10	8	3	9	13	4	17	1	15	16	2	14	7	5	11	12	
Strenge																		
Englisch	5	8	9	6,5	2	6,5	12	11	10	3	4	16	15	14	13	17	1	
Mathematik	8	6	11	16	17	3	12	2	13	5	1	14	7	9	15	10	4	
Unterstützung																		
Englisch	12	13	10	11	17	14	6	7	4	16	9	2	1	5	8	1	15	
Mathematik	6	4	10	12	7	13	5	17	2	15	11	3	14	9	16	8	1	

2.9.1.2 Erklärungsbeitrag der elterlichen Unterstützungsvariablen

Das elterliche Klima an GS 2 ist durch weitgehende Abstinenz und Gleichgültigkeit gegenüber den Belangen der Schule gekennzeichnet. Es liegt hier eine geringe elterliche Leistungsorientierung, eine geringe elterliche Förderungsorientierung, geringe Zuwendungsintensität und wenig Belohnung bei guten Noten vor; allerdings auch wenig negativ sanktionierendes Anstreben bei zugleich hoher Sanktionsorientierung. Mit Ausnahme der beiden zuletzt genannten Merkmale gehen die anderen Aspekte der Beschreibung des Elternverhaltens mit schlechten schulischen Leistungen einher. Man kann demnach davon ausgehen, daß der familiäre Hintergrund an dieser Schule ein Klima geringer Leistungsforderung schafft bzw. daß eine allgemeine Abstinenz gegenüber schulischen Belangen gegeben ist.

An GS 3 ist ein anderes familiäres Klima vorhanden. Die Eltern reagieren deutlich auf schulische Ergebnisse (hohe Leistungsorientierung, viel Belohnung bei guten Noten, intensive Hausaufgabenunterstützung), ohne daß gleichgültig negative Reaktionen bei ihnen auftreten (wenig Nörgeln, aber eher Aufmunterung bei schlechten Leistungen). Das familiäre Klima wäre demnach an dieser Schule durchaus für Schulleistungen positiv zu werten.

Die Eltern an GS 8 sind wiederum eher als gleichgültig-gewährenlassend zu charakterisieren (geringe Leistungsorientierung, geringe Sanktionsorientierung, wenig Lob bei guten Noten; aber auch viel Aufmunterung bei schlechten Noten, hohe Förderungsorientiertheit). Es ergeben sich somit keine eindeutigen Beziehungen zu den schlechten Leistungen der Kinder an dieser Schule.

2.9.1.3 Erklärungsbeitrag der Zeitznutzungsvariablen

An GS 2 fällt auf, daß an dieser Schule die Hausaufgabenzeit in Deutsch, Mathematik und Englisch am geringsten ist. Im Fach Englisch wird außerdem nur von einer geringen Aufmerksamkeit berichtet. Zudem meinen die Schüler, in Englisch und Mathematik bereits am Anfang neuer Unterrichtssegmenten nicht mitzukommen. Was die affektive Beziehung zum Englisch- und Mathematiklehrer angeht, ist allerdings nichts Negatives zu finden.

Auch an GS 3 wird eine äußerst geringe Hausaufgabenzeit in den drei Fächern angegeben. Die Aufmerksamkeit gegenüber Deutsch- und Englischunterricht ist nicht besonders groß. Allerdings wird im Englischunterricht von wenig Zeitverschwendung berichtet.

An GS 8 sind die Gegebenheiten, was die Hausaufgabenzeit und die Aufmerksamkeit im Unterricht betrifft, ähnlich. In der Unterrichtsgestaltung wird aber das Entstehen kumulativer Defizite eher verhindert. Was die Beziehung zum Englisch- bzw. Mathematiklehrer angeht, so liegen zwei gegenläufige Muster vor. Während das Wohlfühlen und die Leistungsbereitschaft beim Mathematiklehrer eher hoch und die Zeitverschwendung gering ist, ist es beim Englischlehrer gerade umgekehrt.

2.9.1.4 Erklärungsbeitrag der schulbiographischen Variablen

Eindeutig negativ sind an GS 2 die schulbiographischen Merkmale ausgeprägt. Es herrscht eine geringe Konstanz in der Beziehung zu den Lehrern vor, die Grundschulleistungen werden sehr schlecht eingeschätzt, und die Häufigkeit des Grundschulwechsels ist sehr hoch.

An GS 3 fällt in diesem Bereich nur der häufige Wechsel des Mathematiklehrers auf, alle anderen Bereiche sind im Hinblick auf ihre Leistungsrelevanz unauffällig. In GS 8 liegt hinsichtlich des Deutsch- und, weniger deutlich ausgeprägt, auch

hinsichtlich des Mathematiklehrers eine geringe Konstanz vor. Obzwar ein Grundschulwechsel von diesen Schülern nur selten angegeben wird, werden die Leistungen in der Grundschule als recht schlecht geschildert.

2.9.1.5 Erklärungsbeitrag der Lehrervariablen

Der Fachlehrer in Englisch und Mathematik wird an GS 2 durchgehend positiv geschildert. Die Lehrerbeziehung bildet demnach eine gute Voraussetzung für schulische Leistungen.

An GS 3 scheint die Beziehung zu den Lehrern in Mathematik und Englisch problematischer zu sein. Sowohl der Englisch- als auch der Mathematiklehrer werden hinsichtlich mancher Aspekte als negativ geschildert. Was den Englischlehrer anbetrifft, so gehen die Angaben in Richtung eines geringen Motivierungsbemühens, eines geringen Vertrauensgrades, der seltenen Stellung voraussetzungsbezogener Anforderungen und einer negativen Schülerorientiertheit. Beim Mathematiklehrer fallen die geringe Disziplin, ein Defizit hinsichtlich Monitoring, wenig gezielte Lernhilfen, ein geringer Beschäftigungsradius, wenig voraussetzungsbezogene Anforderungen und eine geringe Strukturiertheit des Unterrichts auf. An dieser Schule dürfte demnach der Lehrervariablen ein gewichtiger Einfluß über die Erklärung der schlechten Leistungen zukommen.

Die Lehrervariable weist auch an GS 8 bisweilen in eine Richtung, welche nicht unproblematisch sein dürfte. Allerdings geht hier nur die Schilderung des Englischlehrers in eine bedenkliche Richtung (wenig Disziplin, wenig Monitoring, wenig gezielte Lernhilfen, wenig voraussetzungsbezogene Anforderungen, geringe Strukturiertheit der Präsentation, sehr geringe Strenge).

2.9.1.6 Zusammenfassung

Für die Erklärung der Leistungsdefizite an den drei genannten Gesamtschulen könnten demnach durchaus unterschiedliche Bedingungskonstellationen für die schlechten Leistungen verantwortlich sein. Es sei hier nochmals betont, daß sich diese Mutmaßungen nur auf Plausibilitätsüberlegungen und einer rein deskriptiven Inspektion der Daten stützen.

An GS 2 fallen Defizite hinsichtlich der kognitiven und affektiven Schülermerkmale ins Auge. Das familiäre Unterstützungssystem stellt sich äußerst negativ dar, es ist durch Gleichgültigkeit gegenüber schulischen Belangen gekennzeichnet. Die Unterrichtsbeteiligung und die Zeitnutzung durch die Schüler ist ebenfalls gering, kumulative Defizite kommen häufig vor. Ebenso ergeben sich aus der Schulbiographie Anhaltspunkte für eine seit längerem bestehende negative Leistungsentwicklung. Die Lehrervariable ist an dieser Schule positiv einzuschätzen. Sie schlägt aber gegenüber den anderen Einflußgrößen (Schülerpersönlichkeit, familiäres Klima etc.) nicht durch.

Die Schüler an GS 3 weisen im affektiven und kognitiven Bereich ebenfalls einige Schwächen auf, wobei aber hauptsächlich das intellektuelle Ausgangsniveau von Bedeutung sein dürfte. Das Familienklima ist bei weitem nicht so schulfreundlich ausgeprägt wie an GS 2, sondern eher für schulische Leistungen förderlich. Die Unterrichtsbeteiligung der Schüler ist äußerst gering, wie auch die eigenständige Beschäftigung mit schulischen Aufgaben (Hausaufgabenzeit) ein vergleichsweise niedriges Niveau aufweist. Während sich aus der Schulbiographie fast keine Ansatzpunkte für die Erklärung der schlechten Leistungen ergeben, wird das Lehrerverhalten als deutlich defizitär geschildert.

GS 8 verfügt, was die affektiven und in geringem Maß auch die kognitiven Schülermerkmale angeht, über gute Voraussetzungen. Der familiäre Bereich ist nicht eindeutig negativ zu bewerten, obwohl hier Tendenzen in Richtung Gleichgültigkeit bzw. Unterstützung bei schlechten, aber wenig Bekräftigung bei guten Leistungen vorhanden sind. Hausaufgabenzeit und Zeitnutzung stellen sich von Schülerseite problematisch dar. Die Grundschulbiographie dieser Schüler ist in einem höheren Grad belastet. Auch das Lehrerverhalten stellt sich an dieser Schule als problematisch dar.

Die schlechten Leistungen an GS 2 scheinen demnach hauptsächlich durch Schülermerkmale und das familiäre Stützsystem erklärbar zu sein. An GS 3 tritt neben Schüler- und Schülerverhaltensmerkmalen das Lehrerverhalten in den Vordergrund. An GS 8 erscheint neben einigen schulbiographischen Gegebenheiten vor allem das Lehrerverhalten als defizitär.

2.9.2 Schüler mit weiterführenden Qualifikationen

2.9.2.1 Erklärungsbeitrag der affektiven Schülermerkmale

Problematisch erscheint an GS 2 u. a. die geringe Lernmoral, die negative Einstellung zu Lehrern, das geringe Wohlfühlen in der Schule und das hohe Anomiebewußtsein. Hinsichtlich des Intelligenzniveaus befinden sich diese Schüler im Mittelbereich (vgl. Tabelle 2.45), sind also nicht auffallend. Es liegen aber deutliche Anzeichen der Opposition gegen die Schule bei den leistungsstarken Schülern an GS 2 vor.

An GS 3 treten in diesem Merkmalsbereich ebenfalls Probleme auf: die Schüler weisen einen geringen Grad an Selbstakzeptierung auf, Lernmoral, Arbeitskapazität und Begabungsselbstbild werden als gering eingeschätzt, und sie geben ein hohes Ausmaß an schulischer Anomie an. Die Schüler fühlen sich im Vergleich zu anderen Gesamtschülern auch nicht besonders wohl an ihrer Schule. Zu diesen Beeinträchtigungen im affektiven Bereich kommt das objektiv schlechteste Abschneiden im Intelligenztest hinzu, d. h. die schlechte Begabungseinschätzung wird auch durch andere Daten objektiviert.

In GS 8 treten im affektiven Bereich keine Besonderheiten auf, wenn man von der geringen Leistungsangst und den hohen Attribuierungstendenzen absieht. Was die kognitiven Voraussetzungen anbelangt, ist ebenfalls ein deutliches Defizit vorhanden (vgl. Tabelle 2.45).

2.9.2.2 Erklärungsbeitrag der elterlichen Unterstützungsvariablen

Die Eltern an GS 2 fallen durch geringe Förderungs- und Sanktionsorientierung bei vergleichsweise hoher Leistungsorientierung und vielem Nörgeln auf. Die elterliche Unterstützung ist gering (Belohnung bei guten Noten ist sehr gering). Es scheint also ein Klima vorhanden zu sein, in dem zwar Leistungen an sich gefragt sind, aber nur wenig bis gar nichts getan wird, um diese Leistungen zu fördern.

Die Situation an GS 3 ist ähnlich. Obzwar die Eltern hohe Leistungen fordern (hohe Leistungsorientierung, viel negativ sanktionierendes Antreiben), tragen sie nur ganz wenig dazu bei, diese zu stützen (geringe Förderungs-, Sanktions- und Zuwendungsorientierung, wenig Belohnung bei guten Leistungen, äußerst geringe Hausaufgabenunterstützung). Dieser Familienhintergrund scheint bei den beiden Schulen gleichermaßen problematisch zu sein.

In GS 8 liegen ganz andere Beziehungen vor. Die Eltern weisen eine geringe Leistungs- und Sanktionsorientierung auf, bei gleichzeitig hoher Förderungs- und Zuwendungsorientierung. Auch die anderen Aspekte werden in einer Weise geschildert, welche für Leistungen an sich förderlich wären.

2.9.2.3 Erklärungsbeitrag der Zeitnutzungsvariablen

In GS 2 fällt die geringe Hausaufgabenzeit in Deutsch, Mathematik und Englisch auf. Ebenso werden kumulative Defizite in diesen drei Fächern als sehr häufig angegeben. Wohlfühlen beim Lehrer und Leistungsbereitschaft in Englisch und Mathematik sind gering ausgeprägt. Dies deutet darauf hin, daß sowohl in der Unterrichtsgestaltung wie auch in der Lehrerbeziehung Probleme vorhanden sind.

An GS 3 sind ebenfalls in diesem Bereich Schwierigkeiten zu ersehen. Die Hausaufgabenzeit ist sehr gering und die Zeitnutzung im Unterricht ist mit Ausnahme im Fach Deutsch ebenfalls defizitär. Hinzu kommt, daß gegenüber dem Mathematiklehrer von hoher Zeitverschwendung, geringem Wohlfühlen und geringer Leistungsbereitschaft berichtet wird.

In GS 8 fällt nur die geringe Hausaufgabenzeit in Englisch und in geringem Maße auch in Deutsch auf. Die Aufmerksamkeit ist in allen drei Fächern nicht optimal, am geringsten aber in Deutsch. Die anderen unterrichtsbezogenen Variablen sind nicht weiter auffällig.

2.9.2.4 Erklärungsbeitrag der schulbiographischen Variablen

In diesem Bereich fällt an allen drei Schulen eine belastete Grundschulbiographie auf, besonders stark an GS 8. Auch was die Konstanz der Lehrerbeziehung angeht, treten einige Abweichungen auf, die allerdings auf einzelne Fächer beschränkt bleiben.

2.9.2.5 Erklärungsbeitrag der Lehrervariablen

Auch dieser Bereich ist ein wesentlicher Ansatzpunkt für die Erklärung der Leistungsdefizite an den genannten Schulen. In GS 2 werden sowohl Mathematik wie auch Englischlehrer in wesentlichen Aspekten als defizitär geschildert. Dies trifft auch für GS 3 zu, allerdings bleibt dies auf den Mathematiklehrer beschränkt. An GS 8 sind die Lehrervariablen weitgehend unauffällig und eher in den positiven Bereich verschoben.

2.9.2.6 Zusammenfassung

Für die Erklärung der Leistungsdefizite ergeben sich an den drei hier untersuchten Schulen folgende Ansätze: In GS 2 sind die affektiven Variablen, welche die Beziehung der Schule umreißen, negativ ausgeprägt. Die guten Schüler befinden sich in Opposition zu ihrer Schule. Die Eltern stellen für diese Schüler keine Stütze dar, da sie zwar Leistungen fordern, aber die Schüler nicht in ihren Bemühungen fördern. Neben didaktischen Defiziten scheint die Beziehung zu den einzelnen Lehrern als sehr belastet. Besonders der Lehrervariable muß ein bedeutendes Gewicht bei der Erklärung der Leistungsdefizite beigegeben werden.

An GS 3 sind einige affektive Schülermerkmale negativ ausgeprägt, was aber stärker durch reale Defizite im Intelligenzbereich verursacht zu sein scheint denn durch Opposition gegenüber der Schule.

Wie in GS 2 so sind auch hier die Eltern eher keine Hilfe für die Schüler an GS 3, da sie zwar antreiben, aber nicht zugleich unterstützend oder überhaupt nur teilnehmend eingreifen. Die Teilnahme am Unterricht ist im Hinblick auf Mathematik problematisch. Das Verhalten der Mathematiklehrer scheint für diese Schüler ein Hindernis für ihre Leistungen in diesem Bereich zu sein. Für Englisch gilt dies nicht in gleichem Maße, hier fallen nur die geringen Hausaufgabenzeiten und die geringe Aufmerksamkeit im Unterricht auf.

Für die Erklärung der schlechten Leistungen an GS 8 ist im Bereich der Schülerpersönlichkeit eigentlich nur das vergleichsweise geringe Intelligenzniveau zu nennen. Die Eltern verhalten sich in einer Weise, die für Schulleistungen als förderlich gelten kann. Neben der geringen Zeitnutzung im Unterricht fällt nur eine besonders schlechte Grundschulbiographie auf. Die Lehrervariable kann an dieser Schule nicht als leistungshinderlich eingestuft werden.

Die schlechten Leistungen an GS 2 sind demnach hauptsächlich durch Opposition gegen die Schule, eine wenig förderliche Haltung der Eltern und durch die negative Beziehung zu den Lehrern bedingt. An GS 3 sind die Defizite im Begabungsbereich, im inadäquaten Verhalten der Eltern und nur im Fach Mathematik in dem Lehrerverhalten zu suchen. Für GS 8 scheinen schulbiographische Variablen neben der vergleichsweise geringen Begabung der Schüler und einiger Probleme bei der Zeitnutzung durch die Schüler von Bedeutung zu sein.

3. Zusammenfassende Darstellung der für die Fragestellungen relevanten Ergebnisse

(1) Wie stellt sich der Leistungsstand in Gesamtschulen im Vergleich zu Schulen des herkömmlichen Schulsystems dar?

Generell gesehen bestehen Leistungsvorteile für Schüler aus dem herkömmlichen Schulsystem in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. In Physik werden vergleichbare Leistungen erzielt (vgl. Kap. 2.2.3.1).

Die Leistungsunterschiede sind besonders im Fach Englisch beträchtlich. Der Faktor Schulsystem vermag hier zwischen ca. 6,5 und 7 % der Varianz in den Ergebnissen aufzuklären. Gemessen an den erreichbaren Testpunktwerten liegen in diesem Fach die Leistungen der Schule aus dem TS-System um beinahe 12 % höher als im GS-System. Die Unterschiede können nicht durch ein unterschiedliches Ausmaß an Lerngelegenheiten erklärt werden. Hinsichtlich eines Aspektes (Lehrstoffanteil) ist sogar eine höhere Validität der eingesetzten Testverfahren für das GS-System gewährleistet.

Im Fach Mathematik, hier ist einschränkend zu bemerken, daß dieses Fach nicht in jener Breite abgedeckt werden konnte wie Englisch, wird durch das Schulsystem 4,39 % der Unterschiede in den Schülerleistungen erklärt. Der Vorsprung der Schüler aus dem TS-System beträgt, gemessen am erreichbaren Punktwert 8,84 %. Ein deutlicher Bezug hinsichtlich unterschiedlicher curricularer Validität für die vorhandenen Differenzen ist nicht gegeben. Während GS-Lehrer die Vollständigkeit der Durchnahme der Aufgaben tendenziell höher einschätzen, gaben TS-Lehrer an, auf die Testinhalte mehr Bedeutung gelegt zu haben.

Im Fach Deutsch bestehen im Lehrzielbereich Rechtschreiben interpretierbare Differenzen (aufgeklärter Varianzanteil durch Schulsysteme: 3,97 %; Leistungsunterschied zugunsten der TS-Schüler: 7,39 %). Im sinnverstehenden Lesen schneiden die TS-Schüler zwar ebenfalls besser ab, die Punktwertdifferenzen sind hier aber vergleichsweise gering (aufgeklärter Varianzanteil durch Schulsysteme: 0,65 %; Leistungsunterschied zugunsten der TS-Schüler: 3,70 %).

Das Ergebnis in Rechtschreiben kann durch die Angaben zur curricularen Validität eindeutig relativiert werden. Da im TS-System diesem Lehrzielbereich mehr Bedeutung zugemessen wird und Rechtschreibinhalte häufiger durchgenommen werden, war hier eine bessere Leistung zu erwarten. Für den Bereich Leseverständnis gilt dies allerdings nicht, eher wäre ein besseres Abschneiden der GS-Schüler erwartungsgemäß.

Der Gleichstand der Physikleistung ist noch insofern zu relativieren, als an den Gesamtschulen signifikant mehr Zeit für die abgeprüften Inhalte verwendet worden ist. Von daher hätte ein besseres Abschneiden der GS-Schüler erwartet werden können.

- (2) Läßt sich eine besondere Förderung schwacher Schüler in Gesamtschulen insgesamt oder nur in einzelnen Schulen feststellen?

Wenn man als Kriterium für die Identifikation leistungsschwacher Schüler die Prognose des Grundschullehrers heranzieht, so werden leistungsschwache Schüler an Gesamtschulen insgesamt gleich gut in Deutsch, Mathematik und Physik gefördert (vgl. Kap. 2.4). In Englisch weisen leistungsschwache Schüler im TS-System bessere Resultate auf.

Bei einem Vergleich der Leistungen von Haupt- und G-Kurs-Schülern sind überhaupt keine Systemunterschiede auszumachen. Das bedeutet, daß in den Grundkursen an Gesamtschulen dasselbe Leistungsniveau wie in Hauptschulen gehalten wird.

Allerdings erreichen die Schüler mit einem prognostizierten Hauptschulabschluß an Gesamtschulen nicht die Leistungen wie HA-Schüler aus dem TS-System. Dies gilt für Rechtschreiben, Mathematik und Englisch, nicht aber für Leseverständnis und Physik.

Betrachtet man das Merkmal Intelligenz (vgl. Kap. 2.3.3) als Kriterium für Leistungsschwäche, so bestehen bei den weniger intelligenten Kindern aus dem TS-System Leistungsvorteile in Deutsch, Mathematik und Englisch bei einem Gleichstand in Physik.

Hinsichtlich der Förderung leistungsschwacher Kinder kann demnach für das GS-System insgesamt ausgesagt werden, daß hier (zumindest nach den Kriterien Grundschulprognose und HS-/G-Kurs Vergleich) eine gleich gute Leistung in beiden Systemen erbracht wird. Dies gilt jedoch nicht bei einer Gegenüberstellung von Schülern mit Hauptschulabschlußberechtigung aus beiden Systemen bzw. bei einem Vergleich der weniger intelligenten Kinder aus beiden Systemen. In diesen Fällen ergeben sich Vorteile für das traditionelle System. Als gesichert kann jedoch gelten, daß in der Gesamtschule insgesamt nie eine bessere Förderung leistungsschwacher Schüler erfolgt als im TS-System, sondern höchstens eine gleich gute, was den Leistungsaspekt betrifft.

Auf der Ebene einzelner Schulen bedarf diese Aussage aber einer Relativierung (vgl. Kap. 2.7.3). Es lassen sich hier ohne weiteres einzelne Gesamtschulen finden, die eine bessere Förderung der leistungsschwachen Kinder zuwege bringen als einzelne Schulen aus dem TS-System. Allerdings besteht zwischen den Gesamtschulen eine beträchtliche Streubreite. Während leistungsschwache Schüler im herkömmlichen System gute aber vorwiegend mittlere Leistungen erreichen, erstrecken sich die Ergebnisse in der Gesamtschule über das ganze Leistungsspektrum von sehr gut bis sehr schlecht.

Bezogen auf die oben getroffene Aussage bedeutet dies, daß zwar insgesamt eine gute bis etwas schlechtere Förderung der leistungsschwachen Schüler im GS-System anzutreffen ist, daß einzelne Gesamtschulen sowohl wesentlich bessere wie auch

wesentlich schlechtere Ergebnisse bei dieser Schülergruppe erzielen.

- (3) Gibt es Hinweise darauf, daß Hochbegabte in Gesamtschulen weniger gefördert werden als in herkömmlichen Schulen, trifft dies für das System zu oder ist dies schulspezifisch?

Nach allen Möglichkeiten der Vergleichsgruppenbildung schneiden leistungsstärkere Schüler an Gesamtschulen in Deutsch, Mathematik und Englisch schlechter ab, nur in Physik werden vergleichbare Leistungen gefunden (vgl. Kap. 2.4).

Vergleicht man die Leistungen der mehr begabten oder der hochbegabten Kinder aus beiden Systemen, so treten mit einer Ausnahme die gleichen Leistungsdifferenzen auf; in Leseverständnis und in Physik werden gleiche Ergebnisse gefunden (vgl. Kap. 2.3.3.).

Dieses Resultat scheint dafür zu sprechen, daß die leistungsstärkeren Kinder an Gesamtschulen schlechter gefördert werden als im herkömmlichen Schulsystem. Man könnte geneigt sein, diese Differenzen, die gerade in dieser Gruppe recht deutlich werden, auf die vergleichsweise geringe Differenzierung nach Leistungsniveaus zurückzuführen. Demnach würde ein Schulsystem mit geringer Leistungsdifferenzierung zwar eher vergleichbare Leistungen bei den leistungsschwachen Kindern produzieren können, aber nur bei Einbrüchen bei den leistungsfähigeren Schülern.

Diese Interpretation muß aber wegen einer Tatsache eingeschränkt werden: Die Gesamtschulen in NRW sind Angebotsschulen, d. h. die Eltern können ihre Kinder dort hinschicken, müssen aber nicht. Besonders die Eltern, welche von der Leistungsfähigkeit ihrer Kinder überzeugt sind, können daher ihre Kinder auf das Gymnasium schicken. Dadurch schöpft das Gymnasium zu einem gewissen Prozentsatz die Leistungsspitze ab (Creaming-Effekt). Deutlich wird dies, wenn man den schulbiographischen Hintergrund der Schüler vergleicht. Hier zeigen sich (besonders bei Kindern aus der Mittelschicht) größere Belastungen für die Gesamtschüler (vgl. Kap. 2.3.2). Unter den gegenwärtigen Bedingungen schicken daher Eltern, welche traditioneller Weise hohe schulische Standards anstreben, ihr Kind nur dann auf die Gesamtschule, wenn ein Versagen im herkömmlichen Schulsystem bereits erlebt oder aber antizipiert wurde (vgl. schulbiographische Merkmale).

Auf Schulebene findet sich hier eher ein Hinweis darauf, daß das Schulsystemergebnis hier wiederholt wird. Außer der bereits bekannten großen Streubreite hinsichtlich der Leistungsergebnisse auch der leistungsstärkeren Schüler an Gesamtschulen können, je nach betrachtetem Lehrzielbereich, nur eine bis drei Gesamtschulen im Leistungsbereich der traditionellen Schulen mithalten.

Niveaumäßig sind die Resultate in diesen guten Gesamtschulen in den Bereich der Realschulen einzuordnen. Dies schließt allerdings nicht aus, daß in einzelnen Lehrzielbereichen einzelne Gesamtschulen die Spitzenposition einnehmen.

Hinsichtlich der Frage der Förderung der leistungsstarken Schüler findet man demnach relativ schlechtere Ergebnisse an den Gesamtschulen. Ob dies allein durch die geringe Leistungsdifferenzierung oder auf Selektionseffekte zurückgeführt werden kann, ist nicht eindeutig zu belegen. Vermutlich wirken beide Faktoren zusammen. Die Resultate für diese Schülergruppe fallen auch auf der Ebene einzelner Schulen nicht gut für die Gesamtschulen aus. Nur drei von neun Schulen können in den Bereich der Leistungen von Schülern aus dem TS-System vorstoßen. Die geringere Förderung der leistungsstarken Schüler im GS-System findet demnach mit den genannten Ausnahmen auch auf Einzelschulebene ihre Fortsetzung.

- (4) Lassen sich Abhängigkeiten feststellen zwischen dem Zeitpunkt der Differenzierung in einzelnen Fächern und den jeweiligen Schulleistungen?
- (5) Wirkt sich eine längere heterogene Phase des Unterrichts in einem Fach positiv oder negativ auf die Entwicklung der Schulleistung aus?

Zu diesen beiden Fragen kann in diesem Zusammenhang nur in eingeschränkter Weise Stellung genommen werden. Die Dauer homogener bzw. heterogener Differenzierung ist beim gegenwärtigen Stand der Datenauswertung voll mit der Zugehörigkeit zu den beiden Schulsystemen konfundiert. Deshalb kann im Moment darüber nicht mehr ausgesagt werden, als bereits bei (3) festgestellt worden ist.

Weitere Aufschlüsse können darüber erst dann erhalten werden, wenn die Ergebnisse aus dem Gesamtschulvariantenvergleich mit anderen Bundesländern vorliegen

- (6) Überprüfung des Leistungsstandes (1978) im Vergleich zur IEA-Studie (1970)

Die Erhebung im Fach Englisch wurde in der IEA-Studie (SCHULTZE 1975) an einer Stichprobe (N = 1072) 14-jähriger Schüler durchgeführt (8. Schulklasse). Demgemäß besteht hier nicht eine volle Vergleichbarkeit. Ebenso muß erwähnt werden, daß aus technischen Gründen ein Item des IEA-Tests in der vorliegenden Untersuchung nicht in die Auswertung einbezogen werden konnte.

Sowohl bei einem Vergleich der TS-Stichprobe als auch der GS-Stichprobe mit den Ergebnissen aus der IEA-Studie zeigt sich ein signifikanter Leistungsanstieg, allerdings fällt er bei den GS-Schülern mit durchschnittlich 2,13 Punkten wesentlich geringer als bei den TS-Schülern mit 8,84 Punkten aus. Da die verglichenen Stichproben hinsichtlich des Alters und somit der durchschnittlichen Schulbesuchsdauer nicht gleichwertig sind, können keine definitiven Aussagen gefällt werden. So viel ist aber sicher, daß auf alle Fälle kein Leistungsrückgang innerhalb des Zeitraumes von 8 Jahren feststellbar ist, sondern vielmehr signifikant bessere Leistungen bei der jetzigen Untersuchung auftreten, die vermutlich durch die längere Dauer der Beschulung zustande kommen. Am Rande sei vermerkt, daß auch bei dem Schulartenvergleich bei der jetzigen Untersuchung immer signifikant bessere Resultate erzielt worden sind.

- (7) Durch welche Determinanten lassen sich Leistungsunterschiede zwischen Schulsystemen, Schulen und einzelnen Schulen erklären?

Die gewählte Heuristik für die Erklärung von Leistungsunterschieden läßt einige Vermutungen als begründet erscheinen.

Bei den leistungsschwächeren Schülern (HA-Prognose vs. HS-Schüler) liegen im affektiven Bereich bessere Leistungsvoraussetzungen im GS- als im TS-System vor. Da sich diese im allgemeinen als wirksam erwiesenen Bedingungsvariablen aber nicht in einer besseren Schulleistung niederschlagen, müssen andere Merkmale einen gravierenden Einfluß besitzen.

Das elterliche Unterstützungsverhalten scheint nicht für die Erklärung der Systemunterschiede herangezogen werden zu können.

Für Englisch deutet sich an, daß die größere Zeitverschwendung kausal mit den schlechteren Ergebnissen der GS-Schüler zusammenhängt. Ebenso können die wahrgenommenen Defizite im Verhalten der Englischlehrer (geringerer Beschäftigungsradius, geringere Abstimmung der Anforderungen an die Leistungsvoraussetzungen der Schüler, geringere Strukturiertheit der Stoffdarbietung) für die schlechteren Leistungen verantwortlich sein.

Tabelle 3.1: Vergleich der Ergebnisse aus dem Test E-IEA aus verschiedenen Studien

Untersuchung	Rohergebnisse	AM 29,9	s 16,2	N 1072	t-Werte
IEA-Studie 1970	Ungewichteter Durchschnitt ¹⁾	36,0			
	Gewichteter Durchschnitt ²⁾	32,4			13,78** (IEA/ TS-NW)
	HS	24,9	10,4	402	2,84** (IEA/ GS-NW)
	RS	40,9	8,8	415	
	GY	45,6	7,6	255	
NRW-Studie	TS-NW	41,24	12,10	864	
	GS-NW	34,53	12,31	474	
	HS-NW	31,59	9,70	385	9,34** (IEA HS/ NW-HS)
	RS-NW	45,63	8,14	224	6,81** (IEA-RS/ NW-RS)
	GY-NW	51,96	4,85	255	11,27 (IEA-GY/ NW/GY)

- 1) Alle Schüler, von denen keine Ergebnisse vorlagen, wurden aus der Berechnung ausgelassen
- 2) Gewichtung nach dem Schulartenanteil (100 HS : 32 RS : 36 GY)

Im Fach Deutsch scheint wegen der günstigeren Konstellation bei den Merkmalen der Zeitnutzung und der Beteiligung am Unterricht ein Defizit im Lehrzielbereich Leseverständnis bei den GS-Schülern hintangehalten worden zu sein. Im Rechtschreibbereich kommt hingegen die anders gelagerte curriculare Ausrichtung voll zur Geltung.

Für Mathematik ergeben sich keine spezifischen Erklärungshinweise. Der Mathematiklehrer bietet nach den erfaßten Aspekten bessere Voraussetzungen für schulische Leistungen an Gesamtschulen.

Bei den leistungsstärkeren Schülern ergeben sich noch weniger Hinweise für die Erklärung der Systemunterschiede in den Leistungsergebnissen. Auch bei ihnen bestehen unter den Gesamtschülern bessere Voraussetzungen, was die leistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale betrifft. Das elterliche Verhalten scheint für die Systemunterschiede nicht wesentlich zu sein.

Hinsichtlich der Leistungen in Deutsch und Englisch bietet sich die Möglichkeit an, die Unterschiede durch geringere Hausaufgabenzeiten bei GS-Schülern zu erklären. Auch das häufigere Vorkommen von kumulativen Defiziten im Fach Deutsch bei GS-Schülern könnte für die Unterschiede relevant sein.

Für das Fach Mathematik scheint ein Erklärungsfaktor in der positiveren Grundschulbiographie und in der größeren Konstanz der Lehrerbeziehung im TS-System zu liegen.

Es müssen weitere detailliertere schulspezifische Auswertungen abgewartet werden, bevor eine abschließende Aussage über die Ursachen der Leistungsdifferenzen möglich ist.

LITERATURVERZEICHNIS

- ANGER, H.; BARGMANN, R.; VOIGT, M.: Verständiges Lesen. VL 7-9. Weinheim 1965 (Beltz).
- BARTEL, H.; HYLLA, E.; SOLLWOLD, F.: Mathematische Denkaufgaben für 10. und höhere Klassen. MDA 10+. Weinheim 1971 (Beltz).
- CATTELL, R.B.; WEISS, R.: Grundintelligenztest. CFT 2. Braunschweig (Westermann).
- COMBER, L.C.; KEEVES, J.P.: Science education in nineteen countries. New York 1973 (Wiley).
- DREHER, E.: Zum Schulklima in integrierten Gesamtschulen und Schulen des dreigliedrigen Schulsystems in Nordrhein-Westfalen. In: HELMKE, A./ DREHER, E.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen - Erzieherische Wirkungen und soziale Umwelt. Paderborn 1979.
- HAENISCH, H.: Schulleistungsvergleich zwischen traditionellen Schulen und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen (6. Schuljahr). Unveröffentlichter Arbeitsbericht, Konstanz 1979.
- HAENISCH, H.; LUKESCH, H.: Bestandsaufnahme systemvergleichender Schulleistungsstudien: Ergebnisse, Analyse, Kritik. Konstanz 1978 a (Arbeitsbericht).
- HAENISCH, H.; LUKESCH, H.: Probleme und Möglichkeiten schulsystemvergleichender Leistungsmessung. Konstanz 1978 b (Arbeitsbericht).
- HELMKE, A.: Schulsystem und Persönlichkeit. In: HELMKE, A./DREHER, E.: a.a.O., Paderborn 1979.
- HUSEN, T.: International Study of achievement in mathematics. A comparison of twelve countries. New York 1967 (Wiley).
- INGENKAMP, K.: Wie frei ist die erzieherische Forschung in der Bundesrepublik? Neue Sammlung, 1977, 17, S. 26 - 39.
- JÄGER, R.; JUNDT, E.: Mannheimer Rechtschreib-Test (M-R-T). Göttingen 1973 (Hogrefe).
- KLAGHOFER, R.; KROGER-HAENISCH, E.-M.: Die curriculare Analyse der Leistungstests. In: HAENISCH, H. et al.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem - Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik. Paderborn 1979.
- LiG (Leistungsmessung in Gesamtschulen): Zentrische Streckung. Frankfurt /M. 1974 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung).
- LiG (Leistungsmessung in Gesamtschulen): Englisch-Einstufungs-Test (EET 9+). Frankfurt/M. 1974 (Werkstattbericht "In eigener Sache", Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung).
- Projektprogramm zur Evaluation des Gesamtschulversuchs NW im Zeitraum von 1977. 1979/80.

SCHULTZE, W.: Die Leistungen im naturwissenschaftlichen Unterricht in der Bundesrepublik im internationalen Vergleich. Frankfurt/M. 1974 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung).

SCHULTZE, W.: Die Leistungen im Englischunterricht in der Bundesrepublik im internationalen Vergleich. Frankfurt/M. 1975 (Sonderheft des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung).

Richard Klaghofer

und

Elsa-Maria Krüger-Haenisch

Die curriculare Analyse der Leistungstests