

Die Leistungsfähigkeit unterschiedlicher Schulsysteme

Eine kritische Würdigung der rheinland-pfälzischen Evaluationsstudien über Schulversuche mit integrierten und kooperativen Gesamtschulen

1. Einleitung

Gemäß den Empfehlungen des *Deutschen Bildungsrates* (1969) sind in der Bundesrepublik eine Reihe länderspezifischer Gesamtschulvarianten entwickelt und einer eingehenden empirischen Evaluation unterzogen worden (*Bund-Länder-Kommission 1982*). Seit dem Abschlußbericht der BLK (1982) haben zwei Länder, nämlich Bayern und Rheinland-Pfalz, umfangreiche Ergebnisberichte veröffentlicht, wobei die vom *Bayerischen Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung München* (1983) veröffentlichte Studie bereits einer eingehenden Kritik unterzogen worden ist (Lukesch 1985).

Als neueste Ergebnisse der Gesamtschulforschung sind die vom Kultusministerium in Rheinland-Pfalz in Auftrag gegebenen Untersuchungen anzusehen, über die Krecker et al. (1983) in bezug auf integrierte Gesamtschulen sowie Vogelsang & Kurz (1984) hinsichtlich kooperativer Gesamtschulen berichten. Wenn auch aufgrund der schulpolitischen Situation nicht zu erwarten ist, daß durch diese beiden Berichtsände bedeutsame bundesweite Initiativen ausgelöst werden, so erscheint eine Stellungnahme dennoch reizvoll. Und zwar ist vor allem zu prüfen, ob diese neueren Arbeiten methodische Anregungen aufgreifen, die durch frühere Erfahrungen nahegelegt wurden (Haenisch & Lukesch 1980), und ob sie zu Resultaten geführt haben, die aufgrund hoher Verlässlichkeit als Entscheidungshilfe in schulpolitischen Fragen angesehen werden können. Der Konzeption der rheinland-pfälzischen Gesamtschuluntersuchungen gemäß müssen die beiden vorgelegten Bände trotz ihrer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung als zusammengehörig betrachtet werden, denn in den ersten Band gehen auch Daten von kooperativen Gesamtschulen ein. Eine gegenseitige Ergänzung stellen die Bände in methodischer Hinsicht dar, da im ersten schwerpunktmaßig versucht wird, aufgrund statistischen Erhebungsmaterials zu einer Systemevaluation zu kommen, während im zweiten Band in historisch-deskriptiver Weise Entwicklung und pädagogische Beson-

2. Zur Evaluation der integrierten Gesamtschulen

In dem von Krecker et al. (1983) vorgelegten Band werden Ergebnisse zu folgenden Bereichen dargestellt:

- (1) Fachleistungsdifferenzierung, Mobilität, Abschlüsse (Nöth),
- (2) Schulleistungen (Krecker, Littig, Schneider),
- (3) Beurteilung von Schule aus Schülersicht und schulische Sozialisationseffekte (Menke, Weber, De Puseau),
- (4) Beurteilung der Schule aus Elternsicht (Gehrmann) sowie
- (5) Berufssituation und berufsbezogene Einstellungen von Lehrern (Kaplan).

Grundlage der Darstellungen ist eine im Herbst 1980 durchgeführte Querschnittsuntersuchung, in die mehr als zehntausend Schüler der 5., 7., 9. und 10. Klassenstufe einbezogen waren. Neben den 3 rheinland-pfälzischen integrierten Gesamtschulen (IGS) waren an der Untersuchung aus dem traditionellen Schulsystem (TS) 15 Hauptschulen, 9 Realschulen und 11 Gymnasien beteiligt (a.a.O., S. 11). Außer den Schülerdaten gingen Einschätzungen von etwa 8000 Eltern und 1000 Lehrern in den Untersuchungsbericht ein. Diese auf den ersten Blick beeindruckende Stichprobe ist bei näherem Hinsehen nicht unproblematisch:

(1) Zu den Schulen des gegliederten Schulsystems sind auch die zwei kooperativen Gesamtschulen (KGS) hinzugezählt worden (a.a.O., S. 11 und 17). Es mag zwar so sein, daß sich in Rheinland-Pfalz die KGSn ganz eng aus den traditionellen Schulartern (Schulzentren) entwickelt haben (Vogelsang 1984, S. 11f.), sie aber in der Stichprobbeschreibung und den nachfolgenden Auswertungen nicht als eigenständige schulische Organisationsform zu berücksichtigen, ist von vorneherein ein Mangel. Dies vor allem deswegen, weil in anderen schulsystemvergleichenden Forschungsuntersuchungen eine Reihe von Problemen aufgezeigt wurden, die für diese spezifische Schulform charakteristisch sind (Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung München 1983; Helmke 1978; Roß et al. 1977a, b).

(2) Als eine Besonderheit der Stichprobenauswahl wird der dadurch ermöglichte Schularternvergleich herausgestellt, der „in den bisherigen als Intersystemvergleich angelegten Gesamtschuluntersuchungen nicht ausreichend berücksichtigt wird“ (a.a.O., S. 11). Diese Behauptung ist irreführend, denn Schularternvergleiche sind häufig ein Neben-

produkt schulsystemvergleichender Forschung (Haenisch 1979a, b.; Lukesch 1979a, b). Es wurde darüber hinaus in den Konstanzer Untersuchungen eine Reihe von Vorschlägen entwickelt und erprobt, wie man Schüler aus dem Gesamtschulsystem mit Schülern aus den verschiedenen Schularten des gegliederten Schulsystems vergleichen kann. Diese unter dem Stichwort „Vergleichsgruppenproblematik“ zusammengefaßten Verfahren (Haenisch & Lukesch 1980, S. 30f.) völlig zu ignorieren, ist ein weiteres Spezifikum der rheinland-pfälzischen Gesamtschuluntersuchungen.

(3) Aufgrund der Auszählung der einbezogenen Schulen wird deutlich, daß in der zugrunde liegenden Schülerstichprobe die Schularten nicht gemäß der proportionalen Anteile in der Schul- und Schülerpopulation von Rheinland-Pfalz vertreten sind. Gymnasiasten und Realschüler sind, wie ausgeführt wird (a.a.O., S. 19), deutlich bis sehr deutlich über- und Hauptschüler unterrepräsentiert. Dieser offenkundige Mangel in der Untersuchungsanlage wird argumentativ zu entkräften und auswertungs-technisch zu kompensieren versucht.

Zuerst wird gesagt (a.a.O., S. 12), daß es nicht Ziel der Untersuchung war, eine für Rheinland-Pfalz repräsentative Stichprobe aus dem gegliederten Schulsystem zu ziehen, sondern man wollte nur den drei IGSn vergleichbare Schulen untersuchen. Dazu wurden aus Soziotopen, die nach Strukturdaten den drei Standorten der IGSn ähnlich waren, Schulen ausgewählt. Dies ist zwar ein lösliches Vorhaben, rechtfertigt aber keineswegs eine derart schiefe Schulartauswahl. Am Rande sei vermerkt, daß die bei anderen Vergleichsuntersuchungen als mangelhaft hingestellte Transparenz bei der Stichprobenauswahl (a.a.O., S. 13) wohl nur durch oberflächliches Lesen der entsprechenden Untersuchungsberichte zu erklären ist. Sowohl bei den angesprochenen nordrhein-westfälischen wie auch den hessischen Vergleichsuntersuchungen wurde bei der Schulauswahl im traditionellen System auf nach Strukturdaten vergleichbaren Standorten geachtet, zusätzlich wurde durch entsprechende Klassenauswahl die Repräsentativität hinsichtlich der Schularzquoten gewährleistet sowie im nachhinein nochmals eine Überprüfung hinsichtlich der Vergleichbarkeit der TS- und IGS-Stichproben auf Schülerebene nach wesentlichen demographischen Kriterien (z.B. Sozialschicht, Geschlecht, Konfession, Ausländeranteil etc.) vorgenommen.

Schließlich wird aber doch noch versucht, Gesamtvergleiche zwischen den Schulsystemen vorzunehmen und somit indirekt Repräsentativität für das TS beansprucht. Methodisch wird die Repräsentativität hinsichtlich der Schularzugehörigkeit hergestellt, indem bei den Auswertungen die An-

teile der Realschüler und Gymnasiasten heruntergewichtet werden, ein in statistischer Hinsicht nicht unproblematisches Vorgehen. Signifikanzangaben bei den auf dieser Grundlage durchgeführten Mittelwertvergleichen sollten nicht mehr vorgenommen werden, da keine sinnvollen Angaben über die vorhandenen Freiheitsgrade gemacht werden können. Effektstärkenschätzungen könnten allerdings dafür ein gewisser Ausgleich seien. Bedauerlicherweise findet man bei den entsprechenden Auswertungen zwar durchgängig Signifikanzangaben, Effektmaße jedoch nur in ausgewählten Fällen.

(4) Eine weitere Besonderheit der rheinland-pfälzischen Untersuchung besteht in der freiwilligen Teilnahme der Schüler (a.a.O., S. 24). Die schulartspezifischen Ausfälle betragen dabei für HS 28%, RS 16%, GY 13% und IGS 5%. Eine Ausfallanalyse mittels Schulnotenvergleichen ergab dabei, daß die Verweigererquoten linear mit schlechteren Schulnoten zunahmen (a.a.O., S. 26). Korrekterweise wird deshalb darauf hingewiesen, daß dieser Umstand von vorne herein eine Ergebnisverzerrung der TS-Schüler in positive, die der IGS-Schüler in negative Richtung bedingt. Der naheliegende Ausgleichversuch, sämtliche Analysen durch die Doppelung der Schülerdaten zu ergänzen, bei denen die Ausfallquoten überproportional hoch waren, wurde leider nur am Rande (a.a.O., S. 115f.) vorgenommen, nicht aber durchgängig beim Schulsystemvergleich berücksichtigt.

(5) Auf ein zusätzliches Ärgernis muß noch verwiesen werden. Es wird von den Berichtsautoren behauptet, in der vorliegenden Untersuchung werde dem Problem der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme zum ersten Mal Beachtung geschenkt (a.a.O., S. 119). Diese Behauptung muß für die nordrhein-westfälischen und hessischen Schulleistungsuntersuchungen zurückgewiesen werden, dies einfach deshalb, weil dort die Teilnahme an den Untersuchungen für die Schüler verpflichtend war. Ausfälle gingen dort nur auf Krankheit, nicht aber auf Verweigerung an der Untersuchungsteilnahme zurück. Abschließend ist zu bemerken, daß den auf freiwilliger Teilnahme beruhenden Untersuchungen (Hipass 1980; IHK Wetzlar 1978) allergrößtes Mißtrauen entgegengebracht werden muß (Haenisch 1980), z. T. müssen deren Ergebnisse sogar als nicht aussagekräftig eingestuft werden.

2.1 Fachleistungsdifferenzierung, Mobilität, Abschlüsse

Im Unterschied zu den einleitend beschriebenen Stichprobe beziehen sich die für diese Fragestellung vorgenommenen Auswertungen nur auf

Schüler der 7., 9. und 10. Schulstufe der IGS Kaiserslautern (N ca. 600) sowie auf Vergleichsdaten aus der Schulstatistik. Hinsichtlich der Differenzierungspraxis wurde das Ausmaß homogener bzw. heterogener Einstufungen in den leistungsdifferenzierten unterrichteten Fächern untersucht. Die Einstufungspraxis zeigt, daß etwa für die Hälfte der Schüler der Unterricht auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus stattfindet. Eine mit der Klassenstufe zunehmende Tendenz zur „Bankbildung“ (homogene Kurseinstufung in den Kernfächern) oder eine nach Schülerkohorten unterschiedliche Einstufungspraxis war nicht zu finden.

Veränderungen in den Kurseinstufungen im Jahres- bzw. Zwei-Jahresvergleich erbrachten Mobilitätswerte, die je nach Fach zwischen 10 und 30% variieren. Die Relation zwischen Auf- und Abstufungen ist weder fach- noch Jahrgangsspezifisch gleich, d.h. einmal sind prozentual mehr Auf-, dann wieder mehr Absteiger zu finden. Die Umstufungspraxis scheint nicht so günstig zu sein wie in den nordrhein-westfälischen Vergleichsuntersuchungen (Dreher et al. 1979; Schuppe 1979).

Fragen der Chancengleichheit wurden über die Erfassung sozialschicht- und geschlechtsspezifischer Kurseinstufungen untersucht. Signifikant häufigere Einstufungen von Mittel- und Oberschichtkindern in Kurse mit höherem Anforderungsniveau finden sich in 6 von 21 Vergleichen. Mädchen sind bei 8, die Fächer Deutsch und Englisch betreffenden Vergleichen, Jungen bei einem, das Fach Mathematik betreffenden Vergleich, signifikant besser eingestuft. Bei der Betrachtung der Abschlußquoten wird in bezug auf das traditionelle Schulsystem auf Angaben aus der Schulstatistik zurückgegriffen. Trotz der Vergleichsprobleme, die sich aus den Möglichkeiten einer späteren Korrektur des Schulabschlusses im TS ergeben, werden folgende Tendenzen offenbar: Aus der Gesamtschule werden so gut wie keine bzw. gar keine Schüler ohne Hauptschulabschluß entlassen. Die Quoten der Schüler mit Hauptschulabschluß ist in Gesamtschulen pro Jahr um 13 bis 20% geringer als im TS, entsprechend höher sind die Quoten der Schüler, die mit der Übergangsbezeichnung für die gymnasiale Oberstufe die Gesamtschule verlassen. Für diesen Teil der Untersuchung lassen sich folgende kritische Einwände erheben:

(1) Die Aussagekraft der hier vorgenommenen Auswertungen ist äußerst beschränkt: Daten wurden nur von einer Gesamtschule ausgewertet. Die zum Untersuchungszeitpunkt gegebenen Aufbaustufen an den beiden anderen IGSn wird als Begründung angeführt, obwohl auch für diese beiden

Schulen zumindest Teilauswertungen vorgenommen hätten werden können.

(2) Mehr oder minder nicht nachvollziehbar ist der Verzicht auf analoge Auswertungen in bezug auf das gegliederte Schulwesen. Gerade Mobilitätsprozesse könnten und müßten schulsystemvergleichend analysiert werden.

(3) Bei dem Einbezug der Daten aus dem gegliederten Schulsystem wird bei dem Vergleich der Abschlußquoten auf Teile der amtlichen Schulstatistik Bezug genommen, die in keiner Weise repräsentativ für das TS sind (Unterrepräsentation von Realschülern, Überrepräsentation von Hauptschülern).

(4) Auf eine differenzierte Wiedergabe sozialschicht- und geschlechtsbezogener Kurszuweisungen wird zugunsten pauschaler Signifikanzangaben verzichtet. Außerdem macht sich gerade bei diesen Fragestellungen der Verzicht auf entsprechende Vergleichsauswertungen aus dem TS schmerzlich bemerkbar, denn nur in schulsystemvergleichender Weise kann das Ausmaß an Chancengleichheit aussagekräftig untersucht werden. Eine eindeutige Begrifflichkeits sollte dabei vorausgesetzt werden (Fend et al. 1976, S. 68f.; Heckhausen 1974, S. 107f.). Dieser Verzicht ist besonders bedauerlich, weil auf die Untersuchung von Fragen zur bedingten Chancengleichheit, die in der Diskussion um die Bewährung des integrierten Schulsystems aus bildungspolitisch konservativer Sicht wichtig ist, völlig vergessen wurde.

2.2 Schulleistungsvergleiche

Da der Bereich der fachlichen Schulleistungen traditioneller Weise als „Meßlatte“ für die Güte unterschiedlicher Schulsysteme angesehen wird, ist dem Leistungsvergleich der größte Raum gewidmet. In den Vergleich sollten die Fächer Deutsch (5., 7., 9., 10. Schulstufe), Mathematik (5., 7., 9., 10. Schulstufe), Englisch (7., 9., 10. Schulstufe) und Physik/Chemie (10. Schulstufe) einbezogen werden. Der Vergleich ist dabei als Intersystemvergleich (TS/IGS), Schulartenvergleich (HS/RS/GY/GOR/IGS) und als Einzelschulvergleich konzipiert. Neben den Globalvergleichen wurde eine Ergebnisdifferenzierung durch Einbezug der Hintergrundfaktoren Intelligenz, Sozialschicht und Geschlecht vorgenommen (a.a.O., S. 62).

Das verwendete Untersuchungsinstrumentarium bestand aus dem CFT 20 (Intelligenz), vier Subtests des KFT 4-13 (gedacht als Operationalisierung der Schülerleistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik), einem in drei schulstufenbezogenen Varianten vorliegenden Englisch-

test und einer überarbeiteten Fassung der Subskala Physik-Chemie aus dem DWT.

Der globale Intersystemvergleich ergibt bei Einbezug aller Schulstufen und eingesetzter Verfahren in sechs Fällen Vorteile zugunsten der Schüler aus dem TS, in zwei Fällen Vorteile zugunsten der IGS und in 12 Fällen keine Unterschiede. Die globalen Systemunterschiede sind nach Meinung der Autoren aber als gering einzustufen, da die Systemzugehörigkeit maximal 4% der Variation der Leistungsergebnisse zu erklären vermag und 96% auf andere Faktoren zurückgehen. An anderer Stelle (a.a.O., S. 120) wird der Intersystemvergleich nochmals vorgenommen, allerdings hier unter Berücksichtigung der Verzerrung, die durch die höhere Nichtteilnahme der leistungsschwachen Schüler im gegliederten Schulsystem zustande gekommen ist. Diese Analyse läßt bei 13 Verglichenen Leistungsvorsprünge von Schülern an IGSn und bei zweien Vorsprünge bei Schülern des TS deutlich werden. Effektschätzungen ergeben zwar auch hier, daß die Globalunterschiede nur gering sind, der Gesamteindruck ändert sich dadurch aber deutlich zugunsten der IGS.

Bei dem Schulartenvergleich wird spekulativ von einer zu erwartenden Rangreihe zwischen den einzelnen Schularten ausgegangen, wobei die IGS auf der 5., 7. und 9. Schulstufe als unterhalb der Realschule stehend eingeordnet, in der 10. aber als zwischen Realschule und Gymnasium liegend erwartet wird. Nach dem Abschneiden der Schüler der IGS auf der 5. Schulstufe, wobei hier Eingangsveraussetzungen und nicht Wirkungen des Schulsystems erfaßt werden, nehmen diese in zwei Fällen eine niedrigere Rangposition ein als aufgrund der hypothetisch vermuteten Rangordnung angenommen wurde. Auf der 7. und 9. Schulstufe werden die Erwartungen bezüglich der Leistungen voll bestätigt. Im 10. Schuljahr zeigt sich ein in drei Fällen schlechteres Abschneiden der IGS als erwartet wurde, in drei Fällen bestätigt sich die hypothetische Rangreihe. Es ist nicht weiter verwunderlich, daß bei Einbezug der Schulartzugehörigkeit eine beträchtlich höhere Varianzaufklärung zustande kommt als beim Intersystemvergleich. Die durch Schulartzugehörigkeit erklärabaren Varianzanteile machen auf den vier Klassenstufen zwischen 3 und 42% aus.

Der Einfluß der Intelligenzvariable wird auf zwei Arten untersucht: einmal werden für drei Intelligenzgruppen getrennte System- (und Schulart-)vergleiche durchgeführt, sodann wird in Form zweifacher Varianzanalysen dem simultanen Einfluß von System- (bzw. Schulart-)zugehörigkeit und Intelligenz nachgegangen. Wesentlich neue Ergebnisse resultieren aus diesen vielfältigen Vergleichen nicht. Es deuten sich immerhin einige

Wechselwirkungseffekte zwischen Schulsystem- (bzw. Schulart-)zugehörigkeit und Intelligenz auf Leistungsvariablen an, wobei bei pauschalierender Ergebnisbetrachtung eine etwas bessere „Förderwirkung“ der IGS auf unterem und mittlerem Intelligenzniveau festzustellen ist, eine bessere „Förderwirkung“ aber bei Schülern mit hohem Intelligenzniveau im TS. Einschulartspezifisches Ergebnis ist noch erwähnenswert: u. zw. sind die fachlichen Leistungen von Kindern gleicher Intelligenz in Hauptschule und Gymnasium wesentlich unterschieden, indirekt wird daraus die Bedeutung weiterer Schulleistungsdeterminanten (Krapp 1976; Rosemann 1976) ersichtlich.

In gleicher Weise wird der System-(Schularten-)vergleich durch Einbezug der Sozialschichtvariable festgesetzt (a.a.O., S. 202). Während die Haupteffekte Leistungsunterschiede im Sinne besserer Resultate von z.B. Mittelschichtkindern im Vergleich zu anderen andeuten, weisen die Interaktionseffekte auf eine homogenisierende Wirkung der IGS hin. D.h. hier ist die schichtabhängige Leistungsspreizung abgemildert bzw. nicht mehr nachweisbar.

Abgeschlossen wird der Schulsystemvergleich, indem die Leistungsresultate einer mehrfaktoriellen varianzanalytischen Auswertung unterzogen werden, wobei neben dem Schulsystem die Merkmale Intelligenz, Sozialschicht und Geschlecht berücksichtigt werden. Orientiert man sich an den Haupteffekten, die in den 16 durchgeführten Varianzanalysen gefunden wurden, so findet man in 16 Fällen die Bedeutung des Einflusses der Intelligenzvariablen bestätigt, in 14 Fällen konnten schichtspezifische Unterschiede gesichert werden, in 10 geschlechtsspezifische und in 8 schulsystemspezifische. Dieser Effekttheitigkeit entspricht in etwa die Effektstärke. Damit werden Ergebnisse aus anderen Schulsystemvergleichen bestätigt (Fend et al. 1980).

Der Leistungsvergleich wird ergänzt, indem noch der Einfluß, den die konkrete Schule auf die Leistung besitzt, untersucht wird. Dieses für die einzelnen Schularten vorgenommenen schulspezifischen Auswertungen belegen den zum wiederholten Male in der Schulforschung nachgewiesenen gravierenden Einfluß der konkreten Schulzugehörigkeit auf die Schülerleistung (Rutter et al. 1980; Fend et al. 1980; Haenisch 1979 a, b; Lukesch 1979 a, b).

Die vorgenommenen Analysen und Interpretationen bleiben trotz ihres Umfangs unbefriedigend, vor allem wenn man sie unter den selbstverklärten Ansprüchen betrachtet, die in der Einleitung von dem ersten Berichtsautor (Krecker) aufgestellt worden sind.

(1) Der schwerwiegendste Einwand richtet sich gegen die verwendete Erhebungsmethodik. Es wird in dem Bericht so getan, als ob mit dem KFT und der Physik/Chemie-Skala des DWT verpflichtendes Grundwissen abgefragt werde, das Resultat schulischen Unterrichts sei. Mit Ausnahme des hier nicht weiter zu kritisierenden Englisch-Tests ist dies schlicht und einfach nicht der Fall. Der KFT 4-13 (Heller et al. 1976) ist, wie jeder Testbenutzer weiß, ein mehrfaktorieller Intelligenztest, nämlich die deutsche Version des „Cognitive Abilities Test“ von Lorge et al (1964). Die in Rheinland-Pfalz eingesetzten 4 Untertests sind nach Angaben der deutschen Bearbeiter Maße für die Faktoren „verbal comprehension“ und „number“, in geringerem Ausmaß auch noch für den Faktor „reasoning“ (Heller et al. 1976, S. 20). Es ist wohl unbestreitbar, daß damit Fähigkeiten angesprochen werden, die Schulleistungen vorausliegen, von pädagogischen Bemühungen nur gering, nach der ursprünglichen Konzeption als „Primary Mental Abilities“ nach Thorndike sogar überhaupt nicht von Lernprozessen abhängig sind (Roth et al. 1972). Ein solches Verfahren als Schulleistungstest ausgeben zu wollen, zeugt von einer grundlegenden fachlichen Fehleinschätzung. Auch der DWT (Jäger & Fürntritt 1968) kann nicht als Verfahren zur Erfassung von Schulleistungen angesehen werden. Die in dem Test erreichten Werte sind eher Indikator für spezifische Interessen der Pbn, nicht aber für schulisch vermitteltes Wissen. Die beinahe 20 Jahre zurückliegende Testkonzeption belegt zudem, daß eine Nähe zu heute gültigen Wissenstandards nicht mehr anzunehmen ist (Althoff 1982). Daß für den Bereich des naturwissenschaftlichen Wissens keine gängigen Testverfahren vorliegen, mag man den Autoren zu Gute halten, auf ein zu anderen Zwecken konzipiertes und nach heutigen Standards veraltetes Verfahren zurückzugehen und die Ergebnisse als schulleistungsrelevant zu erklären, kann damit aber nicht entschuldigt werden.

(2) Mehrfache Probleme sind mit der Stichprobe verbunden. Erwähnt wurde bereits die Datenerzerrung aufgrund freiwilliger Teilnahme und die nicht gelungene Schulartenrepräsentation für das TS. Ein weiteres grundlegendes Problem besteht darin, daß in der Stichprobenbeschreibung von einer bestimmten Anzahl von Schulen und Schülern ausgegangen wird. Frühestens beim Einzelschulvergleich wird dem genauen Leser deutlich, daß die dargestellte Schultstichprobe gar nicht Auswertungsgrundlage war. Eine IGS, 6 Hauptschulen, 2 Realschulen und 4 Gymnasien sind im Zuge der Auswertungen abhanden gekommen. In der Schlußzusammenfassung (a.a.O., S. 283) werden merkwürdigerweise wieder Anzahlen von Schulen

genannt, die mit den in die Auswertung einbezogenen explizit nicht übereinstimmen.

(3) Auch auswertungstechnische Schwachstellen sind zur Genüge vorhanden. Einleitend wird zwar in einer Art Nachholkurs in Statistik für Laien auf die Bedeutung von Effektmäßen neben den Signifikanzangaben verwiesen, Effektmäßen finden sich aber nur fallweise in der Darstellung, nicht einmal immer da, wo Mittelwertsunterschiede signifikant wurden. Die Effektschätzungen wurden zudem nicht immer sachgemäß vorgenommen. Z.B. werden bei den zwei- und mehrfaktoriellen Auswertungen Beta-Koeffizienten und quadrierte multiple Regressionskoeffizienten mitgeteilt, wobei bekanntermaßen in der Regressionsgleichung Interaktionseffekten nicht Rechnung getragen wird. Irrföhrend sind auch die Vergleiche hinsichtlich der Gewichtigkeit der verschiedenen Einflußfaktoren (a.a.O., S. 272). Eine verläßliche und sachgemäße Darstellung hätte eine simulative Auswertung nach den eingegebenen unabhängigen Faktoren vorausgesetzt.

Eine weitere methodische Schwäche bezieht sich darauf, daß die Autoren offensichtlich nicht gemerkt haben, daß Resultate von Varianzanalysen bei korrelierten Faktoren nicht unbeeinflußt von der Reihenfolge der Eingabe der Faktoren in die Auswertung sind. Z.B. ist ein Teil des diskutierten geringen Schichteinflusses dadurch zu erklären, daß Schicht- und Schulartzugehörigkeit miteinander zusammenhängen und ein eventuell auf Schichtzugehörigkeit zu attribuierender Varianzanteil durch die Ersteingabe des Faktors Schulart abgeschöpft wird.

(4) Der vorgenommene Schulartenvergleich macht eine weitere fundamentale Schwäche des Berichtes deutlich. Es ist relativ unsinnig, vier Schularten miteinander zu vergleichen, wenn drei davon nach Leistungskriterien vorselektiert sind, die vierte aber leistungsheterogen zusammengesetzt ist. Das hier angesprochene Problem wird bei schulsystemvergleichenden Untersuchungen unter dem Stichwort „Vergleichsgruppenproblematik“ behandelt und es gibt mehrere Wege, trotz der unterschiedlichen Differenzierungssysteme vergleichbare Gruppen aus beiden Schulsystemen einander gegenüberzustellen (Haenisch & Lukesch 1980, S. 30f.). Daß dies ein mühseliges und auswertungstechnisch aufwendiges Vorgehen ist, sei zugestanden: im vorliegenden Fall wird aber ein einmal etablierter methodischer Standard nicht einmal zur Kenntnis genommen.

(5) Genauso ist in der vorliegenden Untersuchung der Umgang mit der Frage der curricularen Validität zu kritisieren. Die Autoren machen es sich äußerst leicht, wenn sie die von ihnen abgefragten Inhalte zum „Grundwissen“ (a.a.O., S. 5) deklarieren.

rierten. Daß dies nicht der Fall sein kann, wurde bereits durch den Hinweis auf den tatsächlichen Inhalt der Verfahren belegt. Besonders ärgerlich ist dies, weil an der gleichen Stelle gegen curriculum- oder lehrzielorientierte Verfahren heftig polemisiert wird, zudem gegen die Versuche einer profunden Ergebnisinterpretation durch Lerngelegenheitserfassung. Ein solcher Versuch (Lehrerating über Testinhalte) wird von den Untersuchern zwar auch vorgenommen (a.a.O., S. 273f.) erschöpft aber nicht die vorhandenen Möglichkeiten (Klaghofer & Krüger-Haenisch 1979).

(6) Auswertungsmöglichkeiten, die interessant gewesen wären, wurden von den Autoren übersehen. Z.B. wurde der Besonderheit kooperativer Gesamtschulen nicht Rechnung getragen, ein Vergleich einzelner Gesamtschulen mit einer Aggregation von TS-Schulen aus vergleichbaren Soziotopen (beispielhaft bei Haenisch (1979 a) oder Lukesch (1979 a) zu finden) wurde unterlassen. Die angedeutete Möglichkeit (a.a.O., S. 183), daß nicht Schülervariable entscheidend für das Lernklima einer Klasse sind, sondern die Klassenzusammensetzung, wird auf ihre wissenschaftliche Ergiebigkeit nicht überprüft, obwohl gerade Weiterentwicklungen in der Schulforschung auf die Notwendigkeit hierarchischer Auswertungspläne verweisen (Treiber 1980).

2.3 Beurteilung von Schule aus Schülersicht und schulische Sozialisationseffekte

Sieht man von den zu diesem Kapitel einleitenden plakativ-behafteten Meinungsausschreibungen ab und konzentriert sich auf das, was tatsächlich gemacht wurde, so ergibt sich folgendes: Es wurden aus dem Konstanzer Inventarium einige Skalen übernommen, mit denen die Inhaltsbereich Leistungsangst, abweichendes Schülerverhalten, Schulinvolvement und allgemeines Wohlbefinden (1-Item-Skala) erfäßbar gemacht wurden (weitere Skalen zur Kennzeichnung der affektiven und sozialen Situation von Schülern wurden zwar eingesetzt, aber nicht ausgewertet). Außerdem wurde der von der Benennung her etwas mißverständliche „Lernsituationstest“ von Kahl et al. (1977) verwendet.

Kurz zu den Ergebnissen: Gesamtschüler geben auf allen Schulstufen ein signifikant niedrigeres Niveau an Leistungsangst an, das Ausmaß des Effektes ist allerdings nie höher als ca. 2,5%. Bei dem Schulartenvergleich geben mit einer Ausnahme die Gesamtschüler wieder die niedrigste Leistungsangst an, die höchsten Werte erreichen in drei Fällen die Real- und in einem Fall die Hauptschüler. Die jeweils wenig intelligenten Schüler geben höhere Grade an Leistungsangst an. Wechs-

selwirkungen wären bei dem univariaten Auswertungsverfahren nicht analysierbar.

Zur Erfassung abweichenden Verhaltens sind vier Skalen eingesetzt worden. Die möglichen 16 Vergleiche erbringen 4 signifikante Mittelwertsunterschiede. In allen Fällen wird damit ein höheres Ausmaß an abweichendem Verhalten bei Schülern aus dem TS indiziert. Die Effekte übersteigen aber in keinem Fall die 2%-Marke.

Aus dem Schulartenvergleich wird die prekäre Situation an Hauptschulen deutlich (vor allem in der 5. und 7. Schulstufe).

In bezug auf das „Wohlfühlen in der Schule“ sind es wiederum die Gesamtschüler, die signifikant höhere Werte auf allen Jahrgangsstufen erreichen, wobei einschränkend die geringe Varianzaufklärung (unter 2%) zu bedenken ist. Der Einbezug der Intelligenzvariable bringt keine bedeutsamen Zusatzinformationen, sieht man von einer allgemeinen Korrelation zwischen Intelligenz und Wohlfühltholen ab. Beim Schulartenvergleich wird deutlich, daß die Gymnasiasten zumeist den Genepol zu den Schülern an der IGS bilden.

Aus den Skalen des Lernsituationstestes geht hervor, daß Gesamtschüler über fast alle Jahrgangsstufen hinweg günstigere Werte in bezug auf „Kohäsion“ und „Identifikation mit der Unterrichtsarbeit“ angeben. Schüler aus dem TS erreichen hingegen höhere Werte auf den Skalen „Leistungsanforderungen im Unterricht“ sowie „Betonung von Wettbewerb und Ordnung“. Auch hier ist das Gewicht der Ergebnisse auf die maximal 4% betragende Varianzaufklärung zu relativieren. Der Schulartenvergleich bestätigt mehr oder minder das günstigere Abschneiden der Gesamtschüler, die relativ ungünstige Situation an Hauptschulen in bezug auf „Kohäsion“ und die konsistente geringe Identifikation der Gymnasiasten mit der Unterrichtsarbeit.

Auch bei diesem Kapitel sind einige kritische Bemerkungen nicht zu vermeiden:

(1) Die Stichprobe scheint sich bedeutsam reduziert zu haben. Nimmt man die Angaben aus den Tabellen über abweichendes Schülerverhalten (a.a.O., S. 328f.), so ergeben sich maximal 6857 Schüler, aus der Tabelle über Leistungsangst (a.a.O., S. 313) sogar nur 6257 Schüler. Der Leser wird nicht darüber aufgeklärt, wie dieser Schwund zu erklären ist und welchen Kriterien die verbliebene Stichprobe genügt.

(2) Die vorgenommenen Auswertungen nach drei Intelligenzgruppen sind methodisch fragwürdig. Anstatt dessen wären zweifaktorielle Varianzanalysen angemessen gewesen, aus denen man diffe-

rentielle Wirkungen der Schulsysteme hätte ersehen können.

(3) Die Normierung der Skalen auf gleiche Befehle ist problematisch. Damit wird vermutlich ein Varianzverlust durch Rundungsfehler in Kauf genommen. Interpretationen, die von solchermaßen zustande gekommenen Punktwertdifferenzen ausgehen, leiten in die Irre (a.a.O., S. 318). Zudem erliegen die Autoren einem durch diese Normierung suggerierten Pseudoeffekt. Sie vergleichen nämlich die Werte inhaltlich verschiedener Skalen miteinander, z.B. wenn sie meinen, „daß passiven Formen von „Unterrichtsstellungen“ der Vorzug gegeben wird“ (a.a.O., S. 363, S. 327, S. 350). Eine solche Aussage setzt eine Art Absolutskalierung voraus, die hier nicht gegeben ist. Ähnlich sinnvoll wäre es, von einem Gegenstand auszusagen, er sei länger als grün.

(4) Für einige Interpretationen sind die entsprechenden statistischen Auswertungen nicht vorgenommen worden, z.B. wenn von Veränderungen in bezug auf die erfaßten Skalen über die Schülerjahrgänge die Rede ist.

(5) Daß sich in die Wiedergabe der Effekte Fehler eingeschlichen haben (z.B. S. 358, hier wird davon gesprochen, keiner der Schulartenvergleiche sei signifikant ausfallen, obwohl laut Tabelle 2 Unterschiede absicherbar sind, ähnlich auch S. 336) oder daß tendenziöse Interpretationen versucht werden, sei am Rande vermerkt (z.B. S. 336, hier wird gesagt, für die Gesamtschüler haben sich in bezug auf abweichendes Verhalten zwar geringfügig niedrigere, „statistisch aber nicht als bessere Werte“ zu interpretierende Unterschiede ergeben).

2.4 Beurteilung der Schule aus Elternsicht

Die Eltern wurden mit einem sehr kurzen Instrument zu Fragen der Zufriedenheit mit der Schule, zu Schulabschlußerwartungen bei ihren Kindern, ihrem Wissen über Gesamtschulen und Ansichten zur Reform des Schulwesens befragt.

Aufgrund der Elternangaben wird zuerst einmal die schichtspezifische Aufteilung innerhalb der Schularten des gegliederten Schulwesens deutlich, ohne daß Fragen sozialer Chancengleichheit behandelt würden. Insgesamt lassen sich aber zwischen TS- und IGS-Eltern keine Unterschiede sichern. Ob tatsächlich Vergleichbarkeit gegeben oder ob z.B. auch bei rheinland-pfälzischen Gesamtschülern ein Creaming-Effekt zu vermuten ist, bleibt offen (Hinweise dazu ergeben sich aus der geringeren Streuung der CFT-Werte bei Gesamtschülern, a.a.O., S. 70). Auf allen Schulstu-

ten beurteilen Gesamtschülereltern die von ihrem Kind besuchte Schule besser als TS-Eltern.

Bezüglich der elterlichen Schulabschlußerwartungen und -wünsche zeigt sich durchgehend, daß Gesamtschülereltern wesentlich seltener einen IGS-Abschluß für ihre Kinder erwarten und daß von ihnen der mittlere Schulabschluß vermehrt angestrebt wird. Daß bei diesen Fragen bedeutsame Schichtunterschiede auftreten, liegt nahe. Zu erwähnen ist aber der Aspirationsschub, der sich bei IGS-Eltern aus der unteren Sozialschicht andeutet. Bei Fragen der Schulreform zeigen sich IGS-Eltern im allgemeinen aufgeschlossener. TS-Eltern meinen vermehrt, die Reformen der letzten Jahre reichten aus. Im TS-System ist die Befürwortung von Reformen immer schichtspezifisch ausgeprägt, d.h. relativ geringe Reformbereitschaft bei Mittelschichteltern, deutlich mehr bei Unterschichteltern. Die Frage eines gemeinsamen Schulbesuchs über die Grundschulzeit hinaus wird von Gesamtschülereltern deutlich befürwortet; beim Schulartenvergleich fällt auf, daß Hauptschülereltern diesem Vorschlag am positivsten, Gymnasialeltern am negativsten gegenüberstehen.

Daß das Wissen über zentrale Anliegen der Gesamtschule bei Gesamtschülereltern ausgeprägter ist als bei Eltern, deren Kinder eine Schularbeit des TS besuchen, dürfte auf der Hand liegen; auch daß in dieser Frage schichtspezifische Unterschiede bestehen, ist nicht verwunderlich.

Von den Gesamtschülereltern wird die weitere Zukunft der Gesamtschule in Form einer Angebotschule gesehen, während das Gros der TS-Eltern Gesamtschule als Versuchsschule geführt wissen will. Allerdings ist dabei die Meinungsvielfalt in Rechnung zu stellen. Der Schichtvergleich macht deutlich, daß die wesentlichste Polarisierung zwischen Mittel- und Unterschichteltern im TS besteht: Während die einen vermehrt die Abschaffung der IGS befürworten, sind auf der anderen Seite die meisten Vertreter des Standpunktes zu finden, die der IGS ein Monopol für die Zukunft zusprechen wollen. Diese schichtgebundene Polarisierung ist innerhalb der Gesamtschülereltern nicht zu finden. Der Schulartenvergleich bringt noch das ergänzende Ergebnis, daß die meisten Befürworter einer Abschaffung der IGS unter den Gymnasialeltern zu finden sind, während die meisten Befürworter eines IGS-Monopols von den Hauptschülereltern gestellt werden.

Auch dieser Teil der Untersuchung muß mit einigen kritischen Anmerkungen versehen werden:

(1) Einleitend wird der Vorzug der hier dargestellten Erhebung hervorgehoben, indem darauf verwiesen wird, daß den Elternmeinungen „fast im-

mer nur unzureichende Beachtung" geschränkt wurde (a.a.O., S. 431). Daß dies de facto nicht so ist, hat der Autor offensichtlich übersehen (Lukesch-Tomann & Helmke 1979).

(2) Des weiteren wird in selbsterhöhender Weise betont, daß es hier gelungen sei, einen hohen Rücklauf von 79% zu erzielen (a.a.O., S. 436). Auch dies stimmt so nicht. Zum einen ist es nicht verwunderlich, daß bei einer Befragung mit nur 11 Fragen mehr Eltern sich zu einer Beantwortung durchringen als wenn ihnen ein mehrere Hefte umfassendes Inventar zur Beantwortung zugemutet wird. Daß mit 11 Items nur ein eng umschriebener Informationsbereich abgefragt werden kann, dürfte auch klar sein, während in den anderen Fällen Elterndaten auch als Schulleistungsdeterminanten verwendet werden könnten (Helmke & Kischkel 1980). Außerdem sind die Angaben auch falsch: Gemessen an der ursprünglichen Stichprobe mag die Prozentzahl zutreffend sein, nach den Größenangaben in den Auswertungstabellen reduziert sich der einbezogene Elternteil auf ca 58% (vgl. S. 440, N = 5861, ähnlich S. 442f.).

(3) Auch dieser Teil der Untersuchung ist durch das Übersehen von Fragestellungen, die für den Systemvergleich wesentlich sind, gekennzeichnet. Der sozialschichtverzerte Schularbeitsbesuch hätte durch einen Schichtvergleich der Kursbesuche in der IGS ergänzt und so zu einem für den Systemvergleich wichtigen Faktum werden können. Auf einige schulspezifische Unterschiede zwischen Gesamtschulen wird zwar verwiesen (a.a.O., S. 450). Vergleiche mit Schulen aus gleichem ökologischen Umfeld werden nicht gemacht. Der in der Einleitung in Aussicht gestellte Vergleich mit anderen Untersuchungen (a.a.O., S. 433), mit dem die Übernahme von Fragen aus anderen Erhebungen gerechtfertigt wird, findet sich in dem Bericht nicht. Offensichtlich wird dies dem Leser selbst als Hausaufgabe überlassen.

2.5 Berufssituation und berufsbezogene Einstellungen von Lehrern

Angezielt wurde, die 1730 Lehrer zu befragen, die an den einbezogenen Schulen unterrichteten. Von 1023 (59%) konnten entsprechende Daten ausgewertet werden. Inhaltlich mußten die Lehrer demographische Angaben, Fragen zur Berufszufriedenheit und zur Entwicklung der Schulorganisation beantworten sowie den Konstanzer Fragebogen zu Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE) bearbeiten.

Bei der Frage, was die Berufszufriedenheit am meisten steigern würde, erwähnten Lehrer aus dem TS in dominierender Weise „kleinere Klas-

sen“; bei den Gesamtschullehrern nimmt dieser Wunsch zwar auch die erste Stelle ein, ist aber nicht so prägnant. Der nächste Wunsch bezieht sich bei Lehrern aller Schularten auf eine Verkürzung der Arbeitszeit.

Die weitere Entwicklung der Schulorganisation wird je nach Schularzugehörigkeit sehr unterschiedlich beantwortet. Von den meisten Gesamtschullehrern wird die IGS als Angebotsschule befürwortet, bei den meisten Lehrern an anderen Schularten wird die organisatorische und räumliche Eigenständigkeit der herkömmlichen Schulen befürwortet, von den Gymnasiallehrern allerdings am deutlichsten und den Hauptschullehrern am wenigsten. Die IGS als Angebotsschule wird von Lehrern des gegliederten Schulwesens zu einem knappen Viertel als Lösung für die Zukunft gesehen.

Hinsichtlich des KSE (a.a.O., S. 519) werden die Unterschiede im Sinne des Konservatismussyndroms bei Lehrern an TS-Schulen zusammengefaßt. Interessant sind auch die Unterschiede, die sich in Abhängigkeit von der Ausbildung bei den Lehrern ergeben haben und die auf den neben der Systemzugehörigkeit zusätzlich vorhandenen Effekt hinweisen, der durch die Ausbildung verursacht wird (Kischkel 1984, S. 83ff.).

Dieser Teil der Auswertung scheint den erhobenen Daten am ehesten zu entsprechen:

(1) **Verwunderlich** ist, wenn man die vorhergehenden Kapitel im Auge hat, daß hier z.B. der Fragestellung angemessene zweifaktorielle Auswertungen gemacht wurden. Bemerkenswert ist auch, daß in diesem Kapitel betont wird (a.a.O., S. 528), daß die Korrelation der unabhängigen Variablen bei Auswertungen berücksichtigt werden müsse; diese Selbstverständlichkeit wurde bei den vorhergehenden Kapiteln übersehen. In diesem Kapitel wird auch für jede Auswertung begründet, warum sich die Stichprobengröße vermindert: ein Aspekt, der sonst zu kaschieren versucht wurde.

(2) Bei der zusammenfassenden Ergebnisinterpretation (a.a.O., S. 534) könnte eventuell die Bedeutung des Schulsystems insofern größer sein, da durch verschiedene Selektionsmechanismen an Gesamtschulen jüngere Kollegen vorhanden sind, die als solche den Systemeffekt verstärken.

(3) Bedauerlich bleibt, daß angedeutete Auswertungsmöglichkeiten, z.B. auf Einzelschulebene (a.a.O., S. 516) oder bezüglich der Besonderheit von Schülern an kooperativen Gesamtschulen (a.a.O., S. 513), nicht unternommen wurden. Daß z.T. leicht euphemistische Selbsteinschätzungen vorkommen (z.B. S. 513 über den guten Rücklauf

von ca. 60%, wobei bei manchen Auswertungen z.B. S. 520, eine Reduktion auf 51% festzustellen ist), sollte man dabei dem Verfasser nicht allzu negativ anrechnen.

3. Zur Evaluation der kooperativen Gesamtschulen

Wie in der Einleitung zu diesem Ergebnisbericht vom zuständigen Kultusminister betont wird, „(gewinnt der Bericht) seine Ergebnisse nicht aus einem sozialwissenschaftlich-statistisch angelegten Systemvergleich, sondern mehr über ein deskriptives Verfahren“. Statt systematischer Daten werden also Erfahrungen wiedergegeben, die sich im Zuge der Weiterentwicklungen von Schulzentren zu Kooperativen Gesamtschulen oder bei entsprechenden Neugründungen ergeben haben. Diese Erfahrungen wurden an vier in den Schulversuch einbezogenen KGS gewonnen. Neben einer historisch angelegten Einführung in den Schulversuch wird über folgende inhaltliche Bereiche berichtet:

- (1) Beschreibung der am Schulversuch beteiligten Schulen,
- (2) Organisationsformen der Kooperation auf Schulebene,
- (3) Beispiele der schulartübergreifenden Kooperation auf Schulebene und
- (4) Konsequenzen aus dem Schulversuch und weitere Vorschläge.

Ohne daß ein starres Raster eingehalten wird, werden in dem ersten Kapitel für jede Schule Darstellungen über Entwicklung und Ausbaustand gegeben und Besonderheiten der schulischen Arbeit herausgestellt (Kooperationsformen unter den Lehrern und Schülern, z.B. gemeinsame Bibliothek, Mensa, gemeinsame Konferenzen, Beispiele von Projektunterricht, Methoden der Differenzierung in der Gemeinsamen Orientierungsstufe und nachfolgende äußere Differenzierung, Konferenzthemen, Elternarbeit, Aufgaben der Schülermitverantwortung, besondere pädagogische Zielsetzungen, besondere methodisch-didaktische Angebote und Schwerpunktsetzungen). Auf Daten wird weitgehend verzichtet, auch bei den Fragen, die mit relativ geringem Aufwand einer objektivierenden Darstellung zugänglich gewesen wären (z.B. Kurseinstufungen in der GO und nachfolgende Schularzuweisung, Veränderungen von Schulerlaufbahnen in der Sekundarstufe I).

Der Schwerpunkt des zweiten Kapitels liegt auf den Erfahrungen mit bestimmten Kooperations- und Organisationsstrukturen unter Berücksichtigung standortspezifischer Besonderheiten. Themen der Darstellung betreffen Fragen der kooperativen Schulleitung, Aufgabenverteilungen und

Zuständigkeiten für spezifische Aufgaben, neue Funktionsstellen („Koordinatoren“) und deren Stellenbeschreibung (z.B. schulartübergreifende Koordination von Unterrichtsverfahren und Lernmethoden, von Leistungsanforderungen und Leistungsbewertungen, der Schullaufbahnlenkung unter Einbezug von Korrekturmöglichkeiten, der Elternarbeit).

Die im dritten Teil enthaltenen Darlegungen beziehen sich auf das besondere unterrichtliche Angebot an die Schüler. Beispiele hierfür sind die Beschreibung von Eingewöhnungsprogrammen in der GO, gemeinsame Projekte (z.B. „Arbeiten und Spielen“), schulartübergreifende Arbeitsgemeinschaften und außerschulische Projektangebote (z.B. Sport, Tonarbeiten, Erste Hilfe) und schulartübergreifende unterrichtsbezogene Maßnahmen (z.B. gemeinsamer Unterricht in Französisch).

In einem abschließenden Teil wird von den wissenschaftlichen Projektbegleitern nochmals ein Resümee gezogen. Die wesentlichste Empfehlung ist, „die Ziele der „Kooperation“ und die Aufgaben der Kooperativen Gesamtschule auf Schulzentren zu übertragen“ (a.a.O., S. 252). Dafür sollte nicht eine spezifische Schulorganisationsform verpflichtend gemacht werden, sondern das programmatische Ziel „Kooperation“ sollte nach den jeweils besonderen, an den einzelnen Schulstandorten vorfindbaren Bedingungen realisiert werden. Der Auftrag zur „Kooperation“ sollte zu „eine(r) neue(n) Dimension des gegliederten Schulwesens“ werden (a.a.O., S. 252).

4. Rückblick

Vergleicht man die beiden vorgelegten Berichte, so können sie nur sehr bedingt als gegenseitige Ergänzung angesehen werden. Dies liegt zum einen an dem unterschiedlichen methodischen Vorgehen und zum anderen an den nicht genutzten Möglichkeiten der Datenauswertung für die Kooperativen Gesamtschulen. Die vom zuständigen Kultusminister Gölter in der Einleitung zu dem zweiten Bericht gemachte Feststellung, die erprobten Formen der KGS stellten ein „pädagogisch sehr wirkungsvolles Konzept“ dar (a.a.O., S. 7), bleibt eine ungesicherte Behauptung. Der KGS einen „gesicherten Platz im Schulgesetz“ zu versprechen, muß von der Wissensbasis her gesehen als schulpolitische Entscheidung ohne sozialwissenschaftliche Absicherung eingestuft werden. Dabei soll dem zweiten Bericht ein spezifischer Informationswert nicht abgesprochen werden. Nur sind subjektive Erfahrungsberichte, die keiner vergleichenden und systematischen Überprüfung unterzogen wurden, keine hinreichende Grundlage aus

der man die Bewährung oder Nichtbewährung einer neuen Schulform erschließen könnte. Anders sieht es jedoch für einen Praktiker aus, der auf der Suche nach methodisch-didaktischen Anregungen ist und Irrwege, die bereits als solche erkannt wurden, vermeiden möchte. Gerade für eine solche Zielgruppe kann der Bericht eine wertvolle Fundquelle sein.

Betrachtet man hingegen den ersten Bericht über die IGS, so muß sich die Kritik besonders auf die Kluft richten, die zwischen dem Anspruch einiger der Autoren und seiner Realisierung besteht. Vom Inhalt her sind gravierende methodische Mängel in der Auswertung, vor allem im Schulleistungsteil, herauszustellen. Die Untersuchung ist von dem verwendeten Methodenarsenal nicht nur unkreativ, sondern geradezu ein Rückschritt im Vergleich zu den Verfahrensentwicklungen im Zu-ge früherer Vergleichsuntersuchungen.

Eine nüchterne Ergebnisbilanzierung erbringt für den Leistungsbereich (wenn man die eingesetzten Verfahren überhaupt für indikativ halten will) mehr oder minder eine Patti-Situation. Im affektiven und sozialen Bereich häufensich die als positiv zu bewertenden Effekte auf Seiten der Gesamtschüler, wobei der Systemeffekt gering bleibt. Die Eltern- und Lehreruntersuchung bestätigt Erfahrungen aus anderen Vergleichsuntersuchungen, und zw. bringt sie Aufschluß bezüglich der sozialen und berufsständischen Gruppen, die engagiert Verfechter bzw. Gegner der Gesamtschulidee sind.

Als willkürlich erscheint die Bewertung der Ergebnisse durch den rheinland-pfälzischen Kultuminister. Er spricht davon, das gegliederte Schulwesen habe „seine pädagogische Förderwirkung und Leistungsfähigkeit erneut unter Beweis gestellt“ (a.a.O., S. VIIIff.). Wie kann eine solche Behauptung aufgestellt werden, wenn in dem nachfolgenden Bericht von höherer Leistungssangst, schlechterem Klassenklima, vermehrten abweichendem Schülerverhalten im gegliederten Schulwesen bei einem Gleichstand in Hinsicht auf kognitive Leistungen berichtet wird? Dennoch wird es für Anhänger der Gesamtschulidee erfreulich sein, wenn der Minister trotz seiner skeptischen Einschätzung eine schulrechtliche Lösung in Aussicht stellt, nach der die IGS als schulisches Angebot verankert werden soll. Bei einer abschließenden Betrachtung ist jedoch sowohl die enthusiastische Zustimmung zur Idee der Kooperativen Gesamtschule wie auch das Mißtrauen gegenüber der Schulform der Integrierten Gesamtschule als Ausfluß vorgefäßter schulpolitischer Standpunkte anzusehen und nicht Ergebnis einer rationalen Rezeption von Resultaten aus wissenschaftlichen Begleituntersuchungen.

Literatur

- Althoff, K.: Besprechung über den DWT. In: Lukesch, H. (Hrsg.): Kompendium psychologischer und pädagogischer diagnostischer Verfahren. Regensburg (in Vorbereitung).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Modellversuche mit Gesamtschulen. Auswertungsbericht der Projektgruppe Gesamtschule. Bühl 1982 (Konkordia).
- Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart 1969 (Klett).
- Dreher, E.; Haenisch, H.; Klaghofer, R.; Lukesch, H.: Chancengleichheit und Schullaufbahnveränderung in unterschiedlichen Schulsystemen. In: Lukesch, H.; Schuppe, H.; Dreher, E.; Haenisch, H.; Klaghofer, R.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Chancengleichheit und Offenheit der Bildungswege. Paderborn 1979 (Schoeningh), 1–84.
- Fend, H.; Dreher, E.; Haenisch, H.: Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. *Ztschr. f. Pädagogik*, 1980, 26, 673–698.
- Fend, H.; Knörzer, W.; Nagl, W.; Specht, W.; Väth-Szusdziara, R.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Stuttgart (Klett) 1976.
- Haenisch, H.: Schlechtes Abitur? Abiturienten aus Gesamtschule und reformierter gymnasialer Oberstufe. Kritische Anmerkungen zu einer Vergleichsuntersuchung von Hitpass. *Neue Unterrichtspraxis*, 1980, 13, 256–266.
- Haenisch, H.: Schulleistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und Schularbeiten des gegliederten Schulsystems in Nordrhein-Westfalen am Ende des 6. Schuljahres. In: 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 1979a (Schoeningh), 1–226.
- Haenisch, H.: Schulleistungsvergleiche zwischen Gesamtschulen in Hessen und Schulen des gegliederten Schulsystems am Ende des 6. Schuljahres. Konstanz 1979b (Arbeitsbericht 12. Zentrum I Bildungsforschung, Projekt: Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen in Hessen).
- Haenisch, H.; Lukesch, H.: Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Schulsystems im Leistungsvergleich. München 1980 (Urban & Schwarzenberg).
- Heckhausen, H.: Leistung und Chancengleichheit. Göttingen 1974 (Hogrefe).
- Heller, K.; Gaedicke, A.-K.; Weinländer, H.: Kognitiver Fähigkeitstest KFT 4–13. Weinheim 1976 (Beltz).
- Helmke, A.: Erzieherische Wirkungen der Schule. Konstanz 1978 (Arbeitsbericht 2. Zentrum I für Bildungsforschung. Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen).
- Helmke, A.; Kischkel, K.-H.: Zur Wahrnehmung elterlichen Erziehungsverhaltens durch Eltern und ihre Kinder und ihr Erklärungswert für kindliche Persönlichkeitselemente. In: Lukesch, H.; Perrez, M.; Schneewind, K. A. (Hrsg.): Familiäre Sozialisation und Intervention. Bern 1980 (Huber), 81–106.
- Hitpass, J.: Gesamtschule oder Gymnasium. Ein Leistungsvergleich ihrer Abiturienten. Stuttgart 1980 (Bonn aktuell).
- Industrie- und Handelskammer Wetzlar: Berufsbildung auf schwachen Fundamenten. Ergebnisse eines Deutsch- und Rechen-Grundwissenstests. Wetzlar 1978 (IIHK).
- Jäger, A. O.; Fürntratt, E.: Differentieller Wissenstest, DWT Göttingen 1968 (Hogrefe).
- Kahl, T. N.; Buchmann, M.; Witte, E. H.: Ein Fragebogen zur Schülerwahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1977, 9, 277–285.
- Kischkel, K.-H.: Zur Arbeitssituation von Lehrern. Frankfurt 1984 (Lang).
- Klaghofer, R.; Krüger-Haenisch, E.-M.: Die circulare Analyse der Leistungstests. In: 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 (Schoeningh), 365–476.
- Krapp, A.: Bedingungsfaktoren der Schulleistung. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1976, 23, 91–109.
- Krecker, L.; Menke, A.; Gehrmann, H.-J.; Kaplan, R.: Schulversuche mit integrierten Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz. Mainz 1983 (von Hase & Koehler).
- Lorge, E.; Thorndike, R. L.; Hagen, E.: Cognitive abilities test. Boston 1964 (Houghton-Mifflin Company).
- Lukesch, H.: Ergebnisse und „Ergebnisse“ Bemerkungen zu den Begleituntersuchungen über die bayerischen Schulversuche mit Gesamtschulen. *Zeitschrift für Pädagogik* 1985 (in Druck).
- Lukesch, H.: Leistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und herkömmlichen Schulen am Ende der Pflichtschulzeit in Nordrhein-Westfalen. In: Haenisch, H.; Lukesch, H.; Klaghofer, R.; Haenisch-Krüger, E.-M.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik. Paderborn 1979a (Schoeningh), 337–364.
- Lukesch, H.: Schulleistungsvergleich zwischen Gesamtschulen in Hessen und Schulen des gegliederten Schulsystems am Ende der Pflichtschulzeit. Konstanz 1979b (Arbeitsbericht 13. Zentrum I Bildungsforschung).
- Lukesch-Tomann, M.; Helmke, A.: Schule und Schüler aus der Sicht der Eltern: Zwischenbericht einer vergleichenden empirischen Untersuchung an integrierten Gesamtschulen und Schulen des traditionellen Schulsystems in Hessen. Konstanz 1978 (Arbeitsbericht 7. Zentrum I Bildungsforschung).
- Rosemann, B.: Typologische Prädikation und Schulleistungsprognose. In: Tack, W. (Hrsg.): Bericht über den 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen 1976 (Hogrefe), 334–335.
- Roth, E.; Oswald, W. D.; Daumenlang, K.: Intelligenz. Stuttgart 1972 (Kohlhammer).
- Royl, W.; Vogel-Krafforst, E.; Martius, B.; Siegmon, H.-M.: Lernerfolg in Regel- und Gesamtschulen. Zwischenbericht 1971–1975. Kiel 1977a (Projekt Koordinierte Lernerfolgsmessung – LEM).
- Royl, W.; Vogel-Krafforst, E.; Martius, B.; Siegmon, H.-M.: Determinanten des Lernerfolgs in Gesamt- und Regelschulen. Zwischenbericht 1971–1975. Kiel 1977b (Projekt Koordinierte Lernerfolgsmessung – LEM).
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimer, P.; Ouiston, J.: Fünfzehntausend Stunden Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim 1980 (Beltz).
- Schuppe, H.: Offenheit der Bildungswege. In: Lukesch, H.; Schuppe, H.; Dreher, E.; Haenisch, H.; Klaghofer, R.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Chancengleichheit und Offenheit der Bildungswege. Paderborn 1979 (Schoeningh), 85–133.
- Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung München (Hrsg.): Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern II. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung 1978–1982. München 1983 (Ehrenwirth).
- Treibler, B.: Qualifizierung und Chancengleichheit in Schulklassen. Frankfurt/M. 1980 (Lang).
- Vogelsang, H.; Kurz, A.: Schulversuche mit kooperativen Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz. Abschlußbericht. Mainz 1984 (von Hase & Koehler).

Auschrift des Autors:

Prof. Dr. H. Lukesch, Institut für Psychologie der Universität Regensburg, Universitätsstr. 31, 8900 Regensburg