

WINDOLF, P.: Formale Bildungsabschlüsse als Selektionskriterium am Arbeitsmarkt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 36 (1984), H. 1, 75–106.

*Abstract*

*Educational Stagnation and Change in Evaluative Perspectives – Implications of the Absence of Structural Reform in the Educational System*

As a result of the expansion of education a serious change has occurred during the last few years in the assessment of formerly prominent guidelines for the educational reform. Citing several present-day developments and subsequent problems of the expansion of education the article sketches firstly the change in the assessment of the political-administrative realm as well as in the dimension of philosophy of education. Furthermore the author discusses the question of earlier stagnation in the reform movement and its impact on educational policy and the development of pedagogy in the 1970's.

*Anschrift des Autors:*

PD Dr. Peter Zedler, Kampstiege 1, 4417 Altenberge

HELMUT LUKESCH

## Ergebnisse und „Ergebnisse“ – Bemerkungen zu den Begleituntersuchungen über die bayerischen Schulversuche mit Gesamtschulen<sup>1</sup>

Die Versuche mit Gesamtschulen sind in die Jahre gekommen. Die meisten der groß angelegten Vergleichsuntersuchungen wurden im vergangenen Jahrzehnt abgeschlossen (zusammenfassend vgl. FEND 1982; HAENISCH/LUKESCH 1980) und einer letztendlich kontroversen Würdigung unterzogen (BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1982). Mit dem zweiten Bericht über die bayerische Variante des Gesamtschulversuchs ist nun auch in diesem Bundesland die Versuchsphase beendet, und für die noch bestehenden Gesamtschulen hat die Arbeit unter „Normalbedingungen“ begonnen. Einzig für Baden-Württemberg steht noch eine – der Planung nach monumentale – Langzeitstudie aus (AURIN 1981).

Im Zuge der in den 70er Jahren vorgenommenen Evaluationsstudien wurden notwendigerweise eine Reihe von Systemunterschieden gefunden, die Hilfen für schulpolitische Entscheidungen sein konnten. Für jeden empirisch arbeitenden Forscher war es aber selbstverständlich, daß es eine Illusion gewesen wäre, die „Vorteile“ – ganz gleich in welchem inhaltlichen Bereich – nur auf Seiten einer Systemvariante zu erwarten. Da zudem Unterschiede im Grunde nur relativ, d. h. im Vergleich zu der anderen Schulsystemvariante aufgewiesen werden können, steht selbst bei Kumulation von „Vorteilen“ auf einer Seite ein weiter Spielraum für bildungspolitische Wertungen offen. Daß darüber hinausgehend die parteipolitische Vermarktung dieser Ergebnisse zu einer einseitigen und bisweilen verzerrenden Karikatur ausartete, war eine weitere leidvolle Erfahrung für die solchermaßen instrumentalisierten Forscher. Vor dem Hintergrund dieser Verwertungsstrategien ist besonders bei Berichten ministeriell gebundener Institutionen – wie des BAYERISCHEN STAATSWISSENSCHAFTLICHEN INSTITUTS FÜR BILDUNGSFORSCHUNG UND BILDUNGSPLANUNG – sorgfältig zu prüfen, was Datum und was Interpretation ist.

Der erste, von SCHORB verantwortete Ergebnisbericht wurde bereits früher einer eingehenden Kritik unterzogen (HAENISCH 1979). Zusammenfassend wurde dabei bemerkt:

„Neben häufig unzweckmäßigen Datenaufbereitungen, die zu wenig angemessenen Schlußfolgerungen führen, sind es insbesondere dem heutigen wissenschaftlichen Erkenntnisstand nur in geringem Maße standhaltende Operationalisierungsversuche, die zu Kritik Anlaß geben. Daneben fällt auf, daß zur Beantwortung der Forschungsfragen das Ergebnismaterial nicht in seinem gesamten Umfang ausgeschöpft worden ist und daß daraus Aussagen abgeleitet werden, die den sonst dargelegten, aber nicht interpretierten Daten in keiner Weise gerecht werden“ (ebd., S. 118).

Als Illustration für diese Feststellung sei kurz auf den fachlichen Leistungsvergleich eingegangen (HAENISCH/LUKESCH 1980, S. 72 f.). Grundlage dafür war eine Längsschnitterhebung (Anfang 5. und Ende 6. Schuljahr), bei der verschiedene schulnahe Intelligenz- und standardisierte Schulleistungstests eingesetzt wurden. Als Ergebnis ist aufgrund der mitgeteilten Tabellen (SCHORB 1977, S. 191 und 193) festzuhalten, daß Gesamtschüler den

deutlichsten Leistungszuwachs zeigen und bei der Zweitmessung vergleichbare Leistungen trotz eines schlechteren Ausgangsniveaus aufwiesen. Dieser statistisch absicherbare Befund wird von den Berichtsautoren mit dem Argument relativiert, daß aufgrund eines – für pädagogische Fragestellungen aus der Ökonometrie neu eingeführten – Wachstumsmodells bei leistungsschwächeren Schülern mit größeren Zuwächsen zu rechnen sei als bei leistungsstärkeren. Das als gültig postulierte Wachstumsmodell steht aber mit Ergebnissen der Bildungsforschung nicht in Einklang. Demnach muß eher von der Gefahr kumulativer Defizite ausgegangen werden, oder anders gesagt, bei Schülern mit schlechten Lernvoraussetzungen (gleich ob im Begabungsbereich oder bei den fachlichen Lernvoraussetzungen) besteht die Gefahr, vom Unterrichtsgeschehen abgekoppelt zu werden, während leistungsstarke Schüler überproportional vom Unterricht profitieren. Diese Tendenz ist seit den klassischen und für die USA epochenmachenden Transferstudien THORNDIKE (1913) bekannt und kommt auch in deutschen Untersuchungen über Bedingungsfaktoren des Schulerfolgs zum Ausdruck (KRAPP 1973). Obwohl diese Tatsachen also bereits als Lehrbuchwissen gelten müßten, wird Jahre später in dem Bericht der BUND-LÄNDER-KOMMISSION (1982, S. 538f.) von dem Vertreter des bayerischen Kultusministeriums die SCHORBSche Darstellung erneut als richtig und einzig möglich vertreten. Allerdings ist dies nicht der einzige Punkt, hinsichtlich dessen die Realität vom Glauben des Vertreters des bayerischen Kultusministeriums abweicht (STEFFENS 1983, S. 226f.).

Bereits in dem ersten Ergebnisbericht deutet sich also an, daß hier selektiv „Ergebnisse“ durch geschickte Interpretation produziert wurden, die antizipierbaren ministeriellen Intentionen entsprachen. Besonders deutlich wird dies in der Zusammenschau der Ergebnisse (ebd., S. 371), wenn in Überschreitung der (bereits fehlinterpretierten) Daten resümiert wird: „Die zutage getretenen partiellen Vorzüge liefern zusammengekommen kein ausreichendes pädagogisches Sachargument dafür, die Gesamtschule zum Leitbegriff einer totalen Umstellung des Schulwesens ... zu machen“. Angesichts dieser Vorgeschichte war es reizvoll, die weiteren Evaluationsbemühungen über den bayerischen Gesamtschulversuch abzuwarten.

Der zweite Ergebnisbericht enthält Daten zu acht Bereichen: (1) kognitive Fähigkeitsvoraussetzungen, (2) fachliche Schulleistungen, (3) Sozialverhalten der Schüler, (4) Elternurteile und (5) Lehrerurteile über Schulversuche und Schulen, (6) Schullaufbahndaten, (7) Zusammenhänge zwischen Schüler- und Elterndaten sowie (8) Einzelfallstudien über die drei bayerischen integrierten Gesamtschulen (IGS). Wie es in den dazu verbreiteten Informationen des Pressereferats des Ministeriums heißt, könne auch in diesem Bericht „eine Überlegenheit der Gesamtschulen gegenüber dem gegliederten Schulwesen nicht festgestellt werden – in ‚keiner der überprüften Dimensionen‘, wie das Staatsinstitut ausführt –, so daß die Einrichtung weiterer Gesamtschulen nicht nahegelegt wird“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM 1983). Läßt man sich trotz dieses Zitats und des Umfangs des Berichts nicht von der Lektüre abschrecken, so findet man bereits auf den ersten Seiten einige Ungereimtheiten. Zum einen: Der Pressereferent hat richtig zitiert: in einem Vorwort (S. 8) wird gerade dies vom stellvertretenden Leiter des Staatsinstituts als Essenz der Untersuchungen herausgestellt. Zum anderen: Einige Seiten später findet man einen gerafften Ausblick auf die Resultate (S. 26f.), und hier sieht sich der erstaunte Leser z.B. mit der Feststellung konfrontiert, der kurs- und schulartenspezifische Vergleich hätte „Vorteile für die C-Kurspopulation der integrierten Gesamtschulen gegenüber den Vergleichshauptschulen aus dem gegliederten Schulwesen“ gezeigt und im Sozialbereich „[wählten] die Schüler der integrierten Gesamtschulen dagegen ... relativ leistungsunabhängig“ (und dies war

als ein Kriterium für soziale Integration festgelegt worden). Was also? Ist die Behauptung „keine Überlegenheit“ Faktum oder Wunschtraum? Solche offensichtlichen Ungereimtheiten aufzuklären, macht die weitere Lektüre dieses Berichts wieder schmackhaft.

Die Ergebnisse des zweiten Evaluationsversuches beruhen auf mehreren, z.T. miteinander in Zusammenhang stehenden komparativen Querschnitterhebungen. Einbezogen in die Untersuchungen waren über 90 Schulen, darunter alle bayerischen integrierten und kooperativen Gesamtschulen. Vergleichsschulen aus ähnlichen Regionen sowie Schulen mit Ganztags-, Tagesheim- und Halbtagsbetrieb. Mit z.T. unterschiedlichen Verfahren wurden Schüler aus der 5. und 7. bis 9. Schulstufe untersucht sowie Eltern- und Lehrerdaten erhoben. Zu den einzelnen Evaluationsbereichen stehen zumeist Daten aus Substichproben der Gesamtstichprobe zur Verfügung.

(1) Die *kognitiven Fähigkeitsvoraussetzungen* der Schüler wurden mit dem KFI 4-13 (HELLER et al. 1976) erfaßt. Die Testdurchführung oblag dabei Lehrern. Untersucht wurden Schülerstichproben (fälschlicherweise im ganzen Bericht als „Population“ bezeichnet; dieser Begriff trifft höchstens auf spezifische Schülersubgruppen zu) aus der 5., 7. und 9. Schulstufe. Zweck der Untersuchung war, festzustellen, ob Schüler im gegliederten und im integrierten System über die gleichen kognitiven Ausgangsbedingungen verfügen. Dies zu sichern, war eine notwendige Voraussetzung für den später durchzuführenden Schulleistungsvergleich.

Allerdings treten schon bei dieser Problemstellung gravierende untersuchungstechnische Mängel auf: Da die Schulleistungen in einer anderen Schulstufe (8. Schulstufe) erhoben wurden als die Intelligenztestdaten, können die vorgenommenen Erhebungen ihren Zweck von vorneherein nicht erfüllen: denn selbst wenn gesichert wäre, daß keine Unterschiede in den Fähigkeitsvoraussetzungen bei Schülern der 5., 7. und 9. Schulstufe bestünden, so sagt dies nur wenig bzw. gar nichts über die Verhältnisse bei Schülern der 8. Schulstufe aus, und dort wurden (fast ausschließlich) die Schulleistungsdaten erhoben. Alle denkbaren statistischen Korrekturmöglichkeiten, die bei eventuell doch vorhandenen Unterschieden hätten genutzt werden können (Kovarianzanalysen, partielle Korrelationen), werden durch diese defizitäre Untersuchungsanlage hinfällig.

Der nun isoliert stehende Teilbereich der Fähigkeitsvoraussetzungen könnte aber an sich für den Systemvergleich interessant sein (z. B. sind damit Rückschlüsse auf das Vorliegen des Creaming-Effektes möglich). Bedauerlicherweise sind aber die insgesamt vorgelegten Auswertungen aus diesem Bereich nicht unproblematisch. Zum einen wird gesagt (S. 36), daß wegen der Überrepräsentation der Gymnasialisten (dokumentiert auf S. 65, dies spricht für Mängel in der Untersuchungsanlage) Gewichtungen nach den Schularquoten im gegliederten Schulsystem vorgenommen wurden. Wie dies gemacht wurde, wird nicht dargestellt (und entzieht sich vermutlich auch der Kenntnis der Berichtsautoren, da die Datenauswertung von einer anderen Abteilung des Instituts durchgeführt wurde). Zum anderen wird bei der Wiedergabe von Ergebnissen nur eine durch dreimalige Darstellungsform (Mittelwerte und Streuungen in verschiedenen Vergleichsstichproben, graphische

Darstellung, Berechnung von normierten – und da hier eigentlich Absolutskaleniveau vorausgesetzt wird, entsprechend problematischen – Testergebnissen) zum Überdruß redundante und wenig aussagekräftige Datendesklption vorgenommen.

Bei den zentralen Vergleichen über Systemeffekte wird wiederum eine Menge relativ belangloser Zusatzinformation ausgebreitet (z. B. Signifikanzunterschiede auf den einzelnen Dimensionen des KFT nach Geschlecht, Sozialschicht und Intelligenz (!) in den drei Jahrgangsstufen), bei der Überprüfung von Systemeffekten wird aber auf Signifikanzangaben verzichtet, und es werden nur mehr Effektstärken des Einflußfaktors wiedergegeben (S. 82). Die Systemeffekte betragen dabei zwischen 0,3 und 7,8% der aufgeklärten Varianz. Dieser Anteil ist zwar im Vergleich zu den anderen Einflußgrößen (z. B. Sozialschicht: 1,5–36,9% erklärte Varianz; Geschlecht: 0,1–17,4%) nicht allzu groß, er dürfte aber auch nicht völlig unbedeutend sein, wie dies suggeriert werden soll. Es ist dabei bezeichnend, daß eine entsprechende Feststellung über die nicht vorhandenen bzw. „praktisch unbedeutenden“ Systemunterschiede zwar zu Beginn des Berichts (S. 26) getroffen wird, an der Stelle, an welcher der Systemvergleich dokumentiert wird (S. 80f.), fehlen Aussagen dazu aber völlig! Ebenso findet man weder hier noch an anderer Stelle inferenzstatistisch abgesicherte Subgruppenvergleiche, die auf S. 35 für Gruppen, gebildet aus der Kombination der Kriterien Geschlecht, Sozialschicht und Intelligenz (!), angekündigt wurden.

Des weiteren sind in diesem Teil eine erkleckliche Anzahl von Verstößen gegen eine sachgerechte Datenauswertung und -darstellung festzustellen. Beispielsweise wird das verwendete Meßinstrument nicht reanalysiert (es wäre zumindest zu hoffen, daß den Testautoren das Datenmaterial für entsprechende Berechnungen zur Verfügung gestellt wird). Die bestehenden Korrelationen zwischen den 6 Teiltests werden bei der Auswertung nicht berücksichtigt. Man hätte hier ein multivariates Auswertungsdesign einsetzen müssen. Bei der multifaktoriellen Auswertung wird wiederum nicht auf die Möglichkeit der Korrelation zwischen den unabhängigen Variablen eingegangen (sollte dies der Fall sein, wären Ergebnisse von der Reihenfolge der eingegebenen unabhängigen Faktoren abhängig). Ausfallanalysen wurden nicht vorgenommen. So wird zwar gesagt (S. 38), daß bezüglich der Schichtangaben die meisten Ausfälle zu verzeichnen waren, ob Unterschiede zwischen den Schülern mit und ohne diese Angabe bestehen, wurde zu untersuchen vergessen. Dadurch ist die Möglichkeit einer weiteren systematischen Verzerrung der Daten nicht ausgeschlossen.

Völlig unsinnig wird der Einbezug einer Intelligenzvariable (Subtest „Anschauungsgebundenes Denken“) als unabhängige Variable in die vorgenommenen Varianz- bzw. Regressionsanalysen: offensichtlich haben die Autoren dies noch gemerkt und die entsprechenden Signifikanzangaben (S. 79) weggelassen, allerdings werden ein paar Seiten weiter (S. 82) Effektgrößen, ausgehend von dieser Variable, auf die anderen Subtests des KFT angegeben, die z. T. 95% erreichen – damit soll offensichtlich ausgedrückt werden, daß ein Zusammenhang zwischen Intelligenz und Intelligenz besteht!

Die Begründung für den Verzicht von Signifikanztests (S. 38) ist nicht zu akzeptieren. Auch wenn solche Ergebnisse mit der Anzahl der einbezogenen Schüler häufiger bzw. auch geringfügige Mittelwertunterschiede abgesichert werden kön-

nen, so bleibt die inferenzstatistische Überprüfung ein Beurteilungskriterium neben der Effektgröße. Allerdings entspricht der Weg, über den in dieser Untersuchung Effektschätzungen vorgenommen wurden (regressionsanalytische Vorgehensweise bei systematischer Permutation aller unabhängigen Variablen), nicht dem Stand der Methodik. Das Fehlen von Signifikanzangaben entzieht neben anderen Unzulänglichkeiten den angedeuteten Interpretationsversuchen (S. 48 oder S. 50) jegliche Grundlage: Nicht nachvollziehbar bleibt zudem, warum in den Tabellen 2, 4 und 6 Standardabweichungen als Prozentangaben mitgeteilt werden: es bleibt dunkel, was hier prozentuiert werden sollte.

Die Vergleichsgruppenproblematik (welche Schüler aus dem integrierten System können sinnvollerweise Schülern der Schularten des gegliederten Systems gegenübergestellt werden?) wurde über die Bildung von Niveaugruppen aufgrund der Kurszugehörigkeit in den drei Kernfächern (Englisch, Deutsch, Mathematik) zu lösen versucht (S. 40). Die in bezug auf eine Beurteilung der flexiblen fachlichen Zuordnung aufschlußreichen Kurskombinationen für das mittlere und untere Leistungsniveau vermißt der interessierte Leser. Diese Klassifikation – es sind nach HAENISCH/LUKESCH (1980, S. 30ff.) noch andere Vergleiche möglich – ist insofern problematisch, als die sich daraus ergebenden Schülerquoten an integrierten Gesamtschulen (potentielle Gymnasiasten: 20,3% [7. Schulstufe] bzw. 6,6% [9. Schulstufe], potentielle Hauptschüler: 39,3% [7. Schulstufe] bzw. 40,9% [9. Schulstufe]) z. T. kriaß von den hochgerechneten Quoten im gegliederten Schulsystem (Gymnasiasten: 24,7% [7. Schulstufe] bzw. 22,8% [9. Schulstufe]; Hauptschüler: 49,4% [7. Schulstufe] bzw. 49,7% [9. Schulstufe]) abweichen. Als daraus ableitbare Konsequenz müßte bei entsprechenden (allerdings im Auswertungsbericht fehlenden) Subgruppenvergleichen ein besseres Abschneiden der Gesamtschüler auf Gymnasialniveau bzw. ein entsprechend schlechteres auf Hauptschulniveau der Fall sein.

Aufschlußreich sind zudem Daten, auf die in dem Bericht nicht speziell eingegangen wird. So wird aus den Tabellen 8 bis 10 deutlich, daß an den integrierten Gesamtschulen der Anteil aus der unteren Sozialschicht im Vergleich zu den anderen Schulkombinationen jeweils am höchsten ist. Zudem wird aus den Tabellen die Abhängigkeit zwischen der Sozialschichtzugehörigkeit (aus Berufsangaben des Vaters gebildet) und dem Niveau des Ausbildungsgangs deutlich (vgl. Tab. 1). Geht man von dem Begriff der repräsentativen Chancengleichheit aus (FEND et al. 1976, S. 72f.), so belegen die Daten nachdrücklich, daß dies für das gegliederte Schulwesen Bayerns nicht gewährleistet ist. Diese unliebsamen Resultate sind dabei bekannt und wurden vor allem durch BOFINGER (1982) im Detail aufgezeigt. Analysen hätten hier aber auch in bezug auf das Kriterium der bedingten Chancengleichheit vorgenommen werden können; das Datenmaterial bietet dazu eine einmalige Gelegenheit, die wiederum nicht genutzt wurde.

Bemerkenswert ist, daß Zusammenhänge zwischen Sozialschicht und Fähigkeitsdimensionen im gegliederten Schulsystem immer vorhanden sind, im integrierten Schulsystem lassen sich die Zusammenhänge aber nur in 5 von 18 Fällen absichern (S. 79). Könnte dies aber nicht bedeuten, daß im letzteren System eine von der familiären Herkunft unabhängige Intelligenzförderung stattfindet, während im gegliederten Schulsystem herkunftsspezifische Unterschiede durch die Schulartzuweisung kumulativ verstärkt werden?

Tabelle 1. Sozialschichtzugehörigkeit und Schulartzugehörigkeit im gegliederten Schulsystem Bayerns (Angaben aufgrund Tab. 8 bis 10 des Ergebnisberichts)

	Schulart	N	OS%	MS%	US%	Chi <sup>2</sup>	CC
5. Schulstufe	HS	1188	19,2	30,9	49,9	417,6**	0,36
	GY	1566	53,6	27,9	18,5		
7. Schulstufe	HS	1088	13,7	31,8	54,5	704,3**	0,38
	RS	1739	27,7	31,8	40,5		
	GY	1462	58,6	26,0	15,4		
9. Schulstufe	HS	1137	12,7	34,6	52,8	666,5**	0,38
	RS	1677	29,8	30,9	39,3		
	GY	1257	59,6	25,3	15,1		

OS = Oberschicht (Vater ist Angestellter, Beamter oder Selbständiger mindestens mit mittlerer Reife)

MS = Mittelschicht (Vater ist Angestellter, Beamter oder Selbständiger mit einfachem Schulabschluß oder Arbeiter, Werkmeister, Landwirt oder im Haushalt tätig mit mindestens mittlerem Abschluß)

US = Unterschicht (Vater ist Arbeiter, Werkmeister, Landwirt oder im Haushalt tätig mit einfachem Schulabschluß)

Zusammenfassend muß zum ersten Teil der Untersuchung festgestellt werden, daß die angestrebte Überprüfung hinsichtlich der Gleichheit der kognitiven Fähigkeitsvoraussetzung in verschiedenen Schulsystemvarianten, auf der der eigentliche Schulleistungsvergleich aufbauen sollte, nicht vorgenommen wurde. Die Auswertungen erfolgten in einer nicht dem Stand der Methodik entsprechenden Weise. Offensichtliche Systemunterschiede werden verschleiert (z. B. der durch die Schulsystemzugehörigkeit modifizierte Zusammenhang zwischen Intelligenz und Sozialschicht), andere werden hier nicht dokumentiert (z. B. Sozialschicht und Schulart- bzw. Niveauezugehörigkeit).

(2) Den eigentlich zentralen Bereich des Ergebnisberichts bildet die Gegenüberstellung von *fachlichen Schulleistungen* aus dem gegliederten und dem integrierten System. Es ist zwar definitiv nicht so, daß die Einführung von Schulversuchen mit Gesamtschulen eine fachliche Leistungsverbesserung zum Ziel gehabt hätte (wie z. B. auf Seite 212 behauptet wird), dennoch hängt es aus bildungspolitisch konservativer Sicht vorrangig von dieser Vergleichsdimension ab, wie der Gesamtschulversuch zu bewerten ist.

Die gewählte Realisierungsvariante des Leistungsvergleichs entspricht einem Vorschlag von HAENISCH/LUKESCH (1980, S. 27): Es wurden die abzurufenden Lehr- und Feinlehrziele Schulen und Lehrern bekanntgegeben, so daß ein darauf abgestimmtes Unterrichtsangebot erfolgen konnte, und nach einem halben Schuljahr wurde über eine zentrale Aufgabenstellung die Lehrzielerreichung überprüft. Die Bewertung der Aufgaben wurde allerdings von den Lehrern an den Schulen selbst nach vorgegebenen Bewertungsanweisungen vorgenommen. Dieser Kompromiß (im Vergleich zu einer idealerweise zentral und aufgrund anonymisierter Schulaufgaben vorzunehmenden Auswertung) kann zwar die Objektivität der Bepunktung

nicht garantieren, ist aber tolerierbar, wenn man hofft, daß über die vielen einbezogenen Lehrer Verzerrungen von einzelnen bei der Punktevergabe ausgeglichen werden.

Die Leistungsvergleiche wurden in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik vorgenommen. An der Untersuchung nahmen 14 der 95 einbezogenen Schulen nicht teil (von den integrierten Gesamtschulen entzog sich keine dem Leistungsvergleich). Die rückgemeldeten Punkte wurden in ein Pseudo-Notenraster umgerechnet, das die Grundlage für die weitere Verrechnung bildete (dadurch geht ein beträchtlicher Teil des Informationsgehalts der Daten leider verloren; offensichtlich wurde dieses Vorgehen der besseren Verständlichkeit halber gewählt). Pro untersuchtem Fach standen ca. 9000 Schülerprotokolle zur Verfügung. (Auf die zweite Variante des Leistungsvergleichs, die in der zentralen Auswertung von Schülerarbeiten über mehrere Jahre hinweg bestand, braucht wegen ihrer Unelegibilität – bedingt durch mangelnde statistische Auswertung des Materials – nicht eingegangen zu werden.)

Der Leistungsvergleich zwischen den Schulsystemen wurde wiederum über die Gegenüberstellung von Schulart- und Kurszugehörigkeit ermöglicht. Es ist aber nicht klar, ob dabei in gleicher Weise wie im vorangehenden Kapitel verfahren oder ob hier die fachspezifische Kurszugehörigkeit als Vergleichskriterium herangezogen wurde. Das Vergleichskriterium erwies sich z. T. als nicht durchgängig verwendbar, da an manchen Gesamtschulen eine Zweier- bzw. eine Vierer-Differenzierung durchgeführt wurde. D-Kurs-Schüler wurden dabei von dem Vergleich ausgeschlossen. Da diese Tatsache bei der Interpretation der Resultate immer wieder zuungunsten der Gesamtschulen thematisiert wurde, wäre es hilfreich gewesen, zu wissen, wie groß die Quote der D-Kurs-Schüler in den einzelnen Fächern und Schulen war. Das Argument eines eventuell schlechteren Abschneidens der Gesamtschulen bei Berücksichtigung der D-Kurs-Schüler (S. 109) würde nur greifen, wenn diese eine substantielle Quote darstellten. Außerdem müßte überprüft werden, ob es sich hierbei nicht um potentielle Sonderschüler handelt, die aus pädagogischen Gründen noch an der Schule gehalten werden; in einem solchen Fall wäre das oben genannte Argument völlig hinfällig, bzw. es hätten eben auch Sonderschulen in den Vergleich miteinbezogen werden müssen. Gerade diese beiden Argumente wurden aber von Gesamtschulvertretern als Begründung des Ausschlusses genannt (unbedeutend wenig Schüler, die aus pädagogischen Gründen nicht auf Sonderschulen abgeschoben wurden).

Die Resultate aus der Gegenüberstellung der solchermaßen erhobenen Leistungen (S. 109) wurden keiner inferenzstatistischen Absicherung unterzogen. Der deshalb nur in deskriptiver Weise mögliche Leistungsvergleich von Schülern aus dem gegliederten, dem kooperativen und dem integrierten Schulsystem erbringt, daß die Schüler aus integrierten Gesamtschulen bei 6 von 9 Vergleichen am besten abschneiden, in zwei Fällen werden die besten Durchschnittsleistungen von Schülern aus dem kooperativen System und in einem Fall von Schülern des gegliederten Systems erbracht. Besonders auffällig ist dabei, daß die Leistungsvorteile auf dem unteren Leistungsniveau konsistent über alle drei Fächer bei den Gesamtschülern zu finden sind. Neben den nicht dokumentierten inferenzstatistischen Überprüfungen fehlen zudem auch Angaben über den Anteil an aufgeklärter Varianz bei den

entsprechenden Fächern. Weiterhin fällt auf, daß in diesem zentralen Bereich der Leistungsvergleich nicht unter Berücksichtigung der bestehenden Schulartquoten vorgenommen wurde.

Weitere Auswertungen wurden auf Einzelschulniveau (z. B. Vergleich der Leistungen aus den 3 IGS) vorgenommen. Daraus abgeleitete Feststellungen, wie die, daß man schwerlich „ohne Vorbehalt von der Bayerischen Integrierten Gesamtschule als einer Einheit“ (S. 112) sprechen könne, sind unberechtigt bzw. unvollständig. Zumindest hätte man aufgrund der dokumentierten Leistungsdifferenzen im gegliederten Schulwesen (Tab. 5.1 und 5.3) ergänzen müssen, daß es auch *das* Bayerische Gymnasium, *die* Bayerische Realschule oder *die* Bayerische Hauptschule nicht gibt. Im Grunde wird durch diese Ergebnisse die besondere Bedeutung der konkreten Schule für die Leistungsentwicklung der Schüler betont, ein Effekt, der in plakativer Weise durch die Untersuchungen von RUTIER et al. (1980) herausgestellt oder für den deutschen Sprachraum auch von HAENISCH et al. (1979) belegt wurde.

Weitere beachtenswerte Ergebnisse wurden bei Einbezug der Sozialschichtzugehörigkeit der Schüler (Tab. 7.1 und 7.2, ähnlich Tab. 11.1 und 11.2) gefunden. Diese Vergleiche – eine statistische Absicherung fehlt auch hier – wurden nur für die Fächer Deutsch und Englisch dokumentiert. Sie ergeben, daß unter Berücksichtigung von Leistungsniveaus bei jeweils 6 Vergleichen die Kinder von Eltern aus der oberen Schichtgruppe an der IGS 5,5mal (0,5mal im gegliederten System) sowie aus der mittleren und unteren Sozialschichtgruppe 4mal an IGS am besten abschneiden (und je einmal im kooperativen und gegliederten Schulsystem). Diese Resultate sind um so gewichtiger, als der Anteil an Kindern aus der unteren Sozialschicht an Gesamtschulen bedeutsam höher ist als in den anderen Schulsystemvarianten und darüber hinaus aufgrund des Angebotsstatus der Gesamtschulen von der Existenz des Creaming-Effekts ausgegangen werden kann.

Außerdem fällt auf, daß die Beziehung zwischen Schulsystem- und Schichtzugehörigkeit auf der einen Seite und Leistungsergebnissen auf der anderen nur für die Fächer Deutsch und Englisch, nicht aber für Mathematik, dokumentiert sind. Da es auch in diesem Teil an redundanter Veranschaulichung nicht mangelt, sticht der Verzicht auf die Ergebnisdarstellung in diesem zentralen Lehrbereich ins Auge. Der Verdacht einer manipulativen Berichterlegung wird dadurch nahegelegt. Weitere Behauptungen über den nicht gravierenden Zusammenhang zwischen Leistung und Sozialschicht (S. 122) entziehen sich einer Überprüfung. Warum wurden hier nicht die entsprechenden Korrelationen für die Gesamtgruppe und für Untergruppen mitgeteilt?

Als ein Ergebnis, das ebenfalls der Berichterstattung nicht für würdig befunden wurde, ist der systemvergleichend geringere Zusammenhang zwischen Kurszugehörigkeit und Sozialschicht an den IGS zu vermerken (vgl. Tab. 2). Besonders auffallend ist die Gleichverteilung der A-Kurs-Schüler in Abhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit. Insgesamt geht zwar der Einfluß der Herkunftsfamilien auch an der IGS nicht verloren, der Zusammenhang ist aber geringer ausgeprägt als im gegliederten Schulwesen. Bei der Interpretation wird immerhin vermerkt (S. 159): „Es ist die integrierte Gesamtschule, welche aufgrund ihrer Organisationsstruktur den Eltern die Bürde der Schullaufbahnentscheidung abnimmt. Eine

Überwindung von Bildungsbarrieren scheint deshalb zumindest potentiell gegeben.“

Tab. 2. Kurseinstufung und Sozialschichtzugehörigkeit (nach Tabelle 11.1 und 11.2 des Ergebnisberichts)

Kurs	Fach Deutsch					Fach Englisch						
	N	OS%	MS%	US%	Chi <sup>2</sup>	CC	N	OS%	MS%	US%	Chi <sup>2</sup>	CC
A-Kurs	70	37,1	32,9	30,0			83	33,7	34,9	31,3		
B-Kurs	219	16,9	26,0	54,3			239	20,9	30,1	49,0		
C-Kurs	250	11,2	25,6	63,2	33,4**	0,24	181	5,5	20,4	74,0	56,5**	0,32

Das Kapitel über den Leistungsvergleich enthält, über die eigentliche Frage hinausgehend, weitere Informationen zum Systemvergleich, die aber nur lose mit diesem Evaluationsbereich in Zusammenhang stehen. So werden z. B. die Anteile der Hauptschüler, die an den Prüfungen zum qualifizierten Abschluß teilnahmen, in systemvergleichender Weise dargestellt (S. 161). Die dazu mitgegebenen Kommentare beinhalten z. T. inkorrekte Aussagen, z. B. wird behauptet, die Notenschnitte der Schüler aus IGS seien durchwegs schlechter. Diese Feststellung trifft in Relation zu den ausgewählten Vergleichshauptschulen schlicht und einfach nicht zu, sondern nur im Vergleich zu den Landesdurchschnittsdaten. Dabei wird aber unterschlagen, daß die Teilnehmerquote an den besonderen Prüfungen bei den IGS z. T. um ca. 20% höher ist als im Landesdurchschnitt und schon aufgrund dieser geringen Vorselektion ein schlechteres Abschneiden erklärbar wäre.

In den zusammenfassenden Bemerkungen zum Kapitel des Leistungsvergleichs werden zwar in zutreffender Weise Intraschul- und Intrasystemeffekte herausgestellt, die Überlegenheiten der Schüler aus den IGS werden hingegen unzureichend erwähnt (denn es ergeben sich keineswegs nur auf dem Hauptschulniveau Vorteile). Sie werden zudem mit allen Regeln der Kunst herabzuspielen versucht (D-Kurs-Schüler nicht berücksichtigt; Versuchssituation der IGS, verbunden mit permanenter Kontrolle, S. 156; Hinweise auf vorliegende, aber nicht dokumentierte schulaufsichtliche Prüfberichte, die allerdings der vom Staatsinstitut vorgenommenen Überprüfung aufgrund von Klassensätzen von Schularbeiten nicht standhielten). Die abschließende Bemerkung, „das vorliegende Datenmaterial gibt keinen Anlaß, von der Seite der Schulleistung her gesehen, für die Einführung der Gesamtschule als Regelschule zu plädieren“ (S. 206), erscheint völlig unangemessen, da nach den Zielsetzungen des Gesamtschulversuchs die Vorteile in anderen Bereichen gesehen werden; und wenn sich diese Vorteile bei einem Gleichstand im Hinblick auf den Schulleistungsbereich (oder wie hier: bei fast durchgehenden Überlegenheiten der Leistungen der Gesamtschüler) ergeben, so würde sich allein daraus eine Begründung für die Ausweitung des Gesamtschulversuchs ergeben.

(3) Ein dritter Evaluationsbereich befaßt sich mit dem *Sozialverhalten* der Schüler. Da es ein erklärtes Ziel von Gesamtschulbefürwortern ist, mehr soziale Integration zu erreichen (eine verbindliche Operationalisierung dieses Begriffes steht allerdings noch aus), wird hier sogar ein gesamtschulspezifisches Anliegen untersucht. Die dazu vorgenommene Erhebung fand an mehr als zehntausend Schülern der 8.

Schulstufe statt. Erhoben wurden klassenweise Soziogrammdaten (Geburtstagsgast und Arbeitspartner). Die abgegebenen Wahlen wurden daraufhin überprüft, ob sie Zusammenhänge zwischen der Zugehörigkeit des Wählers und des Gewählten zu bestimmten Sozialschichten aufweisen (erste Frage) bzw. ob die Wahlen in ähnliche Leistungsgruppen vorgenommen werden (zweite Frage), d. h. ob leistungsstarke Schüler ebenfalls vermehrt leistungsstarke wählen etc. Der Leistungsstatus wurde nach den Ergebnissen der in den zentralen Schulaufgaben erzielten Punkten berechnet. Für Schüler aus Gesamtschulen erfolgte eine Gewichtung der Punktwerte nach Höhe des Kurses (aufsummiert über alle drei Leistungsbereiche), wobei wiederum eine Dreierklassifikation vorgenommen wurde (beste und schlechteste 20%, mittlere 60%). Das Gewichtungsverfahren selbst ist nicht einsichtig, und zwar ist an Gesamtschulen der Leistungsstatus durch die Zugehörigkeit zu den Kursniveaus bereits definiert. Außerdem wissen die Schüler ja die Ergebnisse aus den zentralen Leistungsfeststellungen nicht, es ist also auch nicht plausibel, daß sie sich von diesem Kriterium beeinflussen ließen. Die in den jeweiligen Stammklassen praktizierten kursübergreifenden Wahlen wären daher das sachgerechtere Kriterium gewesen.

Die Ergebnisse zum schichtspezifischen Wahlverhalten zeigen in deskriptiver Hinsicht, daß an Gymnasien der Tendenz nach häufiger in eine höhere Schichtgruppe und seltener in eine niedrigere gewählt wird, an Hauptschulen ist der umgekehrte Trend zu konstatieren, ebenso an Realschulen (Ausnahme: Realschulen des kooperativen Systems: seltener Wahl nach unten) und integrierten Gesamtschulen. Die Indices selbst sind – trotz der in dieser Hinsicht irreführenden Textstellen – einer zufallskritischen Prüfung nicht zugänglich. Die vorgenommene inferenzstatistische Abklärung schulart- oder schulsystemspezifischer Unterschiede ist nicht korrekt bzw. für den Systemvergleich nicht aussagekräftig, da hier Schulart- und Schulsystemzugehörigkeit kontaminiert sind.

Bei den leistungsbezogenen Wahlen tritt an Gymnasien am prägnantesten hervor, als Arbeitspartner leistungsbessere Schüler zu wählen, wohingegen leistungsschwächere deutlich seltener gewählt werden. Der Tendenz nach sind diese beiden Trends auch an den anderen Schularten des gegliederten Schulsystems vorhanden. An den Gesamtschulen läßt sich nur ein im Vergleich zu Gymnasien deutlich abgeschwächter Trend der selteneren Wahl nach unten feststellen, während die Wahlen nach oben nicht von der Zufallserwartung abweichen. Vorgenommene Signifikanzüberprüfungen sichern zwar für beide Arten der Wahlen bestehende Unterschiede ab; da hier aber wiederum Schulart- und Schulsystemzugehörigkeit zusammengewürfelt wurde, sind die Ergebnisse weder für den Schulart- noch den Systemvergleich aussagekräftig. – Die vorgenommenen Auswertungen sind insofern unvollständig als man auch noch hätte untersuchen können, ob Sympathiewahlen in systemspezifischer Weise vom Leistungsstatus der Schüler abhängen bzw. inwieweit Leistungswahlen schichtübergreifend vorgenommen werden.

In diesem Teil des Auswertungsberichtes werden korrekte Interpretationen getroffen, wobei betont wird, daß extrem leistungsorientiertes Wahlverhalten bei den Gymnasiasten vorliegt, während Gesamtschüler den Gegenpol dazu bilden (S. 232). Dieser Befund findet sich auch in der Vorschau auf die Ergebnisse angedeutet (S.

26), wird aber bei der im Vorwort vorgenommenen zusammenfassenden Bewertung des Gesamtschulversuchs bedauerlicherweise „vergessen“.

(4) Ein vierter Teil der Evaluation bezieht sich auf die *Beurteilung der Schulversuche durch die Eltern*. Dazu wurde ein zweiseitiger Erhebungsbogen mit insgesamt 18 Fragen entwickelt und von mehr als zehntausend Eltern von Schülern der 8. Jahrgangsstufe beantwortet. Während die Gesamtschulen vollständig vertreten waren, gab es bei anderen Schulen wieder Ausfälle. Repräsentativität in bezug auf Bayern wurde nicht angestrebt, vielmehr sollten Versuchs- und Vergleichsschulen aus ähnlich strukturierten Regionen stammen. Ergebnisse werden zu 11 Fragen dargestellt; nicht mitgeteilt wurden Daten, welche sich auf Fragen der Nutzung von Beratungsmöglichkeiten an der Schule, die Länge des Schulweges und den Aufenthalt des Kindes nach Schulende beziehen.

Bei schulsystemvergleichender Betrachtung (S. 274) wird die kooperative Gesamtschule von den Eltern am besten bewertet (85% meinen, die Schule entspricht völlig bzw. weitgehend den elterlichen Wünschen). an zweiter Stelle rangieren Schulen des gegliederten Schulwesens (82% Zustimmung), und an dritter Stelle folgen die integrierten Gesamtschulen (75%). Innerhalb des gegliederten Schulsystems erhalten dabei die Hauptschulen die geringste Zustimmung (74%), während Realschulleitern mit 88% am zufriedensten sind (S. 253). Das Gesamtergebnis der IGS ist durch das deutlich herausfallende negative Resultat einer spezifischen Schule zustande gekommen, an der nur 62% der Eltern diese Schule als ihren Wünschen entsprechend einstufen.

Eltern, welche die Schule als ihren Vorstellungen gemäß einstufen, begründen dies überwiegend mit der spezifischen Schulart, an der ihr Kind gerade ist (S. 276); andere Argumente (z. B. Kürze des Schulweges oder Klassengröße) spielen aus der Sicht der Eltern nur eine sekundäre Rolle. Hingegen weisen die Begründungen der Eltern, die nicht mit der Schule zufrieden sind, auf die Bedeutung dieser sekundären Aspekte hin: Beispielsweise begründen unzufriedene Eltern des gegliederten Schulsystems ihr Urteil primär mit der Größe der Klassen (dieses Argument steht auch bei unzufriedenen Eltern aus dem kooperativen Schulsystem im Vordergrund), Eltern an IGS gewichten hingegen die Länge des Schulweges am meisten (S. 279).

Dieses Ergebnis kommt auch in der im Bericht enthaltenen Zusammenfassung zum Ausdruck, wenn resümierend gesagt wird, „im Meinungsbild von Eltern ... unterscheiden sich die drei Schulsysteme nicht sehr“ (S. 280). Ähnlich geringe Unterschiede treten im übrigen bei der Beurteilung der Leistungsforderungen der Schule durch die Eltern in systemvergleichender Betrachtung auf (S. 295). Hier stellen zwar die Eltern aus Gesamtschulen den prozentual größten Teil, der die Anforderungen als gerade richtig bezeichnet (60%), die Unterschiede zu Eltern aus dem gegliederten Schulwesen (56%) und den kooperativen Gesamtschulen (54%) sind aber relativ vernachlässigenswert. – Schließlich ergibt der Schulsystemvergleich auch keine wesentlichen Unterschiede bei der Frage, ob die Kinder jeweils die nächstgelegene oder eine weiter entfernte Schule besuchen (jeweils 10% der Kinder gehen in eine weiter entfernte Schule, schulsystemspezifische Gründe scheinen dafür aber nicht vorzuliegen).

Dieses Kapitel enthält analoge Auswertungen in bezug auf die einzelnen Schularten, wobei innerhalb der Schularten zwischen schulformabhängigen Orientierungsstufen, der kooperativen Schulform ohne Tagesheimbetrieb und der Normalvariante der Schulart unterschieden wird. Außerdem wird noch der Frage nachgegangen, wie Eltern Schulen mit Ganztags-, Halbtags- und Tagesheimbetrieb einschätzen. Positiv ist an diesem Kapitel hervorzuheben, daß die Ausführungen mit dem mitgeteilten Zahlenmaterial übereinstimmen. Für den Systemvergleich sind keine gravierenden Differenzen zu konstatieren. Bedauerlich bleibt, daß die Angaben über die Nutzung des schulinternen Beratungssystems nicht für diesen Bereich ausgewertet wurden, denn gerade in diesem Bereich hätten Systemunterschiede erwartet werden können.

(5) In einem weiteren Teil werden *Daten von Lehrern zur Beurteilung des Schulsystems* berichtet. Insgesamt wurden 2370 Lehrer befragt, dies waren 60% der an den einbezogenen Schulen unterrichtenden Lehrer. Der Lehrerfragebogen bestand aus 17 Fragen; von diesen bezogen sich vier auf biographische Gegebenheiten, zwei auf die Einschätzung der Schüler (Begabungspotential, Lernmotivation), je eine auf den Lehrer-Eltern-Kontakt und die Bewertung der Organisationsform des Unterrichts (Ganztags-, Tagesheim- und Halbtagsbetrieb).

Das Gros der Fragen beinhaltete Einschätzungen der Gesamtschule oder des gegliederten Schulsystems. Offensichtlich hat dieser Teil zu Widerständen bei einem Teil der Befragten geführt. Bedingt war dies zum einen durch mißverständliche Fragen. Allerdings ist auch nicht auszuschließen, daß der suggestive Inhalt mancher Fragen zu Animositäten führte. Es wird zwar gesagt, das Staatsinstitut sei bestrebt gewesen, „negative und positive Itemformulierungen in etwa gleicher Gewichtung einzubringen“ (S. 316), eine Inspektion der Fragen (S. 621) zeigt aber, daß von den neun Items drei positive und fünf negative Implikationen für die Gesamtschule unterstellen und ein Item als ambivalent einzustufen ist.

Die Auswertung erfolgte in der Weise, daß die Antworten von Lehrern aus verschiedenen „Schulkombinationen“ miteinander verglichen wurden. Als „Schulkombinationen“ galten dabei Hauptschul-, Realschul-, Gymnasial- und integrierte Kombinationen und zusätzlich solche von kooperativen Gesamtschulen mit Tagesheimbetrieb. Zur Datenzusammenfassung wird der Itempool noch faktoranalytisch strukturiert (S. 334), dabei ergibt sich eine eindimensionale Lösung, wobei der Faktor inhaltlich als „Wertschätzung der Gesamtschule“ bezeichnet werden könnte. Die biographischen Daten der Lehrer und deren Beziehungen zu den Einstellungsitems werden nicht dargestellt. Begründet wird dies mit Antwortverweigerungen. Allerdings ist nicht dokumentiert, wie viele Ausfälle es bei diesen Fragen gab bzw. ob die verbleibende Lehrerschaft Repräsentativitätskriterien genügt.

Die inhaltliche Essenz der Lehrerdaten läßt sich an den Ergebnissen der Faktorenanalyse deutlich machen. Lehrer aus Realschulen und Gymnasien lehnen die Pro-Gesamtschul-Items in einem mittleren Ausmaß ab, Lehrer an integrierten und kooperativen Gesamtschulen stimmen mit dieser Tendenz nach eher überein, Lehrer an Hauptschulen nehmen eine mittlere Stellung ein. Um dies an einem Beispiel zu illustrieren, sei auf die Antworten zu Item 3 verwiesen (S. 319; Aufteilung der Schüler nach Schularten durch eine fachspezifische Leistungs-

renzung ersetzen): Während Gymnasiallehrer diese Forderung zu ca. 72% und Realschullehrer zu 65% ablehnen, stehen Lehrer aus integrierten, kooperativen und Hauptschulkombinationen diesem Vorschlag mit 30, 38 und 42% deutlich weniger ablehnend gegenüber. Bemerkenswert ist, daß die Idee der Gesamtschule, Schüler aller sozialer Schichten zusammenzubringen, von der überwiegenden Mehrheit aller Lehrer aus allen Schularten gutgeheißen wird, auch wird der IGS generell eher unterstellt, sie fördere Schüler mit schwacher Ausgangssituation besser, als dies in Schulen des gegliederten Schulsystems der Fall ist. Der Tendenz nach kommt in den Daten zum Ausdruck, daß Lehrer (ähnlich wie Eltern) das Schulsystem als besser einschätzen, an dem sie jeweils sind, wobei Lehrer an Hauptschulen aber eine größere Affinität zu Gesamtschullehrern aufweisen als zu Kollegen aus dem Realschul- und Gymnasialbereich.

An diesem Kapitel bleibt zu monieren, daß keine Austallanalysen unternommen wurden, aufgrund derer die Aussagekraft der Daten hätte eingeschätzt werden können. Bedauerlich bleibt zudem, daß keine Querverbindungen zwischen Lehrermerkmalen (Alter, Geschlecht, Lehramt) und ihren Einschätzungen über die Gesamtschule untersucht wurden. Die Frage des Systemvergleichs selbst ist in diesem Kapitel unbefriedigend gelöst: aussagekräftig wäre nur eine Gegenüberstellung der Lehrermeinungen aus den drei Systemvarianten (gegliedertes, kooperatives und integriertes System) gewesen. Die Untersuchungen von Meinungsunterschieden von Lehrern der drei herkömmlichen Schularten hätte dabei eine zusätzliche Aufgabe sein können. Die zusammenfassende Interpretation (S. 336) geht an den Daten vorbei. Wenn z. B. als Hauptergebnis festgestellt wird, Lehrer seien „in der Mehrzahl gegen die integrierte Gesamtschule eingestellt“, so wird dabei unterschlagen, daß es eine Interaktion zwischen Schulsystemzugehörigkeit und -präferenz gibt. Daß bei zahlenmäßig mehr Lehrern aus dem gegliederten Schulwesen im Vergleich zu solchen aus Gesamtschulen auch mehr für das gegliederte System plädieren, ist aus diesem Grunde trivial.

(6) Ein weiteres Kapitel ist der *Untersuchung von Schullaufbahn* gewidmet. In diesen Teil der Erhebung waren wiederum drei IGS, neun KGS, die zwei schulformunabhängigen Orientierungsstufenschulen und eine Vergleichsgruppe von Schulen des gegliederten Schulsystems (23 HS, 16 RS, 13 GY) einbezogen. Ganztags- und Tagesheimschulen wurden von der Auswertung ausgeschlossen; vermerkt wird zusätzlich, daß nicht von allen Schulen die jährlichen Laufbahn

daten rückgemeldet wurden. Die Datengrundlage bestand für diese Erhebung aus jährlich von den Schulen ausgefüllten Tabellen über die Schülerströme, wobei von jedem Schüler noch seine Schichtzugehörigkeit mitberücksichtigt wurde (dreistufiges Einteilungsschema aufgrund der Berufszugehörigkeit). In differenzierter Weise werden – aufgeteilt nach den Schuljahren 1976/77 bis 1980/81 – Schichtzugehörigkeit der Schüler einzelner Schularten(-systeme) und Eignungsgutachten, Schullaufbahnpfehlungen und deren Befolgung, Schulwechsel und Schulversagen an den Schulen des kooperativen und des gegliederten Systems etc. mitgeteilt.

An diesem Kapitel fällt auf, daß Fragen des Systemvergleichs ausgewichen wird. Die verbale Darstellung beschränkt sich auf die Deskription der Tabellen für die

einzelnen Schularten und -systeme. Gesamttrends, die bei einer sicherlich vergrößerten Zusammenfassung der jahrgangswise dokumentierten Daten sichtbar hätten gemacht werden können, werden nicht herausgearbeitet. Die einleitend zu dem Kapitel gestellte Frage, ob Laufbahnunterschiede zwischen Schülern aus unterschiedlichen Schulsystemen bestehen, bleibt demgemäß unbeantwortet.

Die mitgeteilten Tabellen bieten allerdings für den Fachmann eine Grundlage für die Untersuchung von Fragen über die schulsystemvergleichende Auf- und Abwärtsmobilität, die Sozialschichtverzerrung von Schullaufbahnen, die unterschiedliche Selektivität und Haltekraft von Schularten etc. Leider sprengt eine solche angedeutete Sekundäranalyse den hier vorgegebenen Rahmen. Es bleibt aber ein Ärgernis, daß das mühevoll von Schulleuten über Jahre hinweg zusammengetragene Material in unzureichend deskriptiver Weise dem interessierten Publikum vorgesetzt wird.

(7) Im achten Kapitel wird eine Untersuchung von *Schüler- und Elterndaten* vorgestellt. Grundlage der Darstellung sind die bereits angesprochenen Elternfragebögen, wobei in diesem Kapitel die in den 5. Jahrgängen (N = 7681), den 7. (N = 10925) und 9. Jahrgängen (N = 10232) erhobenen Elternangaben über Ausbildung (von Vater und Mutter), Beruf (des Vaters), Geschlecht des Schülers und Schulabschlußwunsch der Eltern mit der Schulart- bzw. -systemzugehörigkeit der Schüler in Beziehung gesetzt wurde.

Neben der trivialen Feststellung, daß sich in den einzelnen Schulkombinationen prozentual vergleichbare Anteile an Jungen und Mädchen befinden, finden sich in diesem Kapitel wieder differenzierte Aufteilungen nach Beruf des Vaters bzw. Schulausbildung der Eltern und Schulzugehörigkeit der Schüler, und zwar sowohl für die einzelnen Schulkombinationen wie auch die einzelnen drei IGS. Dabei wird deskriptiv festgehalten, daß die Wahl der Schulart mit dem Beruf des Vaters (bzw. der Ausbildung der Eltern) korreliert sei: die Aussage wird allerdings nicht auf der Grundlage eines Zusammenhangs getroffen, sondern nur aufgrund visueller Dateninspektion. Die wesentliche Frage, ob in schulsystemvergleichender Weise Unterschiede in der Enge des Zusammenhangs bestehen, bleibt ausgespart.

Die Bildungsaspirationen der Eltern (erhoben in Form des angestrebten Schulabschlusses für ihr Kind) werden wieder deskriptiv mit der Schulzugehörigkeit in Zusammenhang gebracht. Abgesehen von der generellen Tendenz, daß das Gros der Eltern den Schulabschluß für ihr Kind anstrebt, den die jeweils besuchte Schule zu bieten hat (besonders deutlich bei Realschülern und Gymnasiasten), fällt die zunehmende Entmutigung oder Ernüchterung der Eltern von Hauptschülern auf: In der 5. Jahrgangsstufe streben von diesen immerhin noch 54% die Mittlere Reife an (S. 417), auf der 7. Schulstufe sind es nur mehr 28% und auf der 9. noch ca. 5% (S. 418). An Gesamtschulen nimmt in ähnlicher Weise der Wunsch nach einem Hauptschulabschluß zu und der Abiturwunsch eher ab, ein relativ großer Teil der Eltern strebt aber hier konstant den mittleren Abschluß an. Ebenfalls wird erwähnt, daß die Abschlußwünsche bei Eltern unterschiedlicher Berufsgruppen in schichtspezifischer Weise ausfallen.

Daß auch bei diesem Bereich der Bildungsaspirationen keine systemvergleichenden Analysen mit den üblichen Werkzeugen der Sozialwissenschaft angestellt wurden,

braucht nicht mehr hervorgehoben zu werden. Die zusammenfassende Feststellung (S. 426), wonach in beiden Schulsystemen eine Beziehung zwischen Beruf des Vaters und Schulabschlußwünschen besteht, ist trivial und unvollständig; nicht trivial wäre es gewesen, zu untersuchen, ob die Abhängigkeiten gleich stark ausfallen. Daß eine Diskussion der Ergebnisse unter Einbezug verschiedener Begriffe von Chancengleichheit völlig fehlt, ist ein weiterer substantieller Mangel dieses Untersuchungsteils.

(8) In einem letzten Teil werden die *drei integrierten Gesamtschulen* näher charakterisiert. Dabei wird auf die Historie der einzelnen Schulen, ihre regionale Einbettung und die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft eingegangen. Neben diesem historiographischen Aspekt wird noch auf das Übertrittsverhalten an die jeweilige Gesamtschule, die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule und auf die Abschlußergebnisse eingegangen. Den letzten drei Darstellungspunkten kommt auch eine Bedeutung im Sinne der Evaluation des Schulversuches zu, allerdings sind die zusammenfassenden Ergebnisse zu diesen Punkten bereits in den vorherigen Kapiteln enthalten, so daß insgesamt kein neuer Aspekt mehr hinzukommt.

*Fazit:* Abgesehen von den aufgezählten Mängeln enthält der zweite Ergebnisbericht einige Ärgernisse, auf die hinzuweisen der Rezensent nicht verzichten will:

- (a) Der Band ist durchgängig unzureichend redigiert. Er enthält in den Anfängen der einzelnen Kapitel Wiederholungen, die unnötig und z.T. auch sachlich unkorrekt sind (z. B. wenn behauptet wird, daß die Untersuchung der kognitiven Fähigkeitsvoraussetzungen Vergleichbarkeit der Stichproben ergeben hätte).
- (b) Die ausufernde Doppel- und Dreifachdarstellung von Ergebnissen bedingt so viel Redundanz, daß hohe Ansprüche an die Toleranz des Lesers gestellt werden (u. a. Teil B über die Beurteilung der Schülerleistungen).
- (c) Die einleitenden Bemerkungen zur systemvergleichenden Leistungsmessung enthalten Feststellungen, die gravierende Zweifel an der fachlichen Kompetenz seines Autors begründen, z. B. wenn von „filigranem kausalanalytischen Vorgehen“ oder „allzu ehrgeizig-akademisch angelegten Untersuchungsdesigns“ (S. 89) die Rede ist oder wenn – an schierem Unsinn grenzend – festgehalten wird: „Fazit: Man muß die Ursachenproblematik reduzieren“ (S. 90). Ebenso wirkt die satirisch gemeinte Karikatur abwägender Ergebnisdarstellungen (S. 90) nur lächerlich, besonders wenn man die relativierenden *Salti mortales* bedenkt, mit denen in dem Bericht über die Ergebnisse der Untersuchung im Leistungsbereich hinwegzutäuschen versucht wird.
- (d) Im Anhang sind zwar dankenswerter Weise die Untersuchungsverfahren dokumentiert; aber auch hier schießen die Verantwortlichen für diesen Band über ihr Ziel hinaus: nämlich dann, wenn sie die Testvorlagen für den „Kognitiven Fähigkeitstest“ mitabdrucken, einschließlich der Bemerkung „Zitierung nur von Übungsbeispielen gestattet“ (S. 568). Wenn man bedenkt, an welche Verbreitungsbeschränkungen der Verkauf von solchen Verfahren gekoppelt ist, um eine mißbräuchliche Verwendung zu unterbinden, so ist hier ein grober Verstoß gegen berufsständische Selbstverständlichkeiten zu erblicken.

Insgesamt ist auch zu überlegen, was wohl herausgekommen wäre, wenn von dem Schulsystemvergleich die nicht mehr bestehende IGS Treuchtlingen ausgeschlossen worden wäre. Das Ergebnisprofil hätte sich wohl noch deutlicher für die IGS verschoben. Als Fazit dieser Darstellung festigt sich der Eindruck, daß hier eine

große Untersuchung, die mit einem beträchtlichen Aufwand an Steuergeldern finanziert wurde, für ein tendenziöses Pseudoprodukt erhalten mußte. Eine defizitäre Untersuchungsanlage, die methodisch unzureichende Aufarbeitung der Daten, das Übersehen von äußerst interessanten Auswertungsfragestellungen und krasse Fehlinterpretationen, welche die Datenlage geradezu umkehren, sind dafür symptomatisch.

Obwohl man erwarten kann, daß dieser Band wegen seiner Unlesbarkeit wohl kaum eine größere Verbreitung finden wird, bleibt er ein Ärgernis, weil mit ihm auch der interessierte Leserkreis durch tendenziöse Beispiele (S. 71) und sachliche Inkorrektheiten falsch informiert wird. Diese Manipulationstechniken sind um so abstoßender, als es – wie bereits einleitend festgestellt – neben den Fakten aus Evaluationsstudien einer zusätzlichen Gewichtung oder Wertung der Ergebnisse bedarf, um sich für die Ausdehnung von Gesamtschulen oder für das Einfrieren des Schulversuchs zu entscheiden. Empirische Ergebnisse und mögliche (u. a. auch schulpolitische) Bewertung auseinanderzuhalten, gebietet aber die wissenschaftliche Redlichkeit. Angesichts dieser Gegebenheiten bleibt zu fragen, ob von einem abhängigen Institut überhaupt wissenschaftlich seriöse Unterlagen erarbeitet werden können bzw. ob diese Forschungsfragen nicht ausschließlich universitären Forschungseinrichtungen zur Bearbeitung überantwortet werden sollten.

#### Anmerkungen

1 SCHORB, A. O. (Hrsg.): Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung 1971–1976. Stuttgart 1977. 609 S. – STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG UND BILDUNGSPLANUNG MÜNCHEN (Hrsg.): Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern II. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung 1978–1982. (Studien und Materialien des STAATSWISSENSCHAFTLICHEN INSTITUTS FÜR BILDUNGSFORSCHUNG UND BILDUNGSPLANUNG MÜNCHEN, Folge 14.) München 1983. 653 S.

#### Literatur

AURIN, K.: Schulerfolg und -bewahrung von Schülern aus Schulen des gegliederten Schulwesens und Gesamtschulen (Mimeogr.). Freiburg 1981.  
 BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS: Wissenschaftliche Begleituntersuchungen zu Schulversuchen. Zweiter Bericht über die Schulversuche mit Gesamtschulen erschienen. München: Pressereferat 1983.  
 BOEFINGER, J.: Wandel des Schullaufbahnverhaltens im gegliederten Schulwesen Bayerns. München 1982.  
 BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (Hrsg.): Modellversuche mit Gesamtschulen. Auswertungsbericht der Projektgruppe Gesamtschule. Bühl 1982.  
 FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim 1982.  
 FEND, H./KNORZER, W./NAGL, W./SPICHT, W./VATH-SZUSDZIARA, R.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Stuttgart 1976.

HAENISCH, H.: Die bayrische Gesamtschulstudie – Eine kritische Analyse der ersten drei Untersuchungssteile. In: Gesamtschulinformationen (1979), II, 12, S. 117–137.  
 HAENISCH, H./LUKESCH, H.: Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Schulsystems im Leistungsvergleich. München 1980.  
 HAENISCH, H./LUKESCH, H./KLAGHOFER, R./KRÜGER-HAENISCH, E. M.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik. Paderborn 1979.  
 HELLER, K./GAEDICKE, A.-K./WEINLADER, H.: Kognitiver Fähigkeitstest 4–13. Weinheim 1976.  
 KRAPP, H.: Bedingungen des Schulerfolgs. München 1973.  
 RUTTER, M./MAUGHAM, B./MORRIMER, P./OUNSTON, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulan und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim 1980.  
 SCHORB, A. O. (Hrsg.): Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung 1971–1976. Stuttgart 1977.  
 STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG UND BILDUNGSPLANUNG MÜNCHEN (Hrsg.): Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern II. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung 1978–1982. München 1983.  
 SIEFFENS, U.: Fachliche Leistungen im Gesamtschulsystem und im gegliederten Schulsystem – trotz Unterschieden keine „Systemeffekte“. Anmerkungen zum Kapitel J. des B.I.K.-Gesamtschulberichtes. In: Die Deutsche Schule 75 (1983), S. 223–236.  
 THORNDIKE, E. L.: Educational Psychology, 2 Vols. New York: Teachers College, Columbia University 1913.

#### Anschrift des Autors.

Prof. Dr. Helmut Lukesch, Institut für Psychologie der Universität Regensburg, Universitätsstr. 31, 8400 Regensburg