

Hamburg macht Schule

Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte

Sonderheft 2009

Sechsjährige Primarschule

Durchschnittsalter der Schulkinder
beim Wechsel auf eine weiterführende
Schule:

- mit 10 Jahren
- mit 11 Jahren
- mit 12–13 Jahren
- mit 14–15 Jahren
- mit 16 Jahren



Einladung zur Veranstaltung

Sechsjährige Primarschule in Hamburg: Empirische Befunde und pädagogische Bewertung

Hauptvortrag:
Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Universität Bielefeld

Begrüßung:
Christa Goetsch, Zweite Bürgermeisterin und Schulsenatorin

Kurzkommentar von Prof. Dr. Karl Dieter Schuck,
FB Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg,
im Anschluss Fragen und Diskussion.

Dienstag, 31. März 2009, 18.00 - 20.00 Uhr
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Felix-Dahn-Str. 3, Aula

Zu dieser Veranstaltung laden ein:

Prof. Dr. Wolfram Weiße (Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg), Prof. Dr. Reiner Lehberger (Zentrum für Lehrerbildung Hamburg) und Landesschulrat Peter Daschner (LI Hamburg)

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Eltern,

der Vortrag, zu dem Klaus-Jürgen Tillmann, der Bielefelder Erziehungswissenschaftler und langjährige wissenschaftliche Leiter der Laborschule in die Aula des LI eingeladen war, fiel in eine bildungspolitisch bewegte Zeit: Unter der Parole „Diese Reform darf keine Schule machen!“ mobilisierten u.a. die Initiative „Wir wollen lernen“ und der Deutsche Lehrerverband für eine Demonstration, die knapp drei Wochen später gegen die Einführung der sechsjährigen Primarschule stattfinden sollte. Dass bei einer solchen Mobilisierung die Späne fliegen, muss nicht weiter überraschen. Zwei Behauptungen allerdings, die sich angeblich auch noch auf wissenschaftliche Untersuchungen stützen, sollen die Primarschule ins Mark treffen, indem sie deren Hauptziele ins Gegenteil verkehren:

- „Schwache und (!) starke Schüler werden benachteiligt!“
- „Studien zufolge kann sich durch längeres gemeinsames Lernen der soziale Unterschied eher erhöhen als ausgleichen!“

(Zitate aus dem Aufruf zur Demonstration am 18.04.09)

Zur Fundierung dieser Behauptungen wird dann gerne auch die Wissenschaft dienstbar gemacht. Im Flugblatt „Gute Gründe für den Erhalt der Gymnasien ab Klasse 5“ wird PISA 2003 angeführt, wonach die Leseleistung der Hamburger Gymnasiasten besser sei als die der finnischen Schüler. Kleiner Trick dabei: Im einen Fall handelt es sich um 35 Prozent der Fünfzehnjährigen, im anderen um den kompletten Altersjahrgang – *honi soit qui mal y pense*.

Jenseits parteilicher Interessenkonflikte präsentiert Tillmann in seinem Beitrag die empirischen Forschungsbefunde und konzentriert sich dabei auf die fachlichen Leistungen in Lesen und Mathematik in der vier- bzw. sechsjährigen Grundschule, auf die Auswirkungen der Übergangsentscheidung nach Klasse 4 sowie auf den Zusammenhang von sozialer Selektivität und Dauer der Grundschule. Schließlich legt er neueste Erkenntnisse zur bildungspolitisch besonders brisanten Frage vor, wie die Lernentwicklung bei leistungsstarken Schülern in Berlin verläuft: Werden sie in der sechsjährigen Grundschule eher gebremst und lernen sie in den 5. und 6. Klassen der Gymnasien mehr?

Dieses Sonderheft von HmS möchte dazu beitragen, dass alles, was man zu den genannten Fragen wissen kann, auf den Tisch kommt. Das ist der beste Schutz vor Holzwegen, ungedeckten Schlussfolgerungen und falschen Urteilen.



Peter Haiden



Sechsjährige Primarschule

3 Ein Kommentar zur Einführung

Karl Dieter Schuck

10 Sechsjährige Primarschule in Hamburg: Empirische Befunde und pädagogische Bewertungen

Klaus-Jürgen Tillmann

10 Bildungspolitische Einordnung des Hamburger Reformvorhabens

11 Eingrenzung der Fragestellung

12 Fachliche Leistungen und Grundschulzeit

15 Soziale Selektivität und Dauer der Grundschule

20 Die sechsjährige Grundschule in Berlin: Ergebnisse der ELEMENT-Studie

25 Fazit

30 Hochgerechnet. Unterfordert die sechsjährige Grundschule gute Schüler? Nein, sagt eine neue Analyse alter Berliner Zahlen

Martin Spiewak

Sonderheft 2009 21. Jahrgang

Impressum

HERAUSGEBER:

Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), Peter Daschner, Landesschulrat, Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg, E-Mail: peter.daschner@li-hamburg.de

VERLAG:

Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Rothenbaumchaussee 11, Curiohaus, 20148 Hamburg, Tel. (040) 45 45 83

VERLAGSREDAKTION UND -GESTALTUNG:

Mathias Prange, für das Sonderheft: Roger Behrens

REDAKTION:

Prof. Dr. Johannes Bastian (verantwortlich), Christine Roggatz, Dr. Jochen Schnack, Tilmann Kressel; Adresse: Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg

DRUCK: Schütthedruck, Kanzlerstraße 6, 21079 Hamburg, Tel.: (040) 763 20 25

ANZEIGEN: v. Wels+Schütze, Hamburger Str. 148, 22083 Hamburg

Tel.: (040) 29 80 03-0; Fax: (040) 29 80 03-90

ERSCHEINUNGSWEISE: 4-mal pro Jahr

AUFLAGE: 20.000

BEZUG: Hamburger Lehrkräfte und Elternräte erhalten HAMBURG MACHT SCHULE kostenlos über die BSB. HAMBURG MACHT SCHULE kann auch beim Verlag bestellt werden.

HAMBURG MACHT SCHULE IM INTERNET:

www.hamburg.de/hamburg-macht-schule

PREIS: EUR 3,00 zzgl. Versandkosten.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit vorheriger Genehmigung des Verlages.

ISSN 09 35-98 50

Ein Kommentar zur Einführung

Karl Dieter Schuck

Hamburg übernimmt mit der Verwirklichung der sechsjährigen Primarschule eine Vorreiterrolle in der Schulentwicklung. Zur Rahmung des Hauptvortrags werde ich diesen mutigen Schritt unter drei mir wichtigen Gesichtspunkten kommentieren.

1 Wiedergewinnung und Überwindung der Geschichte

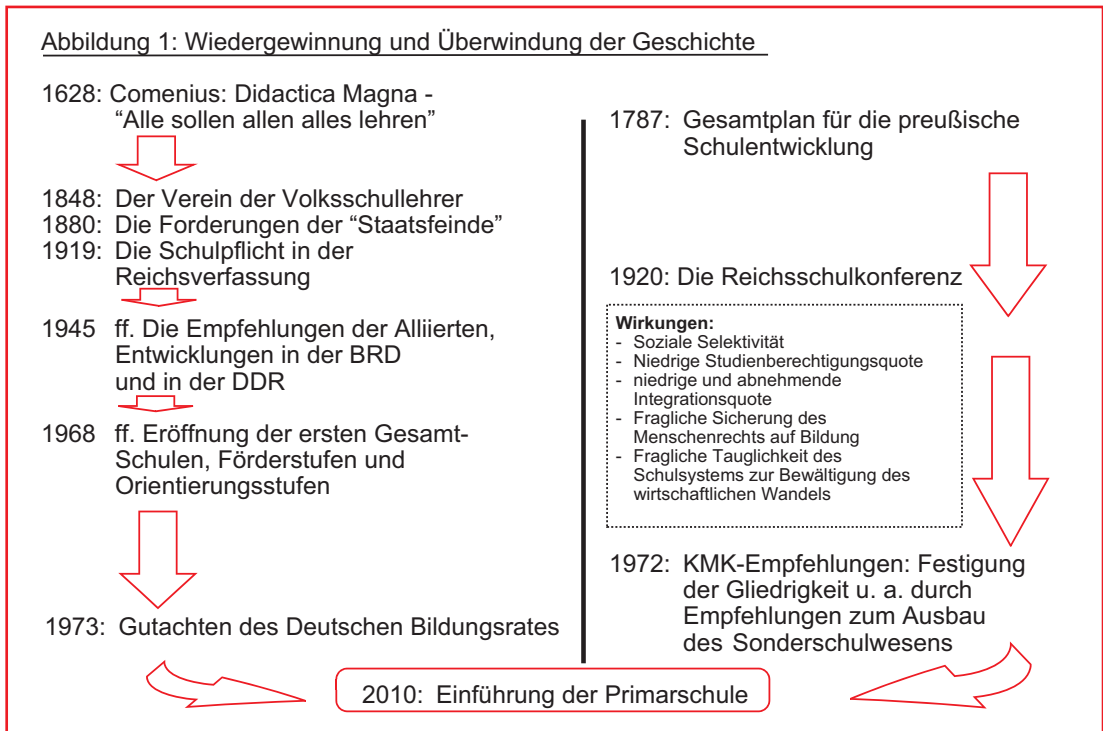
Mit der Einführung der Primarschule gewinnen wir einen Teil der Geschichte unserer Schulentwicklung zurück und überwinden zugleich einen anderen. Ich sehe in der Primarschule eine Zusammenführung zweier Grundvorstellungen über Unterricht und Schule, die seit Jahrhunderten mit unterschiedlichem Einfluss auf die realen Entwicklungen parallel vertreten wurden (vgl. Abbildung 1).

Die eine Grundvorstellung geht u. a. auf Comenius (1592–1670) zurück. Er forderte „Omnes omnia omnino docere“ (Alle sollen allen alles lehren), und zwar im gemeinsamen Unterricht, damit sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig beleben, anregen und anspornen (vgl. z. B. Eberwein 1988, S. 60). Doch im deutschen Schulsystem haben sich bis heute die Ideen des Gesamtplans für die preußische Schulentwicklung von 1787 materialisiert. Dort wurde bestimmt, „dass der Bauer anders als der künftige Gewerbe oder

mechanische Handwerke treibende Bürger, und dieser wiederum anders als der künftige Gelehrte oder zu höheren Ämtern des Staates bestimmte Jüngling unterrichtet werden muss. Folglich ergeben sich drei Abteilungen aller Schulen des Staates; nämlich: 1. Bauer-, 2. Bürger- und 3. Gelehrten-Schulen“ (nach Heinemann 1974, S. 200). So ist es trotz zahlreicher Gegenbewegungen im Kern bis heute geblieben. Immer wieder eindrucksvoll ist es, sich diese erfolglosen Gegenbewegungen gegen das preußische Schulmodell von 1787 vor Augen zu führen (Referenzen bei Herlitz u. a. 2005, Tews 1919 und Schuck 2009):

- 1848: Der Verein der schlecht bezahlten und wenig angesehenen Volksschullehrerschaft fordert eine gemeinsame achtjährige Volksschule für alle 6- bis 14-Jährigen. Dieser Forderung schloss sich ab ca. 1880 die von Bismarck als „Staatsfeinde“ bezeichnete SPD an.
- 1919: Nach dem ersten Weltkrieg wurde der Ruf nach der Einheitsschule und einer vorauslaufenden vorschulischen Erziehung lauter. Gefordert wurde eine jedmögliche Förderung für alle, auf der Grundlage des uneingeschränkten Rechtes jedes Kindes auf Bildung und Erziehung nach Maßgabe seiner Fähigkeiten und seines Bildungswillens, ohne Rücksicht auf Vermögen, Stand und Glauben der Eltern. Nicht alle Kinder

Abbildung 1: Wiedergewinnung und Überwindung der Geschichte



sollten alles erreichen, sondern alle Kinder sollten alle ihre Möglichkeiten entfalten können (Tews 1919).

- In Artikel 145 der Reichsverfassung von 1919 wurde eine achtjährige allgemeine Schulpflicht, die grundsätzlich in der Volksschule abzuleisten war, verfügt. Das hätte die Grundlage einer achtjährigen Einheitschule sein können.
- Doch auf der Reichsschulkonferenz von 1920 und dem dort entwickelten Grundschulgesetz wurden die ersten vier Jahre der Volksschule als die Grundschule definiert. Die Bürgerlichen hatten für eine nur dreijährige Grundschule plädiert und die Sozialisten für eine achtjährige Einheitschule für alle. Durchgesetzt hatte sich in diesem bis heute geltenden Kompromiss die Standesschule des Kaiserreiches, die schon damals zu einem vergangenen sozialen und gesellschaftlichen System gehörte.

- Daran konnten auch die Empfehlungen der Alliierten nach dem Krieg (1945 ff.), ein integriertes Schulsystem in Deutschland zu entwickeln, für die BRD nichts ändern. Die DDR folgte dieser Empfehlung und wurde von den Finnen als Beispiel genommen.
- Das Bildungsratsgutachten von 1973 war wenigstens die Grundlage für einen bescheidenen Gesamtschulaausbau. Dem vorweg ging seit ca. 1968 – in einzelnen Bundesländern unterschiedlich – die Gründung von Gesamtschulen, Förderstufen und Orientierungsstufen.
- Obsiegt haben jedoch die Bestimmungen der parallel entwickelten KMK-Empfehlungen von 1972. Darin wird die Gliederung des Schulsystems festgeschrieben und mit einem stürmischen Ausbau des Sonderschulwesens unterstrichen (Schuck 2009).

Heute wird unserem Schulsystem im internationalen Vergleich eine hohe soziale Selektivität, niedrige und abnehmende Integrationsquoten, die Erzeugung nur niedriger Studienberechtigungsquoten, eine verfehlte Sicherung des Menschenrechts auf Bildung und die fragliche Tauglichkeit des Systems zur Bewältigung des wirtschaftlichen Wandels bescheinigt. Die sechsjährige Primarschule wird sich daran messen lassen müssen, ob und wie sie dazu beitragen kann, diesen Wirkungen des gegliederten Systems wenigstens in den ersten Schuljahren begegnen zu können.

2 Neue Chancen

Die sechsjährige Primarschule bietet meiner Einschätzung nach die Bedingung der Möglichkeit, durch eine neue pädagogische Praxis und mit den damit einhergehenden neuen Erfahrungen wenigstens die folgenden überholten und im gegliederten Schulsystem materialisierten Theorien und Menschenbilder zu überwinden.

2.1 Eigenschaftsorientierung

Landauf, landab dominieren wissenschaftlich längst überwundene Vorstellungen über die Bedeutung der genetischen Bedingungen für die Entwicklung. Unlängst wurde bei der Interpretation einer der großen Vergleichsuntersuchungen resümiert, dass unser Bildungssystem am stärksten vom Glauben an die Begabungsabhängigkeit des Bildungserfolges durchdrungen sei (Valtin u. a. 2003). Andere Länder sind weiter. In ihren schulischen Prozessen hat sich viel mehr als bei uns bis in die Mikroprozesse des Unterrichts hinein ein Wissen darüber verankert, dass Entwicklung, Lernen und schließlich der Bildungserfolg ein Ergebnis der permanenten Austauschprozesse zwischen den lernenden Subjekten und den Lernumgebungen und den dort verfügbaren Möglichkeitsräumen und

Anregungsbedingungen ist. Der Bildungserfolg wird in diesem sozialwissenschaftlichen Verständnis von Lernen und Entwicklung von den Aktivitäten und Anstrengungen der Akteure und nicht von den „Anlagen“ der Kinder bestimmt.

2.2 Die Homogenisierungsphantasien

Unsere Schule lebt von der Überzeugung, dass die Homogenisierung von Lerngruppen für den allseitigen Erfolg aller Schülerinnen und Schüler notwendig ist. Gegen diese Überzeugung spricht eine unübersehbare Fülle von Ergebnissen wissenschaftlicher Untersuchungen.

So gibt es (1.) seit 1920 bis heute keine einzige ernst zu nehmende empirische Untersuchung, die im Spektrum von Lernbehinderungen einen Leistungsvorteil der in Spezialeinheiten oder Sonderschulen geförderten Kinder gegenüber der Leistungsentwicklung vergleichbarer Kinder in allgemeinen Schulen nachgewiesen hätte. Das Gegenteil ist belegt: Heterogene Gruppen bieten bessere Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten nicht nur für Kinder am unteren Leistungsende, sondern im gesamten Leistungsspektrum (z. B. Schuck 2009). Diese positiven Effekte stellen sich nicht von selbst ein, sondern nur auf dem Hintergrund ausgewiesener pädagogischer Professionalität und struktureller Möglichkeitsräume.

Für Merkmale des Unterrichts gilt (2.), dass die Chancen des Erfolgs heterogener Lerngruppen in dem Maße steigen, wie es fachlich und methodisch kompetenten Lehrkräften gelingt, mit einem binnendifferenzierten, methodisch vielfältigen, strukturierten und adaptiven Unterricht das Lernen aller Schüler einer Lerngruppe in ihrer Zone der nächsten Entwicklung zu ermöglichen und dabei das Anregungspotential der Kooperation mit den anderen und unterschiedlich entwickelten Kindern zu nutzen. Das Ergebnis einer

Fülle gerade neuerer Untersuchungen ist es, dass es den guten Unterricht „an sich“ nicht gibt. Der Erfolg wird von der Lerngruppe und den lernenden Subjekten zusammen mit den Lehrkräften selbst hergestellt, indem die Lernsubjekte die bereitgestellten Möglichkeitsräume der Schule und des Unterrichts als Prämissen und Begründungen ihrer Handlungen bzw. als Angebote aufgreifen (z. B. Helmke 2003).

2.3 Der Glaube an die Tauglichkeit der Diagnostik für die Qualität schulischer Selektionsprozesse

Die großen Studien der siebziger Jahre zur Qualität von diagnostisch begründeten Einschulungsentscheidungen hatten ein herausragendes Ergebnis: Die Fehler der Anwendung noch so guter diagnostischer Instrumente bei der Auswahl von Schülerinnen und Schülern für einen mutmaßlich erfolgsträchtigeren Schulweg sind größer als die, die bei der Unterlassung dieser Auswahlprozeduren entstehen. Plädiert wurde seinerzeit dafür, alle Kinder ohne vorgängige Diagnostik nach Erreichen der Schulpflicht in die Schule aufzunehmen und Diagnostik bei der Lernprozessbegleitung einzusetzen (vgl. z. B. Schuck 2003). Diese damalige Botschaft ist seitdem in unterschiedlichsten Facetten und in anderen schulischen Kontexten in ähnlicher Weise reformuliert worden. Der heutige Kenntnisstand weist noch mehr als das Wissen vor 35 Jahren darauf hin, dass auch das diagnostische Instrument der hiesigen Notengebung für die systemnotwendigen Selektionsprozesse genauso ungeeignet ist wie für die Gestaltung pädagogischer Prozesse im Alltagsgeschäft des Unterrichts (Schuck 2008).

3 Zum Schluss

Wir stehen mit der sechsjährigen Primarschule vor einer historischen Aufgabe, die

sich in einem möglichen neuen Verhältnis zwischen Theorie und Praxis (Empirie) zeigen kann.

Die klassische empirische Feldforschung ist ein deskriptiv-rekonstruktiver Ansatz. Beschrieben wird, was scheinbar ist, und im Beschriebenen wird gewissermaßen im Nachhinein versucht, die innere Logik der Dinge und mögliche Kausalitäten im Sinne von „Wenn-Dann-Beziehungen“ zu entdecken. Um jedoch möglichen „Ursachen“ und Ursachenkonstellationen nahe zu kommen, bedarf es der Empirie in Interventionsstudien. Dort werden systematisch diejenigen auf einer Theorie gründenden Bedingungen hergestellt, deren Wirkungen untersucht werden sollen oder von denen erwartet werden darf, dass sie die gewollten Wirkungen haben werden. Wir führen die sechsjährige Primarschule ein, weil wir es für gut begründet halten, dass in einer längeren gemeinsamen Schulzeit ohne die Anwendung vorzeitiger Selektionsprozeduren im gesamten Heterogenitätsspektrum ein höherer Bildungserfolg für alle erreicht werden kann. Damit sich diese Erwartung auch einstellt, reicht es nicht, die Kinder nunmehr sechs statt vier Jahre gemeinsam lernen und sonst alles beim Alten zu lassen. Zu den konstituierenden Bedingungen unserer Theorie gehört die Anwendung unseres Wissens über den Unterricht in heterogenen Lerngruppen, der es jedem Kind zu jeder Zeit ermöglichen sollte, mit anderen Kindern gemeinsam die nächsten Lernschritte motiviert ohne Selektionsbedrohung und Deklassierung in Angriff nehmen zu können. Konstituierend ist bei aller Wertschätzung des gemeinsamen Unterrichts aber auch das Vorhandensein besonderer pädagogischer und sonderpädagogischer Ressourcen, die unterrichtsintegriert und additiv je nach individuellen Bedarfen und im gesamten Heterogenitätsspektrum zur Sicherung maximaler Bildungserfolge eingesetzt

werden können. Es gilt, eine neue Balance zwischen unterrichtsintegrierter und äußerer Differenzierung unter dem Dach einer inklusiven Schule zu finden.

Zu unserer Theorie der Förderlichkeit einer längeren gemeinsamen Schulzeit gehören die schon genannten Kriterien ihrer Bewährung. Das sind zumindest in der Phase der Primarschule die Verringerung der sozialen Selektivität und die Erhöhung der Integrationsquoten. Wie und ob das gelingt, ist empirisch zu klären. Ich wünsche dem mutigen Schritt des so verstandenen theoriegeleiteten Umbaus schulischer Wirklichkeit in einer sechsjährigen gemeinsamen Schulzeit den Erfolg, den sich bereits Comenius gewünscht hatte und den das Konzept verdient. Ebenso wünsche ich mir mittel- und langfristig, dass dieser Umbau nicht an der willkürlichen Grenze des sechsten Schuljahres Halt macht.

Literatur

- Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nicht-behinderte lernen gemeinsam – Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim 1988.
- Heinemann, M.: Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771–1800. Göttingen 1974.
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität. Seelze 2003. – Herlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H./Cloer, E.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim 2005.
- Schuck, K. D.: Wertschätzung der Heterogenität oder Ende der Solidarität: Zur Funktion der pädagogischen Diagnostik im Schulwesen. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Hamburg 2003, 41–60.
- Schuck, K. D.: Den diagnostischen Blick schärfen. In: Lehberger, R./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schüler fallen auf – Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Heilbrunn 2008, 167–177.

- Schuck, K. D.: Unterricht bei heterogenen Voraussetzungen. In: Beck, I./Feuser, G./Jantzen, W./Wachtel, P. (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation – Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik (im Erscheinen). Berlin 2009.
- Tews, J.: Die deutsche Einheitsschule. Freie Bahn dem Tüchtigen. Leipzig 1919.
- Valtin, R./Badel, I./Löffler, I./Meyer-Scherpes, U./Voss, A.: Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003, 227–264.

*Dr. Karl-Dieter Schuck,
geb. 1944, ist seit 1980 Professor für
Erziehungswissenschaft unter besonderer
Berücksichtigung der Psychologie der
Behinderten an der Universität Hamburg.
Seit 2005 ist er Dekan der Fakultät für
Erziehungswissenschaft, Psychologie und
Bewegungswissenschaft.*

*Adresse:
Von-Melle-Park 8,
20146 Hamburg
E-Mail:
dekan.fakultaetEPB@uni-hamburg.de*

Sechsjährige Primarschule in Hamburg: Empirische Befunde und pädagogische Bewertungen

Klaus-Jürgen Tillmann

In der Freien und Hansestadt Hamburg regiert z. Zt. eine eher ungewöhnliche Koalition von CDU und „Grünen“, die sich eine – wie ich finde – ehrgeizige Umstrukturierung des allgemein bildenden Schulwesens vorgenommen hat. Dieses Vorhaben lässt sich mit den Schlagworten „Zweigliedrigkeit“ und „sechsjährige Grundschule“ (die in Hamburg jetzt „Primarschule“ heißen soll) kennzeichnen. Mit den Details dieses Reformvorhabens – so etwa mit Mindestzügigkeiten, Schulleiterbestellungen und regionalen Standortentscheidungen – wird sich dieser Beitrag nicht befassen. Vielmehr soll aus einer erziehungswissenschaftlichen Sicht eine übergreifende Perspektive entfaltet werden. Dabei geht es vor allem darum, die empirischen Forschungsbefunde zu präsentieren und zu bewerten, die sich mit dem Kompetenzerwerb in der Grundschule und mit dem Übergang in die Sekundarstufe befassen. Beginnen möchte ich jedoch, indem ich eine knappe bildungspolitische Einordnung der anstehenden Reform vornehme.

1. Bildungspolitische Einordnung des Hamburger Reformvorhabens

Mit der Installierung der Stadtteilschule (vgl. BSB 2009, S. 17–27) schließt sich Hamburg

dem bildungspolitischen Trend zur Zweigliedrigkeit an, der in immer mehr Bundesländern greift: Haupt- und Realschulen werden zu einer Schulform zusammengefasst, sie stellen neben dem Gymnasium das zweite Sekundarschulangebot dar, das ebenfalls einen Weg zum Abitur öffnet. In etlichen Bundesländern werden die bestehenden Gesamtschulen der Sek. I in diese zweite Schulform einbezogen. In Brandenburg und im Saarland ist diese Strukturreform schon längst vollzogen, in Schleswig-Holstein befindet sie sich gerade in der Umsetzung. In Berlin wird sie seit längerem von den „Grünen“ gefordert, nun ist auch die rot-rote Regierung darauf eingeschwenkt. Weil in Berlin schon seit den 1950er Jahren die 6jährige Grundschule existiert, werden Berlin und Hamburg demnächst mit einem sehr ähnlichen Schulsystem arbeiten. Eine vergleichbare Entwicklung – allerdings auf der Basis einer vierjährigen Grundschule – gibt es auch in Bremen. Nimmt man hinzu, dass inzwischen alle ostdeutschen Bundesländer über ein zweigliedriges Schulsystem verfügen, so lässt sich feststellen: Die Zweigliedrigkeit in der Sekundarstufe I entwickelt sich zu einem Konsensmodell zwischen ganz unterschiedlichen politischen Lagern. Inzwi-

schen verfügen acht von 16 Bundesländern über eine solche zweigliedrige Schulstruktur, in zwei weiteren (Berlin, Hamburg) wurden die politischen Weichen entsprechend gestellt (vgl. Fuchs 2009).

Wenn man sich also den einen Teil der Hamburger Schulreform anschaut, die Errichtung der Stadtteilschule als Sekundarschulform neben dem Gymnasium, so lässt sich sagen: Hier gibt es keine völlige, aber doch eine breite politische Übereinstimmung auch in der Stadt, und hier gibt es einen Entwicklungstrend, in den ein Bundesland nach dem nächsten einbezogen wird. Die zweite Grundentscheidung der anstehenden Hamburger Schulreform – das verlängerte gemeinsame Lernen bis zum Ende der 6. Klasse – schätze ich bildungspolitisch ganz anders ein: Denn die Frage, in welchem Alter die Kinder auf unterschiedliche Schulformen mit unterschiedlichen Karrierechancen aufgeteilt werden sollen, ist in Deutschland seit 90 Jahren im Streit. Dabei spielen die Interessen verschiedener sozialer Klassen genauso eine Rolle wie bildungspolitische Grundsatzpositionen – und diese Kontroverse hat bis heute nicht nachgelassen.

In den meisten Bundesländern haben wir es bis heute mit der vierjährigen Grundschule zu tun, die kurz nach dem 1. Weltkrieg eingeführt wurde. Seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts hat es dann immer wieder Versuche gegeben, die gemeinsame Schulzeit von vier auf sechs Jahre auszudehnen (vgl. v. Friedeburg 1989). Dauerhaft erfolgreich war dies nur mit der sechsjährigen Grundschule in Berlin, die dann nach der Wende von Brandenburg übernommen wurde. Wenn in Hamburg jetzt aus der vierjährigen Grundschule die sechsjährige Primarschule werden soll, dann ist das eine Entscheidung, die in der gegenwärtigen bildungspolitischen Landschaft singulär ist – und die man durchaus als mutig bezeichnen kann; denn sie greift in

die Strukturen des bestehenden Gymnasiums ein und sie tangiert die Schulformwahl vor allem der bildungsbürgerlichen Elternschaft. Und genau deshalb ist diese Reformentscheidung so heiß umstritten. Die Aktivitäten der Hamburger Initiative zur Beibehaltung der vierjährigen Grundschule – und das dort angekündigte „Volksbegehren“ – machen dies unübersehbar deutlich.

In einer solchen Konfrontation spielt Wissenschaft, spielen die Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung eine besondere Rolle. Sie werden gern von den politischen Akteuren herangezogen, um darzustellen, dass die eigene – und nur die eigene – politische Position wissenschaftlich gedeckt sei. In Absetzung von einer solchen interessengeleiteten Rezeption möchte ich im Folgenden darstellen, dass die Forschungslage weit differenzierter und gelegentlich auch widersprüchlich ist – und dass wissenschaftlich verantwortbare Interpretationen nur mit Vorsicht vorgenommen werden dürfen.

2. Eingrenzung der Fragestellung

Im deutschsprachigen Bereich liegt eine umfangreiche Forschung vor, die sich auf die Lernentwicklung in der vierjährigen Grundschule und die daran anschließenden Übergänge in die Sekundarschule bezieht (vgl. z. B. Ditton 1992; Einsiedler u. a. 2001; Koch 2008). Von dieser Forschung soll im Folgenden ein bestimmter Ausschnitt betrachtet werden – nämlich der, der sich auf das fachliche Lernen in Lesen und Mathematik bezieht. Eine solche Eingrenzung ist nicht unproblematisch, verstärkt sie doch die gegenwärtig herrschende Sichtweise auf Schule, die sich auf die Hauptfächer und ihren „output“ konzentriert. Doch es sind dies genau die Lernergebnisse, die öffentlich diskutiert werden – und für die die differenzierteste Forschung vorliegt. Deshalb wird dieser Ausschnitt hier zum Thema gemacht.

Während wir also – insbesondere für Lesen und Mathematik – über die Lernentwicklung in der vierjährigen Grundschule recht gut informiert sind, verfügen wir nur über sehr wenige Studien, die sich auf die sechsjährige Grundschule in Deutschland beziehen. Und vergleichende Rückschlüsse zwischen einer vier- und einer sechsjährigen Grundschule lassen sich nur mit großer Vorsicht aus einigen Ländervergleichen – so aus IGLU und PISA – ziehen. Die wenige Forschung, die es dazu gibt, soll im Folgenden präsentiert werden. Dabei konzentriert sich die Analyse der vorliegenden Forschung auf zwei Fragen:

1. Wie entwickeln sich die **fachlichen Leistungen** in Lesen und Mathematik in der Grundschule? Werden in der vierjährigen, in der sechsjährigen Grundschule bestimmte Schülergruppen besonders gefördert, andere vielleicht sogar gebremst?
2. Welche Prozesse, welche Ergebnisse der **sozialen Auslese** finden sich in den Grundschulen? Übt die Dauer der Grundschule (vier- oder sechsjährig) einen Einfluss auf diese Selektionsprozesse aus?

Beide Fragen werde ich im Folgenden je in einem eigenen Abschnitt verhandeln. In einem dritten Abschnitt wird dann die ELEMENT-Studie (Rainer Lehmann u.a.) zur sechsjährigen Grundschule in Berlin genauer betrachtet: Was steht wirklich in dieser Studie, was wurde belegt, was ist zweifelhaft? Dabei werden dann beide soeben angesprochenen Aspekte – fachliche Leistungen und soziale Selektion – erneut aufgenommen.

3. Fachliche Leistungen und Grundschulzeit

Ob fachliche Leistungen durch eine frühere oder spätere Aufteilung der SchülerInnen befördert oder behindert werden, bestimmt auch die gegenwärtige öffentliche Diskussion in Hamburg. Wie man dabei mit empirischen Forschungsergebnissen **nicht** umgehen soll-

te, lässt sich hervorragend an einem Flugblatt mit dem Titel „Gute Gründe für den Erhalt der Gymnasien und weiterführenden Schulen ab Kl. 5“ darlegen, das in Hamburg weit verbreitet wurde (vgl. Anm. 1). Dort wird als Argument für das Gymnasium von der 5. Klasse an angeführt, es habe bei PISA 2003 in Hamburg mit 570 Punkten einen deutlich besseren Lesewert erreicht als das hoch gelobte Finnland mit „nur“ 544 Punkten. Ein solcher Vergleich ist schlicht Nonsense: Denn hier werden alle finnischen Schüler/innen – also der komplette Altersjahrgang – mit den 35% positiv ausgelesenen Hamburger Gymnasiasten verglichen. Würde man aber in beiden Fällen die „oberen“ 35% vergleichen, dann sähen die Hamburger Gymnasiasten gar nicht gut aus.

Dies ist nur ein Beispiel unter vielen, um deutlich zu machen: Will man mit Forschungsergebnissen verantwortlich umgehen, so geht das nicht mit selektiver Auswahl und einseitiger Interpretation. Notwendig ist vielmehr eine breite Präsentation der Befundlage, verknüpft mit einer vorsichtigen und nachvollziehbaren Bewertung.

3.1 Leistungen am Ende der vierten Klasse

Wenn man über fachliche Leistungen in der Grundschule spricht, kann man inzwischen auf ein breites empirisches Material zurückgreifen. Im nationalen und internationalen Vergleich zeigt IGLU sehr genau, wie der Lernstand am Ende der 4. Klasse aussieht (vgl. Bos u.a. 2003, 2007a) – und speziell für Hamburg wird das dann in der KESS-Studie noch einmal differenziert bearbeitet (vgl. Bos u.a. 2006, 2007b). Nimmt man die Leseleistungen der deutschen Viertklässler, so liegen sie bei IGLU sowohl 2001 wie auch 2006 international im oberen Drittel. Der Anteil der besonders leistungsschwachen „Risikogruppe“ beträgt bei den Viertklässlern nur 13%, der der Spitzenleser immerhin 11% (vgl. Bos u. a. 2007a, S. 118ff.). Dass das bei den 15jäh-

rigen PISA-Schülern wesentlich schlechter aussieht, ist ja weithin bekannt (vgl. zuletzt Prenzel u. a. 2007, S. 233). Wir finden also zunächst einmal – international betrachtet – gute bis sehr gute Leistungsergebnisse der deutschen Viertklässler. Betrachtet man nun den Vergleich der Bundesländer, so zeigt sich, dass Hamburg (wie auch die beiden anderen Stadtstaaten) weniger gut abschneidet, aber immer noch über dem OECD-Durchschnitt liegt (vgl. Bos u.a. 2008, S. 60). Die Risikogruppe ist in Hamburg mit 22% deutlich höher als im bundesdeutschen Durchschnitt (ebd., S. 67). Dies alles wird dann in der KESS-Studie weiter differenziert (vgl. Bos u.a. 2007b). Sie macht vor allem deutlich, wie stark in Hamburg auch schon im Grundschulalter der Kompetenzerwerb von der sozialen Herkunft abhängig ist (vgl. Pietsch 2007).

Was die fachlichen Leistungen in der vierjährigen Grundschule angeht, zeigt sich damit ein ambivalentes Bild: Im internationalen Vergleich lassen sich die deutschen Ergebnisse als gut bis sehr gut bezeichnen. Im Vergleich mit den PISA-Ergebnissen bei den 15jährigen wird damit deutlich, dass die schlechten Leistungen in den 8. und 9. Schuljahren nicht primär durch Versäumnisse in der Grundschule erklärt werden können. Zugleich wird im deutschen Ländervergleich klar, dass Hamburg erhebliche Probleme damit hat, all seinen Kindern in der Grundschule die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln. Trotz dieser Hamburger Problemlage lässt sich im Vergleich von IGLU und PISA sagen: Die vierjährige Grundschule – ein integriertes System – erfüllt ihre Aufgaben der Qualifizierung von Schülerinnen und Schülern offensichtlich deutlich besser als das anschließende Sekundarschulsystem.

3.2 Fachliche Leistungen und sechsjährige Grundschule

Damit stellt sich als nächstes die Frage: Wird durch eine Verlängerung des gemeinsamen Lernens von vier auf sechs Jahre die Leistungsentwicklung beeinflusst? Werden die Leistungen insgesamt schlechter, werden sie besser? Mit dieser Frage sind meist Erwartungen und Befürchtungen verknüpft, die sich auf die Effekte einer früheren oder späteren Schulformdifferenzierung beziehen. Die bekannteste Befürchtung hierzu lautet: „Leistungsstarke Schüler/innen werden gebremst, wenn sie nicht frühzeitig aufs Gymnasium kommen“. Dagegen steht dann „Längeres gemeinsames Lernen fördert alle“. Was lässt sich hierzu – bezogen auf eine vierjährige oder sechsjährige Grundschule – empirisch sagen? Relativ wenig, aber das Wenige wird hier zusammengetragen.

a) Wir haben aus PISA internationale Vergleichsbefunde über die fachlichen Leistungen der 15jährigen – und wir wissen jeweils, in welchem Jahrgang die Kinder auf die Schulformen eines gegliederten Schulsystems verteilt werden. Die deutschsprachigen Länder mit ihrer besonders frühen Verteilung der 10jährigen bilden hier eine besondere Gruppe. Weil nun PISA aber nur eine Querschnittsstudie ist, und weil Leistungen in einem nationalen Schulsystem immer von vielen Faktoren abhängig sind, liefert PISA hier keine Beweise, sondern lediglich Anhaltspunkte (vgl. Baumert u.a. 2001; Prenzel u.a. 2004, 2007). Dabei ist die Lage auf den ersten Blick ziemlich klar: In allen bisherigen internationalen PISA-Vergleichen – also in allen Leistungsdomänen zu allen Erhebungszeitpunkten – lagen auf den ersten fünf Plätzen stets Länder mit einem integrierten Schulsystem. Dies sind Länder, die ihre SchülerInnen nicht schon nach der 4., sondern erst nach der 8. oder 9. Klas-

se aufteilen. Damit ist nachgewiesen, dass integrierte Schulsysteme mit später Aufteilung zu exzellenten Leistungsergebnissen im oberen Bereich und zu einer guten Basisqualifizierung im unteren Bereich führen können. Zugleich gilt aber auch, dass es etliche Länder mit integrierten Schulsystemen gibt (so z. B. die USA, Schweden, Norwegen), die bei einigen Leistungsvergleichen hinter früh selektierenden Ländern – z. B. hinter der Schweiz – liegen (vgl. Prenzel u. a. 2007, S. 81, 259). Interpretiert man diese Datenlage mit wissenschaftlicher Vorsicht, so lässt sich sagen: Sehr gute fachliche Leistungen – auch noch verbunden mit geringer sozialer Selektivität – hat es bisher nur in integrierten Schulsystemen gegeben. Mittlere und auch schlechte Leistungen gibt es in integrierten **und** in selektiven Schulsystemen. Allerdings: Der Versuch, diese PISA-Ergebnisse nun so umzuinterpretieren, dass im internationalen Vergleich belegt sei, eine frühe Sortierung führe zu besseren Leistungen (vgl. Anm. 2), ist außerhalb jeder wissenschaftlichen Redlichkeit.

b) Zum zweiten kann hier auf Analysen von Wössmann (2007) verwiesen werden, der – wiederum im internationalen Vergleich – die IGLU-Grundschulergenergebnisse mit den PISA-Ergebnissen in der Sekundarstufe in Verbindung bringt. Diese Studie analysiert die Leistungsverläufe vom 10. bis zum 15. Lebensjahr und fragt, in welcher Weise eine frühere oder spätere Aufteilung der Schüler/innen auf diese Verläufe Einfluss nimmt. Dabei befasst Wössmann sich mit dem Leistungszuwachs zwischen der 4. und der 9. Klasse unter der Perspektive der Ungleichheit. Technisch gesprochen geht es um die Streuung. Also: Wie stark entwickeln sich in den verschiedenen Schulsystemen nach der 4. Klasse die Leistungen auseinander, wie weit sind die „guten“ und die „schlechten“ Sekundarschüler/innen voneinander entfernt? Dabei zeigt sich:

In Ländern, in denen vor dem 15. Lebensjahr auf Schulformen sortiert wird, wächst in aller Regel die Leistungungleichheit. In Ländern, die ihre Kinder länger zusammenhalten, nimmt diese Streuung in aller Regel ab. Dabei erweist sich Deutschland als das Land, „in dem die Ungleichheit zwischen Ende der Grundschule und Ende der Mittelstufe am stärksten von allen betrachteten Ländern ansteigt“ (Wössmann 2007, S. 49). Diese Analyse legt somit die Aussage nahe: Je früher eine Aufteilung der Schüler/innen auf die Schulformen erfolgt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Leistungsabstände, dass die Ungleichheit steigt. Dass dies nichts mit der absoluten Leistungshöhe zu tun hat, zeigen zwei Werte: Deutschland mit einer extrem hohen Streuung kommt auf einen Lese-Mittelwert von 491, Kanada mit einer deutlich geringeren Streuung auf einen Mittelwert von 528 (vgl. Prenzel u. a. 2004, S. 101).

c) Schließlich liegt es nahe, die beiden Stadtstaaten Hamburg und Berlin miteinander zu vergleichen: Die eine Stadt arbeitet seit vielen Jahren mit einer vierjährigen, die andere mit einer sechsjährigen Grundschule. Sowohl bei PISA 2003 (vgl. Prenzel u. a. 2005) wie bei PISA 2006 (vgl. Prenzel u. a. 2008) zeigt sich: In Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft sind die Berliner Ergebnisse jeweils besser als die Hamburger. Die Stadt mit der sechsjährigen Grundschule erzielt also bei den 15jährigen die besseren Fachleistungen. Das gilt nicht nur für den Gesamtdurchschnitt, sondern auch für die Leistungen in den Gymnasien. Nun wäre es aber unseriös, diese Berlin-Hamburg-Differenz auf einen einzigen Faktor – auf die Dauer der Grundschule – zurückzuführen. Andere Faktoren – etwa unterschiedliche Migrantenpopulationen oder auch eine bessere Ganztagsversorgung in Berlin – können genauso gut eine Rolle spielen. Dennoch zeigt

dieser direkte Vergleich, dass ein Land mit einer sechsjährigen Grundschule die besseren Leistungsergebnisse erzielen kann – und zwar auch im Gymnasium.

Damit lässt sich als Zwischenfazit zur Leistungsentwicklung sagen: Die bisher referierten Forschungsergebnisse bieten wenig Munition für den Kampf um die vier- oder sechsjährige Grundschule. Nach allem, was wir wissen, wird allein die Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre nicht zu positiven Leistungssprüngen führen, weder im oberen noch im unteren Bereich. Aber auch das Gegenteil, das immer wieder gern verkündet wird, wird nicht eintreten: Die These, dass die Verlängerung der Grundschulzeit sich als Leistungsbremse insbesondere bei stärkeren Schülern erweist, wird durch das präsentierte empirische Material nicht gestützt. Warum diese These nicht haltbar ist, wird verdeutlicht, wenn weiter unten die Ergebnisse der ELEMENT-Studie verhandelt werden.

4. Soziale Selektivität und Dauer der Grundschule

Dass das deutsche Schulsystem im internationalen Vergleich ganz besonders selektiv ist, haben seit dem Jahr 2000 die PISA-Studien bei den 15jährigen immer wieder aufgezeigt. Hierzu nur einige wenige markante Zahlen: So gehörten im Jahr 2000 fast 40% der 15jährigen aus an- und ungelerten Arbeiterfamilien und fast 50% der Migrantenkinder bei der Lesekompetenz zur „Risikogruppe“ (vgl. Baumert u. a. 2001, S. 363, 373). Bei den Kindern der „oberen Dienstklasse“ (vgl. Anm. 3) waren es nur 8%. Und auch im Jahr 2006 ist der Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft in Deutschland besonders eng (vgl. Prenzel u. a. 2007, S. 323). So ist die Chance für ein Kind der oberen Dienstklasse, auf ein Gymnasium zu kommen, knapp drei mal so hoch wie die Chance eines

gleich leistungsstarken Arbeiterkinds (ebd., S. 330).

Dies alles ist bekannt. Und bekannt ist auch, dass bei der Herstellung dieser Ungleichheit die Übergangsauslese nach der vierten Klasse eine ganz entscheidende Rolle spielt. Hierzu gibt es seit langem eine differenzierte Forschung für die Bundesrepublik insgesamt – und hierzu gibt es mit LAU und KESS ganz ausgezeichnete Analysen des hamburgischen Schulsystems. Wird nun die sechsjährige Grundschule eingeführt, so wird die Übergangsauslese ja nicht abgeschafft, sondern nur um zwei Jahre nach „hinten“ verschoben. Sie soll im neuen Hamburger Schulmodell – so ist zumindest der Anspruch – zugleich entschärft werden, weil es dann nur noch um zwei Schulformen der Sekundarstufe geht, die beide zum Abitur führen sollen. Was lässt sich zu all dem empirisch sagen?

Um hierauf zu antworten, sollen im Folgenden zunächst noch einmal die Mechanismen des Übergangs von der 4. zur 5. Klasse nachgezeichnet werden. Indem dabei die verschiedenen Quellen der Ungleichheit identifiziert werden, wird zugleich deutlich, dass an dieser Stelle ein massiver bildungspolitischer Handlungsbedarf besteht. Sodann geht es um empirische Anhaltspunkte zu der Frage: Kann die sechsjährige Grundschule einen Beitrag zum Abbau dieser massiven sozialen Benachteiligung liefern?

4.1 Die Auslese nach der vierten Klasse

In allen Ländern der Welt lernen Kinder aus „gehobenen Kreisen“ besser als Kinder aus einfachen Verhältnissen, sie haben deshalb im Schnitt die besseren Testleistungen und die besseren Noten. IGLU zeigt, dass das auch in deutschen Grundschulen so ist. Dabei liegt das deutsche Schulsystem mit seinen Werten zur sozialen Ungleichheit in der 4. Klasse (also *vor* der Übergangsauslese) international im mittleren Bereich (vgl. Bos u.a. 2007, S. 238).

Ist mit diesem Verweis auf die primäre Ungleichheit – Kinder aus „besseren“ Kreisen haben halt die besseren Schulleistungen – der Mechanismus der sozialen Auslese am Übergang zur Sekundarschule hinreichend geklärt? Nein – das ist er nicht. Hier wirken noch weitere Faktoren verschärfend – und das schon seit vielen Jahrzehnten. Was damit gemeint ist, soll mit einem etwa 40 Jahre alten Ergebnis verdeutlicht werden:

verschärft. Denn Kinder der oberen Schichten, die nur zu mäßigen Leistungsergebnissen kommen, erhalten von den Lehrkräften dennoch sehr häufig eine Gymnasialempfehlung. Zugleich erhalten Arbeiterkinder, die eine vergleichbare Testleistung erbringen, diese Empfehlung nicht. Das ist die zweite Stufe der Übergangsauslese. Daran schließt sich unmittelbar die dritte Stufe an – die Elternentscheidung: Hier zeigt sich vor allem, dass Eltern

der gehobenen Mittelschicht und der Oberschicht ihre Schullaufbahntscheidungen relativ unabhängig von den Leistungen ihrer Kinder und den Empfehlungen der Grundschule treffen. Schon 1970 wurden 71% dieser Kinder aufs Gymnasium geschickt, obwohl nur 40% von ihnen die geforderte Testleistung erfüllten.

Nicht was die Höhe, aber was die Strukturen der Übergangentscheidungen angeht, greifen auch heute noch die gleichen Mechanismen wie 1970: Die bestehende primäre soziale Ungleichheit wird zunächst durch das Lehrerurteil und dann durch die Elternentscheidung jeweils zusätzlich massiv verschärft. Im Zusammenwirken produzieren diese drei Faktoren

die massive Bildungsungleichheit am Übergang von der vierten zur fünften Klasse. Die Belege dafür, dass diese Mechanismen heute genauso greifen wie vor 40 Jahren, sollen knapp angeführt werden: Für die *erste Stufe*, also die schichtenspezifischen Leistungsunterschiede, reicht ein Blick auf IGLU 2006: Kinder, die aus dem oberen Viertel des Sozialschichtspektrums kommen, erreichen beim Lesen im Schnitt 67 Leistungspunkte mehr als die Kinder, die aus dem unteren Viertel des Sozialschicht-Spektrums stammen. Dieser Vorsprung entspricht einer schulischen Lernzeit von mehr als einem Jahr (vgl. Bos 2007a, S. 240). Was macht die Schule mit diesen pri-

Tab. 1: Übergangsauslese nach der 4. Klasse 1970

| Soziale Schicht | Eignung nach Test | Eignung nach Lehrerurteil | Anmeldung durch die Eltern |
|--|-------------------|---------------------------|----------------------------|
| an- und ungelernete Arbeiter | 15% | 8% | 5% |
| leitende Angestellte, Beamte, freie Berufe | 40% | 59% | 71% |

Quelle: Preuß, O.: *Soziale Herkunft und Ungleichheit der Bildungschancen, Weinheim 1970 (Beltz), S. 42*

Diese Tabelle zeigt deutlich: Legt man ein absolutes Schulleistungskriterium – den Test – an, dann erfüllen Beamten- und Akademikerkinder diese Anforderungen weit häufiger als Arbeiterkinder: 1970 waren das 40% zu 15%. Dahinter stecken ganz unterschiedliche Lern- und Fördermöglichkeiten in bildungsnahen und bildungsfernen Familien. Damit ist die erste Stufe der sozialen Auslese gekennzeichnet – die nach Sozialgruppen im Durchschnitt unterschiedlichen Leistungen. Fragt man nun nach dem Lehrerurteil – also der Schullaufbahneempfehlung – so wird die soziale Ungleichheit der ersten Stufe nicht einfach fortgeschrieben, sondern zusätzlich kräftig

mären sozialen Unterschieden? Damit sind wir bei der *zweiten Stufe*, dem Lehrerurteil und der schulischen Laufbahnempfehlung. Hier macht ein Ergebnis aus der LAU-Studie (vgl. Lehmann u. a. 1997, S. 89) plastisch deutlich, wie bei der Schullaufbahnempfehlung mit Leistungsunterschieden und sozialer Ungleichheit umgegangen wird (vgl. Tab 2).

Die Tabelle zeigt zunächst ein erwartbares Ergebnis: Je höher der Bildungsabschluss des Vaters ist, desto häufiger erhalten die Kinder eine Gymnasialempfehlung. Besitzt der Vater keinen Schulabschluss, so werden nur 15,7% der Kinder von der Grundschule für ein Gymnasium empfohlen. Besitzt der Vater Abitur, sind es knapp 70%. Interessant wird es, wenn dies in Beziehung gebracht wird zur Schulleistung der Kinder. In der letzten Spalte wird anhand der Werte im Schulleistungstest KS HAM 4/5 dargelegt: Welche Leistungen müssen die Kinder erbringen, wenn sie mit einer mehr als 50prozentigen Wahrscheinlichkeit von den Lehrkräften der

Grundschule eine Gymnasialempfehlung erhalten wollen?

Hat der Vater keinen Schulabschluss, muss das Kind einen Leistungswert von 97,5 erbringen; hat der Vater Abitur, reicht ein Wert von 65,0. Damit zeigt sich, dass ein Kind aus einem bildungsnahen Elternhaus mit großer Wahrscheinlichkeit auch schon bei mäßigen Leistungen eine Gymnasialempfehlung erhält, während ein Kind aus einfachen Verhältnissen eine um 50% höhere Testleistung erbringen muss, um das gleiche Zertifikat zu bekommen. Dies kann man als doppelte Benachteiligung bezeichnen: Zum einen haben es Kinder aus einfachen Verhältnissen aufgrund mangelnder Anregungen und fehlender Förderung wesentlich schwerer, gute Schulleistungen zu erbringen. Wenn sie (erwartungswidrig) dann doch gute Leistungen erbringen, werden sie an einer Messlatte geprüft, die deutlich höher liegt als bei den anderen Kindern.

Diese Ergebnisse aus 1997 wurden in fast identischer Weise sowohl bei IGLU als auch

bei KESS reproduziert. Bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und gleicher Leseleistung haben Kinder der „oberen Dienstklasse“ gegenüber Facharbeiterkindern eine 2,6 mal höhere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen – so IGLU 2006 (vgl. Bos u. a. 2007a, S. 287). Ergänzend zeigt die KESS-Studie, dass vor allem bei Kindern im mittleren Leistungsbereich sowohl die eine wie die andere Schullaufbahn-

Tab. 2.: Gymnasialempfehlungen im 4. Jg. Hamburger Grundschulen

| Bildungsabschluss des Vaters | Zahl der Fälle (n) | Anteil der Gymnasial-empfohlenen (in %) | Testleistung: Kritischer Wert im KS HAM4/5 |
|------------------------------|--------------------|---|--|
| ohne Schulabschluss | 401 | 15,7 | 97,5 |
| Haupt-/ Volksschule | 2.214 | 26,2 | 82,3 |
| Real-/ Mittelschule | 1.783 | 40,2 | 77,1 |
| Fachhochschulreife | 499 | 51,3 | 76,3 |
| Abitur | 2.113 | 69,8 | 65,0 |

Quelle: LAU-Studie, Lehmann u. a. 1997, S. 89

empfehlung möglich ist – dass aber gerade hier die soziale Herkunft durchschlägt (vgl. Pietsch 2007, S. 145). Anders formuliert: Kinder aus der Mittel- und Oberschicht mit durchschnittlichen Schulleistungen erhalten sehr häufig eine Gymnasialempfehlung, Kindern aus der Arbeiterschicht passiert das nur sehr selten. Dies wiederum führt im Ergebnis zu dem bemerkenswerten Sachverhalt, dass die Facharbeiterkinder, die an Hamburger Grundschulen eine Gymnasialempfehlung erhalten, einen besseren Notendurchschnitt mitbringen als die gymnasial-empfohlenen Mittel- und Oberschichtkinder (vgl. ebd., S. 147). Soweit also die 2. Stufe der Übergangsauslese, die man als Verschärfung der sozialen Ungleichheit durch das Lehrerurteil bezeichnen kann.

Und damit sind wir bei der *dritten Stufe* der Übergangsauslese, bei der Elternentscheidung. Hier zeigt die KESS-Studie: Je höher die Sozialschicht, desto weniger stark halten sich die Eltern an die Schullaufbahneempfehlung der Grundschule (vgl. Pietsch 2007). Dies ist ein Befund, der sich auch in vielen anderen Studien findet (vgl. z. B. Ditton 1992, Merken u. a. 1997, Mahr-George 1999, Pietsch 2007, Choi 2009). Denn die Bildungstradition und das Selbstbewusstsein dieser Eltern, aber auch die Rechtskonstruktion des freien Elternwillens machen es leicht, das eigene Kind trotz einer anders lautenden Schulempfehlung auf das Gymnasium zu schicken. Dies trifft insbesondere für die Eltern der höheren Schichten zu, wenn die Kinder keine Gymnasialempfehlung erhalten. Das alles bedeutet, dass von einer leistungsgerechten Auslese am Übergang von der 4. zur 5. Klasse keine Rede sein kann. Und es bedeutet, dass durch diese Form der Elternentscheidungen die soziale Selektivität noch einmal um ein erhebliches Maß verschärft wird.

IGLU 2006 zeigt (S. 28): Bundesweit hat ein Kind aus einer Akademikerfamilie bei gleicher

Intelligenz und gleicher Leistung eine 2,6fach höhere Chance als ein Arbeiterkind, von der Grundschule eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (vgl. Bos u. a. 2007a, S. 287). Durch die daran anschließende Entscheidung im Rahmen des freien Elternwillens wird diese Ungleichheit noch einmal kräftig verschärft: Die Chance, tatsächlich auf das Gymnasium zu kommen, ist dann 3,8 mal so hoch – und dies immer bei gleicher Intelligenz und Leistung. Und in Hamburg sind die Werte noch schärfer als im Bundesschnitt: Hier ist die Chance eines Kindes aus der oberen Dienstklasse, qua Elternwahl aufs Gymnasium zu kommen, 4,5 mal so groß wie die Chance eines gleich leistungsstarken Arbeiterkindes (vgl. Pietsch 2007, S. 157).

Wir finden am Übergang von der 4. zur 5. Klasse somit eine Praxis der sozialen Benachteiligung, die nicht nur in massiver Weise alle pädagogischen Prinzipien der Förderung und Gleichbehandlung ignoriert, sondern auch gegen die Prinzipien unserer Verfassung verstößt. Im Bundesländervergleich ist diese Benachteiligung in Hamburg besonders hoch. Man kann es auch anders formulieren: Am Übergang von der 4. zur 5. Klasse werden in Hamburg nicht nur bessere Leistungen honoriert, sondern hier werden auch im hohen Maße Gratifikationen für die „richtige“ soziale Herkunft verteilt.

Diese Analyse der Bildungsforschung macht somit deutlich, dass hier ein dringender Handlungsbedarf besteht. Allerdings: Welche Maßnahmen denn jetzt realisiert werden sollen, um das Ausmaß der Bildungsun-gerechtigkeit zu reduzieren – dazu kann die Bildungsforschung keine so eindeutigen Aussagen mehr machen. An dieser Stelle hat die Bildungspolitik in Hamburg entschieden, eine sechsjährige Grundschule – die Primarschule – einzuführen. Diese Strukturveränderung zielt auch darauf ab, Schulerfolg und soziale Herkunft zu entkoppeln und damit die „Bil-

dungschancen für alle Kinder und Jugendlichen ... unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft zu erhöhen“ (BSB 2009, S. 5).

4.2 Die Auslese nach der sechsten Klasse

Welche Hinweise gibt die empirische Bildungsforschung, ob die sechsjährige Grundschule hier Besserung verspricht? Die empirischen Studien, die hier Anhaltspunkte bieten, sollen kurz angesprochen werden.

a) Die Erwartung, dass sich die soziale Auslese bei einem längeren gemeinsamen Lernen reduziert, lässt sich zunächst in allgemeiner Weise auf die internationalen PISA-Ergebnisse stützen. So lässt sich bei PISA 2003 ein deutlicher Zusammenhang aufzeigen zwischen dem Lebensalter, in dem die Kinder auf verschiedene Schulformen aufgeteilt werden, und dem Maß der sozialen Selektivität in einem Schulsystem: Alle Länder, die ihre Kinder im 10., 11. oder 12. Lebensjahr auf Schulformen eines gegliederten Systems verteilen, liegen in der sozialen Auslese über dem OECD-Durchschnitt, Deutschland und Österreich weisen dabei Spitzenwerte auf. Auf der anderen Seite liegen alle Länder, die ihre Kinder erst mit 15 oder 16 Jahren verteilen (z. B. Australien, Japan, Norwegen, Schweden) deutlich unter dem OECD-Mittelwert der Selektivität (vgl. OECD 2004, S. 262).
Kurz:

„Je früher Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Bildungsgänge verteilt werden, desto kürzer wird das Zeitfenster, das für schulische Interventionen zum Ausgleich herkunftsbedingter Leistungsunterschiede zur Verfügung steht... Mit frühen Differenzierungsentscheidungen nehmen... die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung zu“ (Baumert/Artelt 2003, S. 190).

b) Doch gilt dieser Zusammenhang – hier allgemein formuliert – auch dann, wenn es um die Verlängerung der Grundschulzeit um

lediglich zwei Jahre geht? Hierzu liegt eine Studie von Hans Merkens u. a. an sechsjährigen Grundschulen in Berlin und Brandenburg aus dem Jahr 1997 vor. Sie zeigt, dass die Abläufe bei der Übergangsauslese nach der 6. Klasse eine ganz große Übereinstimmung mit den weiter vorn beschriebenen Abläufen nach der 4. Klasse aufweisen: Die Leistungsunterschiede nach sozialer Herkunft werden sowohl durch das Lehrerurteil als auch durch die Elternentscheidung massiv verschärft, bei den Schulformen der 7. Klasse finden wir dann eine starke schichtenspezifische Selektion. Auch hier fällt die Gruppe der bildungsorientierten Eltern auf, die ihr Kind weitgehend unabhängig von der Grundschulempfehlung im Gymnasium anmelden. Kurz: Bedeutsame Unterschiede zur Übergangsauslese nach der 4. Klasse lassen sich von Merkens u. a. nicht ausmachen. Anders akzentuiert sind die Ergebnisse einer hessischen Studie von Büchner/Koch (2002). Dort wird gezeigt, dass insbesondere Eltern aus einfachen sozialen Verhältnissen zu Ende der 4. Klasse noch sehr unsicher sind, welche Schullaufbahn ihr Kind einschlagen soll. Am Ende der 6. Klasse sind Eltern und Kinder sicherer – und wählen auch häufiger anspruchsvollere Bildungsgänge.

Insgesamt kann die empirische Bildungsforschung an dieser Stelle nur dünne Erkenntnisse vorzeigen. Meine vorsichtige Interpretation wäre: Es gibt wenig Hinweise darauf, dass allein die zeitliche Verlängerung der Grundschule zu einem bemerkbaren Abbau der sozialen Selektivität führen wird. Wenn man mit dieser Reform dieses Ziel verfolgt, wird man dazu weitere Maßnahmen einsetzen müssen – von gezielten Förderaktivitäten in der Grundschule bis hin zur rechtlichen Veränderung des Übergangsverfahrens.

5. Die sechsjährige Grundschule in Berlin: Ergebnisse der ELEMENT-Studie

Weil es so wenige Forschungsergebnisse zur sechsjährigen Grundschule gibt, ist es zunächst einmal erfreulich, dass Rainer Lehmann und Jenny Lenkeit im Jahr 2008 mit der ELEMENT-Studie genau eine solche Untersuchung vorgelegt haben. Sie wurde von der Berliner Schulbehörde im Jahr 2003 in Auftrag gegeben, um die Entwicklung des Lese- und Mathematikverständnisses in den Jahrgängen 4 bis 6 zu analysieren (vgl. Senatsverwaltung 2009, S. 1). Die Forschungsgruppe um Rainer Lehmann führte dazu in den Jahren 2002 bis 2004 eine Längsschnitterhebung zu drei Messzeitpunkten (Ende der 4., 5. und 6. Klasse) durch, und zwar bei insgesamt knapp 5.000 Schülerinnen und Schülern (vgl. Lehmann/Lenkeit 2008, S. 9ff.). Dabei wurde die Leistungsentwicklung der großen Mehrheit der Kinder, die in Berlin bis zum Ende der 6. Klasse die Grundschule besuchen, verglichen mit einer Minderheit, die bereits nach der 4. Klasse auf ein grundständiges Gymnasium übergegangen sind. Mitte April 2008 legte die Forschungsgruppe ihren Abschlussbericht vor. Doch die Untersuchung wirbelte schon vor ihrer Veröffentlichung einigen Staub auf, weil ihr Autor Rainer Lehmann bereits Anfang April mehrere Zeitungsinterviews gab (vgl. Lehmann 2008a, b), in denen er von erheblichen Leistungsnighteilen der Grundschüler/innen berichtete. So führte er in der WELT vom 3.4.08 aus:

„Wer also eine sechsjährige Grundschule anrät, nimmt nach allem was wir wissen, unter den gegenwärtigen Verhältnissen billigend in Kauf, dass leistungsstarke Kinder langsamer lernen.“

Nun geht es in diesem Aufsatz nicht darum, diese öffentliche Debatte der Monate April und Mai 2008 zu analysieren (vgl. dazu

Kerstan u.a. 2008). Vielmehr geht es im Folgenden um den Ansatz und die Ergebnisse der ELEMENT-Studie selbst – und um eine Kritik daran. Dabei sollen zunächst die im Schlussbericht der ELEMENT-Studie präsentierten Ergebnisse genauer betrachtet werden, um zu fragen, ob die soeben zitierte Aussage von Rainer Lehmann durch die Daten seiner Studie gedeckt ist. Bei dieser kritischen Bewertung kann auf eine auf eine soeben veröffentlichte Reanalyse der ELEMENT-Daten zurückgegriffen werden, die von Jürgen Baumert u.a.(2009) durchgeführt wurde.

Eine solche Sichtung führt dazu, an dieser Stelle zwei Hauptergebnisse der ELEMENT-Studie zu präsentieren und zu diskutieren. Eines dieser Ergebnisse ist unstrittig, das andere ist – wissenschaftlich wie bildungspolitisch – hoch umstritten.

5.1 Lernzuwächse von der 4. zur 6. Klasse – das unstrittige Ergebnis

Konstitutiv für das Berliner Schulsystem – und damit auch für die ELEMENT-Studie – ist, dass es dort zwar eine regelhafte 6jährige Grundschule gibt, die von etwa 93% der Kinder eines Altersjahrgangs besucht wird. Daneben existieren aber Gymnasien – insgesamt 31 – die ihre Schüler/innen bereits in der 5. Klasse aufnehmen. Etwa 7% eines Altersjahrgangs (mit steigender Tendenz) besuchen in Berlin solche grundständigen Gymnasien mit speziellen Programmen. Darunter sind altsprachliche und bilinguale Schulen, solche mit musischem und sportlichem Schwerpunkt, aber auch sog. „Schnellläuferklassen“ (Baumert u.a. 2009). Dass es sich bei diesen 7% um eine hochselektive Minderheit von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern aus besonders bildungsorientierten Elternhäusern handelt, wird von niemandem bestritten – und Lehmann/Lenkeit (2008, S. 67ff.) belegen das mit ihren Zahlen zur Eingangsselektivität bei Leistung und sozialer

Herkunft ganz hervorragend. Wenn in der ELEMENT-Studie nun die Lernverläufe von Kindern in Grundschule und Gymnasium verglichen werden, dann muss man sich immer klar machen: Verglichen werden 93% eines Altersjahrgangs (erhoben als Stichprobe) mit einer Positivauslese von 7% (Kompletterhebung). Damit stellt sich für jeden Forscher das schwierige Problem, zwischen Selektionseffekten und Effekten der Institution unterscheiden zu müssen. Anders formuliert: Welche Leistungsunterschiede existieren, weil die Gruppen so unterschiedlich zusammengesetzt sind? Und welche Leistungsunterschiede werden durch das Lernen in der jeweiligen Schulform hinzugefügt? Auch Lehmann/Lenkeit (2008) bemühen sich, diese beiden Quellen auseinander zu halten. Doch man muss fragen, ob das immer gelungen ist – und ob die Ergebnisse immer angemessen interpretiert werden. Beginnen wir bei der Leseleistung der Berliner Schülerinnen und Schüler von der 4. zur 6. Klasse:

dieser grundständigen Gymnasien deutlich. Doch man kann die Wirkung der Institution nicht aus dieser Eingangsleistung ableiten, sondern muss nach dem Lernzuwachs über die zwei Jahre fragen. Und da steigt die durchschnittliche Leseleistung in der Grundschule um 12,3 Skaleneinheiten, im Gymnasium um 9,6 Punkte. Wie immer man dieses Ergebnis interpretiert: Einen Vorteil in der Leistungsentwicklung für das grundständige Gymnasium kann man daraus nicht ableiten. Entsprechend interpretieren auch Lehmann/Lenkeit:

„In der Klassenstufe 6 ist für die Grundschule mit 5,1 Skaleneinheiten ein höherer absoluter Lernzuwachs zu verzeichnen als in den Gymnasien.... Es gelingt der Grundschule also, den Abstand zum grundständigen Gymnasium etwas zu verringern und zugleich zu verhindern, dass sich die interne Leistungsschere zwischen stärkeren und schwächeren Schülern insgesamt weiter öffnet“ (S. 17).

Tab. 3: Leseverständnis von Ende der 4. bis Ende der 6. Klasse nach Schulformen (Testpunkte)

| | Ende Kl. 4 | Ende Kl. 5 | Ende Kl. 6 | Zuwachs | |
|--------------------------|------------|------------|------------|---------|--------|
| | | | | 4 zu 5 | 5 zu 6 |
| Grundschule | 97,4 | 104,6 | 109,7 | 7,2 | 5,1 |
| grundständiges Gymnasium | 113,8 | 119,4 | 123,4 | 5,6 | 4,0 |

Quelle: Lehmann/Lenkeit (ELEMENT) 2008, S. 25

Diese Tabelle zeigt zuerst – was die Mittelwerte in der Lesekompetenz angeht – einen deutlichen Niveauunterschied. Wenn die Gymnasiasten in die 5. Klasse eintreten, weisen sie mit knapp 114 Leistungspunkten eine Leseleistung auf, die die Grundschüler im Mittelwert auch am Ende der 6. Klasse nicht erreicht haben werden. Damit wird noch einmal die hohe Eingangsselektivität

Und weiter in der ELEMENT-Studie: „Dass in der 6. Klasse verglichen mit der 5. merklich weniger der besonders leistungsschwachen Schüler zu finden sind, kann als erfolgreiche Umsetzung kompensatorischer Zielsetzungen der Grundschularbeit interpretiert werden“ (S. 20). Wie sieht es in der zweiten Leistungsdomäne, der Mathematik aus?

Tab. 4: Mathematikleistungen von Ende der 4. bis Ende der 6. Klasse nach Schulformen (Testpunkte)

| | Ende Kl. 4 | Ende Kl. 5 | Ende Kl. 6 | Zuwachs | |
|-----------------------------|------------|------------|------------|---------|--------|
| | | | | 4 zu 5 | 5 zu 6 |
| Grundschule | 96,3 | 106,1 | 114,7 | 9,8 | 8,6 |
| grundständiges Gymnasium | 113,6 | 124,4 | 134,1 | 10,8 | 9,7 |

Quelle: Lehmann/Lenkeit 2008 (ELEMENT), S. 25

Förderung im unteren Leistungsbereich gelingt. Dies ist eine Aufgabe, mit der das 7%-Gymnasium sich erst gar nicht beschäftigen muss. Soweit also der eine Hauptbefund, der auch in der ELEMENT-

Auch hier wird noch einmal die massive Eingangsselektion deutlich: Die Gymnasiasten erreichen bereits Ende der Klasse 4 etwa die Werte, die die Grundschüler im Mittelwert erst am Ende der 6. Klasse erreichen. Aber die Leistungszuwächse sind in beiden Systemen wieder annähernd gleich, allerdings hat diesmal das Gymnasium die Nase vorn: 20,5 Punkte Lernzuwachs gegenüber 18,4 in der Grundschule. Dabei ist – so Lehmann/Lenkeit – in der Grundschule gerade „unter den eher leistungsschwachen Schülern ein Trend erkennbar, zumindest ein Grundniveau mathematischer Kompetenzen zu erreichen“ (S. 29).

Das Fazit, das man an dieser Stelle ziehen kann, lautet: Grundschulen und Gymnasien unterscheiden sich bei den fachlichen Leistungen massiv durch ihre Eingangsselektivität. Zugleich werden in beiden Schulformen und in beiden Leistungsbereichen akzeptable Lernfortschritte erzielt, die mal in der einen, mal in der anderen Schulform etwas höher ausfallen. Ein besonderer Fördereffekt ist weder in der einen noch in der anderen Schulform erkennbar. DIE ZEIT brachte dies am 24.4.08 auf die Formel: In Berlin fördert die Grundschule „die Schüler nicht besser, aber auch nicht schlechter als das Gymnasium“ (Kerstan u. a. 2008). Bei dieser Formel bleibt allerdings unberücksichtigt, dass der Grundschule zugleich auch eine respektable

Studie selbst so beschrieben wird, der so gesehen als unstrittig gelten kann.

5.2 Das strittige Ergebnis: Lernen leistungsstarke Schüler/innen im grundständigen Gymnasium mehr?

Die ELEMENT-Studie belässt es jedoch nicht bei dieser Ergebnisdarstellung, sondern fügt auf der Basis der gleichen Daten eine weitere deskriptive Darstellung an, die zu einer massiven Kontroverse sowohl im bildungspolitischen wie im erziehungswissenschaftlichen Feld geführt hat. In dieser Auswertung vergleichen Rainer Lehmann und Jenny Lenkeit Grundschüler und Gymnasiasten, die Ende der 4. Klasse die gleiche Ausgangsleistung aufweisen – und fragen, wie sich deren Leistung bis Ende der 6. Klasse weiterentwickelt hat. Zunächst einmal finden sie in beiden Gruppen deutliche Leistungszuwächse. Aus der graphischen Darstellung unterschiedlicher Lernzuwachskurven (vgl. S. 23, 32) leiten sie nun aber ab, dass sich bei den Gymnasiasten raschere Lernzuwächse einstellen. Sowohl für Lesen wie für Mathematik gilt nach Lehmann/Lenkeit:

„Unabhängig von der Lernausgangslage werden an den grundständigen Gymnasien jeweils deutlich höhere Lernfortschritte erzielt“ (S. 38). Dieser Befund beschränke sich „de facto weitgehend auf den oberen Teil des Leistungsspektrums“ (S. 38).

Damit ist dann das Ergebnis formuliert, das in vergrößerter Form öffentlich weiter getragen und politisch verarbeitet wurde: Die sechsjährige Grundschule bremse die Leistungsstarken, das grundständige Gymnasium fördere sie.

Nun wurden gerade gegen diese Form der deskriptiv-statistischen Auswertung in der erziehungswissenschaftlichen Zunft schon sehr bald erhebliche methodische Bedenken erhoben. Denn es bleibt dabei völlig unberücksichtigt, ob die beiden Gruppen in ihren Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten wirklich vergleichbar sind. Gibt es zwischen den Gymnasiasten und Grundschulern gleicher Ausgangsleistung nicht vielleicht doch Unterschiede in der allgemeinen Intelligenz, in der häuslichen Unterstützung, im Migrationsstatus? Dies würde dann zumindest einen Teil der unterschiedlichen Entwicklungen erklären. Träfe dies zu, dann hätten wir es hier wieder mit einem verdeckten Selektionseffekt – und nicht mit einem Fördereffekt einer Schulform – zu tun. Lehmann/Lenkheit selbst geben zu, dass dies in ihrer Analyse unkontrolliert bleibt (vgl. S. 25). Es kommt hinzu, dass in der deskriptiven Darstellung die Leistungsunterschiede ohne jede Signifikanzprüfung bleiben. Deshalb bleibt es unklar, wie bedeutsam denn die graphisch dargestellten Unterschiede eigentlich sind.

Jürgen Baumert und seine Mitarbeiter/innen am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) haben dieses methodische Vorgehen als so problematisch angesehen, dass sie genau an dieser Stelle eine weitere, eine eigene statistische Analyse angesetzt haben (vgl. Baumert u. a. 2009; vgl. Anm. 4). Dabei hat die Autorengruppe des MPIB auf die gleichen Daten – also auf Lehmanns Datensatz – zurückgegriffen, aber mit einem anderen, einem

multivariaten analytischen Verfahren gearbeitet. Das methodische Grundproblem dabei ist bekannt: Wie lässt sich angesichts der Ausgangslage – 7% gegen 93% – der Selektionseffekt vom Institutionseffekt sauber trennen? Baumert u. a. geben sich hier sehr viel Mühe, wirklich vergleichbare Schülergruppen zu betrachten. Das bedeutet, dass die wichtigsten Kontext- und Persönlichkeitsmerkmale, die den Lernprozess beeinflussen könnten, von ihnen statistisch kontrolliert werden. Dabei haben sie mit dem aufwändigen Verfahren des „Matchings“ gearbeitet, das in seinen Grundzügen kurz erläutert werden soll: Ausgangspunkt ist dabei die hochselektive Gruppe der 1.758 Gymnasiasten. Für diese musste unter den Grundschulern in der Erhebung (eine Zufallsstichprobe von 3157 Schülern) eine wirklich vergleichbare Gruppe gefunden werden. Das geht – etwas vereinfacht gesagt – so, dass für jeden Gymnasiasten unter den Grundschulern ein „statistischer Zwilling“ gesucht wird, der in möglichst allen der folgenden Merkmale mit dem gymnasialen Zwilling übereinstimmt: Geschlecht, soziale Herkunft, Bildungsniveau der Eltern, Migrationsstatus, Mathematikleistung Ende 4. Klasse und Leseleistung Ende 4. Klasse. Obwohl es sich bei den Gymnasialschülern fast ausschließlich um Schüler/innen im oberen Leistungsbereich handelt, gelang es in der Grundschulpopulation für 1732 von 1758 Gymnasiasten entsprechende „Zwillinge“ zu finden. Diese beiden Gruppen – die Gymnasialgruppe als Experimentalgruppe und die „gematchten“ Grundschüler als Kontrollgruppe – werden nun in ihren Leistungsverläufen miteinander verglichen. Selektionseffekte können jetzt keine Rolle mehr spielen. Treten Unterschiede auf, lassen sich diese auf das Lernen in den beiden Schulformen zurückführen.

Tab. 5: Mittelwertunterschiede in der Mathematikleistung und im Leseverständnis zwischen Grundschulern und Gymnasiasten nach Matching

| | Grundschule | Gymnasium |
|-------------------|--------------|-------------|
| Lesen Ende 5 | 119,03 | 119,29 |
| Lesen Ende 6 | 123,16 | 123,25 |
| Zuwachs | 4,13 | 3,96 |
| Mathematik Ende 5 | 123,43 | 124,26 |
| Mathematik Ende 6 | 133,56 | 133,89 |
| Zuwachs | 10,13 | 9,63 |

Quelle: Baumert/Becker/Neumann/Nikolova 2009, Tab. 4

Klar ist: Hier sind die Mittelwerte auch in der Grundschule sehr hoch, weil ja eine entsprechende Auswahl stattgefunden hat – eben die „gematchte Stichprobe“. Wenn man auf diese Weise die Lernentwicklung der Gymnasiasten mit den besonders leistungsstarken Grundschulern vergleicht, dann findet man völlig parallele Entwicklungen – und zwar sowohl in Lesen wie in Mathematik. Es gibt zu keinem Messzeitpunkt signifikante Unterschiede zwischen den Gymnasiasten und den (so ausgewählten) Grundschulern. Damit sind die Ergebnisse – so Baumert u. a. – eindeutig: „In keinem Leistungsbereich sind Förderwirkungen des grundständigen Gymnasiums nachzuweisen“ (S. 29). Anders formuliert: Wenn besonders leistungsstarke Kinder, die überwiegend aus gehobenen Schichten stammen, in der 5. und 6. Klasse die Berliner Grundschule besuchen, so ist ihr Lernzuwachs auf hohem Niveau nicht geringer, als wenn sie ein grundständiges Gymnasium besuchen würden. Baumert u. a. sehen in die-

sen Befunden „zunächst ein Kompliment“ für die sechsjährige Grundschule:

„Die Entwicklungskurven der Spitzenschüler verlaufen in der Grundschule und in der Unterstufe des grundständigen Gymnasiums parallel – und zwar nicht nur im Lesen, sondern... auch in der unterrichtsabhängigen Domäne Mathematik“ (2009, S. 31).

Damit führt die Baumertsche Reanalyse der ELEMENT-Daten in diesem strittigen Punkt zu einem neuen, einem deutlich anderen Ergebnis. Diese Diskrepanz lässt sich an zwei Zitaten der Forscher Lehmann und Baumert noch einmal plastisch deutlich machen. Rainer Lehmann hat bereits vor der Veröffentlichung seiner Studie in der Presse erklärt:

“Wer eine sechsjährige Grundschule anrät, nimmt nach allem, was wir wissen..., billigend in Kauf, dass leistungsstarke Kinder langsamer lernen“ (Lehmann 2008a).

Bereits der Abschlussbericht der ELEMENT-Studie selbst hat Zweifel aufkommen lassen, ob eine solche Aussage durch die eigenen Daten gedeckt ist (vgl. Kerstan 2008). Die Reanalyse der Daten durch Baumert u. a. zeigt nun, dass der behauptete schnellere Lernzuwachs bei den besonders leistungsstarken Gymnasiasten empirisch **nicht** nachweisbar ist. Die Schlussfolgerung, die Baumert u. a. aus den gleichen Daten ziehen, stehen damit in deutlichem Gegensatz zu der Lehmannschen Aussage.

„Die Befunde sprechen gegen die Annahme, dass mit dem frühen Übergang auf ein grundständiges Gymnasium eine generelle Förderung...besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler erreicht wird“ (Baumert u.a. 2009, Zusammenfassung).

Kurz: Das häufig benutzte Argument, das längere gemeinsame Lernen in der sechsjährigen Grundschule sei hinderlich insbesondere für leistungsstarke Schüler/innen, wird durch die ELEMENT-Stu-

die nicht gestützt, sondern – im Gegenteil – widerlegt.

6. Fazit

Was kann man als Bildungsforscher nach diesem Durchgang durch die empirische Forschung zu dem Hamburger Reformvorhaben sagen, die Grundschule auf sechs Jahre zu verlängern – und zwar als Unterbau eines zweigliedrigen Schulsystems? Was kann man dazu sagen, wenn man sich dabei – zumindest in diesem Aufsatz – auf die Forschungsergebnisse zur Leistungsentwicklung in Lesen und Mathematik und auf Daten zur sozialen Auslese beschränkt? Hierzu soll eine Antwort in vier knappen Punkten formuliert werden:

1. Die Bildungsforschung liefert eine bildungspolitisch relevante Diagnose der gegenwärtigen Situation der vierjährigen Grundschule.

Die Bildungsforschung zeigt, dass die Leistungsentwicklung in der vierjährigen Grundschule (auch im internationalen Vergleich) vorzeigbar ist, dass dort Schüler/innen unterschiedlicher Leistungsfähigkeit gut gefördert werden. Sie zeigt aber auch, dass dies in Hamburg weniger gut gelingt als in anderen Bundesländern. Die Bildungsforschung macht zugleich unübersehbar deutlich, dass der Übergang von der 4. Klasse in die Schulformen der Sekundarstufe mit massiven Prozessen der sozialen Auslese – mit Privilegierungen und Behinderungen – verbunden ist. Dabei wirkt sich sowohl die Schullaufbahnempfehlung als auch die Elternentscheidung als deutliche Verschärfung der primären sozialen Ungleichheit aus. Am Übergang zum Gymnasium spielt die individuelle Leistung eine viel zu geringe, die soziale Herkunft eine viel zu große Rolle. Dies ist ein Zustand, der in einer demokratischen Gesellschaft nicht akzeptabel ist; ein Handlungsbedarf ist hier ganz offensichtlich.

2. Die bisherigen Befunde der empirischen Bildungsforschung sprechen dafür, dass Leistungsentwicklungen in Schulsystemen mit vier- oder sechsjährigen Grundschulen relativ ähnlich verlaufen.

Studien, die die Leistungen in integrierten Schulsystemen (bis zur 8./9. Klasse) mit früh auslesenden Schulsystemen vergleichen, kommen zu dem Ergebnis, dass in integrierten Systemen mehrheitlich eine bessere Leistungsentwicklung (im oberen wie im unteren Bereich) festzustellen ist. Es ist allerdings fraglich, ob sich diese Ergebnisse auf die deutsche Diskussion über 4- oder 6-jährige Grundschulen übertragen lassen. Forschung zur 6jährigen Grundschule liegt in Deutschland kaum vor, deshalb kommt der ELEMENT-Studie zur Leistungsentwicklung in der 6jährigen Grundschule in Berlin eine besondere Bedeutung zu. Unstrittig ist, dass in den 5. und 6. Jahrgängen dieser Grundschulen ein guter fachlicher Lernzuwachs im unteren und mittleren Leistungsbereich stattfindet. Neue Analysen zeigen, dass auch im oberen Leistungsbereich der Lernzuwachs in der Grundschule nicht hinter dem im Gymnasium zurückbleibt. Die immer wieder vertretene These, in der sechsjährigen Grundschule würden leistungsstarke Schüler/innen gebremst, wird hier empirisch widerlegt.

3. Wer von der sechsjährigen Grundschule bessere Ergebnisse erwartet, darf nicht allein auf eine zeitliche Verlängerung, sondern muss sehr stark auf geänderte pädagogische Konzepte setzen.

Die Berliner Ergebnisse lassen erwarten, dass es mit der 6jährigen Grundschule weder zu Leistungssprüngen noch zu einem Leistungseinbruch kommen wird. Zugleich gibt es aber auch kaum Anhaltspunkte dafür, dass allein die zeitliche Verschiebung des Übergangs zu einer deutlichen Reduzierung der sozialen Auslese führen wird. Wenn

man hier zu Verbesserungen kommen will – etwa zur Reduzierung der Risikogruppe, zu einem besseren Kompetenzerwerb bei Migrantenkindern, zu mehr Gerechtigkeit für Arbeiterkinder beim Übergang – dann wird man das neue organisatorische Gerüst der 6jährigen Primarschule mit entsprechenden pädagogischen Aktivitäten füllen müssen – insbesondere mit der gezielten Förderung von Kindern in heterogenen Gruppen. Um dies anzustoßen und umzusetzen, sind in der nächsten Runde als Partner nicht so sehr die Bildungsforscher/innen, sondern viel stärker die Didaktiker/innen an Universitäten und die Schulentwickler/innen aus dem Landesinstitut gefordert. In dem Rahmenkonzept der Senatorin finden sich dazu viele kluge Passagen (vgl. BSB 2009). Doch wir alle wissen: Es ist ein weiter Weg von einer Behördenbroschüre bis zur schulischen Praxis.

Was die Übergangsauslese nach der Grundschule angeht, wird durch die Hamburger Variante der Zweigliedrigkeit mit den beiden Wegen zum Abitur ja eine geänderte Situation geschaffen. Ob sich dies auf die Laufbahneempfehlungen der Schule und auf das Verhalten der Eltern auswirken wird, ist gegenwärtig schwer einzuschätzen. An dieser Stelle ist m. E. mit viel Kontinuität zu rechnen – möglicherweise aber auch mit vielen Konflikten. Wenn bei diesem Übergangsverfahren die Komponente der fachlichen Leistungen gestärkt wird, so ist das auch als ein Beitrag zur Reduzierung der sozialen Selektivität zu sehen.

4. Der Leistungsvergleich in den Hauptfächern ist ein viel zu enger Blick, wenn es um die Reform der Grundschule geht.

Zum Schluss seien mir einige Anmerkungen gestattet, bei denen ich die Rolle des Bildungsforschers ein wenig verlasse und an meine Vergangenheit als Bildungsreformer anknüpfe – schließlich war ich 14 Jahre lang

Wissenschaftlicher Leiter der Bielefelder Laborschule:

Nicht nur in diesem Aufsatz, sondern in der gesamten Diskussion wird viel über die Leistungen der Grundschüler/innen in Lesen und Mathematik, manchmal auch noch in Rechtschreiben und Naturwissenschaften diskutiert. Doch: Die Steigerung der Mathematikleistung, die bessere Beherrschung der Rechtschreibung kann nicht die Hauptintention sein, wenn wir uns Gedanken über die Reform der Grundschule machen. Und die Ergebnisse, die hier präsentiert wurden, haben ja auch gezeigt, dass sich die Lernfortschritte an dieser Stelle von Reformen weder besonders beeinflussen noch besonders stören lassen. Nein, eine solche Schulreform braucht andere, braucht umfassendere Begründungen. Bei Ludwig von Friedeburg, dem hessischen Kultusminister der 1970er Jahre, findet sich eine solche Begründung, die bei den Anforderungen unserer Verfassung anknüpft:

„Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen und politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.' Um diesen Auftrag des Grundgesetzes zu erfüllen, ist im öffentlichen Bildungswesen erste Voraussetzung, dass die Bürger nicht im Kindesalter voneinander getrennt, ob nun nach Geschlecht oder Konfession, nach sozialer Schicht oder Heimatland, sondern miteinander erzogen werden ... Die für jeden erforderliche Allgemeinbildung setzt die gemeinsame Grund- und Mittelstufe voraus, allerdings mit differenziertem Angebot und individualisiertem Lernen“ (Friedeburg 1989, S. 475f.)

Nachdem die präsentierten Ergebnisse der Bildungsforschung aufgezeigt haben, dass man sich auch bei einer sechsjährigen Grundschule keine allzu großen Sorgen um

die Mathematik- und Leseleistungen der Kinder machen muss, sollten sich die Akteure in Hamburg beruhigt und konzentriert solch übergreifenden Zielen der Schulreform zuwenden.

Literatur

- Arnold, K. H./Bos, W./Richert, P./Stubbe, T. (2007): Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 271–298.
- Baumert, J. u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Opladen: Leske und Budrich
- Baumert, J./Artelt, C. (2003): Bildungsgang und Schulstruktur. In: Pädagogische Führung, Heft 4, S. 188–192
- Baumert, J./Becker, M./Neumann, M./Nikolova, R. (2009): Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium – Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? Ein Vergleich von Regressionsanalyse und Propensity Score Matching. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Jg., Heft 2 (im Druck)
- Bos, W. u. a. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Bos, W. u. a. (Hrsg.) (2007a): IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Bos, W./Gröhlich, C./Pietsch, M. (Hrsg.) (2007b): KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen an Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann
- Bos, W. u. a. (Hrsg.) (2008): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (2009): Hamburger Bildungsoffensive: Rahmenkonzept für Primarschule, Stadtteilschule und das sechsstufige Gymnasium. Hamburg: BSB
- Büchner, P./Koch, K. (2002): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Übergangsprozesse aus der Sicht von SchülerInnen und Eltern. In: Die Deutsche Schule, 94. Jg., Heft 2, S. 234–246
- Choi, F. (2009): Leistungsmilieus und Bildungszugang. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem. Wiesbaden: VS-Verlag
- Ditton, H. (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim: Juventa
- Einsiedler, W./Götz, M./Hacker, H./Kahlert, J./Keck, R./Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2001): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Friedeburg, L. v. (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Fuchs, H.W. (2009): Strukturen des Schulwesens im Überblick. In: Die Deutsche Schule, 101. Jg., Heft 1, S. 7–19
- Kerstan, T./Spiewak, M./Wiarda, J.M. (2008): Verwirrende Befunde. Aufregung um die Untersuchung zur sechsjährigen Grundschule in Berlin: Hat der Autor der Studie seine eigenen Daten falsch interpretiert? In: Die Zeit v. 26.4.08, S. 77
- Klemm, K. (2008): Vierzig Jahre Chancengleichheit in der Grundschule – keine Hoffnung auf Abhilfe in Sicht? In: Ramseger, J./Wagener, M. (Hrsg.): Chancengleichheit in der Grundschule. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 17–23
- Koch, K. (2008): Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: Helsper, W./Böhme, J.

- (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung (2. Aufl.), Wiesbaden: VS-Verlag, S. 577–592
- Lehmann, R. u.a. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg
- Lehmann, R. (2008a): Experte sieht sechsjährige Grundschule skeptisch. Interview in „WELT Online“ am 3.4.2008
- Lehmann, R. (2008b): Zwei Jahre hinterher. Die sechsjährige Grundschule schneidet in einer neuen Studie enttäuschend ab. Interview in „Die Zeit“ v. 17.4.2008, S. 67–68
- Lehmann, R./Lenkeit, J. (2008): ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und Gymnasien. Berlin: Humboldt-Universität
- Mahr-George, H. (1999): Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I. Opladen: Leske und Budrich
- Merkens, H./Wessel, A./Dohle, K./Classen, G. (1997): Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und Brandenburg. In: Tenorth, E. (Hrsg.): Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. 37. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 255–275
- OECD (2004) Co-operation and Development: Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD
- Pietsch, M. (2007): Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In: Bos, W./Gröhlich, C./Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann, S. 127–166
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann
- Preuß, O. (1970): Soziale Herkunft und Ungleichheit der Bildungschancen, Weinheim: Beltz, S. 42
- Sauer, J./Gamsjäger, E. (1996): Ist Schulerfolg vorhersehbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg. Göttingen: Hogrefe
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2008): ELEMENT-Studie belegt erfolgreiche Förderung in der Grundschule. Presseerklärung vom 21.4.2008 (<http://bildungsklick.de/pm/59804>, Zugriff 25.3.09)
- Wössmann, L. (2007): Frühe Selektion führt zu mehr Chancenungleichheit. Ergebnisse nationaler und internationaler Vergleiche. In: Pädagogik, 59. Jg., Heft 9, S. 46 – 50
- Zelazny, C. (1996): Elternwille und Schulerfolg. Eine Untersuchung zu den Übergängen auf weiterführende Schulen. In: Die Deutsche Schule, 88. Jg., Heft 3, S. 298–312

Anmerkungen

- 1 vgl. das Flugblatt der Initiative unter http://wir-wollen-lernen.de/gute_gruende.html
- 2 So in dem Flugblatt http://wir-wollen-lernen.de/gute_gruende.html (Zugriff am 15.3.09)
- 3 Sozialschicht-Klassifikation, wie sie bei PISA, IGLU und anderen Leistungsvergleichsstudien benutzt wird. Zur „oberen Dienstklasse“ gehören Angehörige freier akademischer Berufe, führende Angestellte, hohe Beamte, selbständige Unternehmer mit mehr als zehn Mitarbeitern (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 339).
- 4 Die Ergebnisse werden in einem Aufsatz veröffentlicht, der in Kürze in der „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ (ZfE) erscheinen wird. Ich bedanke mich bei Jürgen Baumert für seine Einwilligung, hieraus schon jetzt zitieren zu dürfen.

*Dr. Klaus-Jürgen Tillmann,
geb. 1944, ist Professor em. für Pädagogik
und Didaktik der Sekundarschule an
der Universität Bielefeld, zugleich
wissenschaftlicher Leiter der Laborschule
(1994–2008).*

*Davor war er Professor in Hamburg und
Gründungsdirektor des Pädagogischen
Landesinstituts Brandenburg.*

*Adresse:
Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstr. 25,
33615 Bielefeld*

*E-Mail:
Klaus.Tillmann@uni-bielefeld.de*

Hochgerechnet.

Unterfordert die sechsjährige Grundschule gute Schüler? Nein, sagt eine neue Analyse alter Berliner Zahlen

Martin Spiewak

Im Frühling beginnt für viele Berliner Eltern die Zeit des Zitterns. Dann entscheidet sich, ob ihre Flucht vor der regulären sechsjährigen Grundschule in der Hauptstadt gelingt und sie ihre Kinder auf eines der wenigen Gymnasien schicken dürfen, die bereits mit Klasse 5 beginnen. Rund 30 Schulen in Berlin verfügen über die Lizenz zur frühen Auslese. Um die wenigen Plätze entbrennt jedes Jahr ein harter Wettbewerb.

Manche Eltern schicken ihre Neunjährigen zu vier verschiedenen Bewerbungsgesprächen. Die Klavierstunden am Nachmittag, der sonntägliche Kirchbesuch, die Wahl zum Klassensprecher: Im Schaulaufen der Schüler zählen neben guten Zensuren viele Details. Offiziell sollen die Kinder zum besonderen Profil der Schule passen. Doch dass am katholischen Canisius-Kolleg ab der fünften Klasse Latein gelehrt wird, am Gymnasium Steglitz Altgriechisch zu den Pflichtfächern

gehört, ist vielen Eltern nicht der wichtigste Grund, ihren Nachwuchs dort anzumelden. Vielmehr drängt sie das Misstrauen gegenüber der sechsjährigen Grundschule auf die sogenannten grundständigen Gymnasien.

Doch nützt das Kindercasting den Schülern? Rechtfertigt ein anspruchsvollerer Lehrplan im Gymnasium die langen Anfahrtswege, das Schulgeld oder den Abschied von den Klassenkameraden in der alten Schule? Ist es also notwendig, den begabtesten Schülern der Hauptstadt einen Sonderweg zum besseren Lernen zu eröffnen? Eine bislang unveröffentlichte Studie aus prominenter Feder, die der *ZEIT* vorliegt, gibt darauf eine klare Antwort: nein – zumindest nicht, was die Leistungen in den beiden Hauptfächern Mathematik und Deutsch angeht.

Hauptautor der Untersuchung ist Jürgen Baumert, Leiter des ersten Pisa-Vergleichs und Doyen der empirischen Erziehungswis-

Streit um das gemeinsame Lernen Wann soll man Schüler nach ihren Leistungen trennen? Diese Frage beschäftigt Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker in Deutschland schon seit vielen Jahrzehnten. Am Streit um die einheitliche Grundschule zerbrach in der Weimarer Republik fast das Bündnis der demokratischen Parteien (Weimarer Koalition). Obwohl die Alliierten nach dem Zusammenbruch des Naziregimes auch im Westen auf längeres gemeinsames Lernen drängten, konnten sich die deutschen Autoritäten durchsetzen, die keine Veränderung der Schulstruktur wollten.

So kommt es, dass in der Regel heute bereits mit zehn Jahren entschieden wird, ob ein Kind sein Lernen auf einer Hauptschule, Realschule oder einem Gymnasium fortsetzen darf. Keine andere vergleichbare Nation (außer Österreich) trennt seine Schüler so früh. Eine Ausnahme machen bislang Berlin und Brandenburg, wo die Grundschule sechs Jahre dauert, wobei beide Bundesländer für speziell begabte Schüler den Wechsel nach vier Jahren ermöglichen.

Ohne eine solche Ausnahme plant zurzeit Hamburg, die Grundschulzeit um zwei Jahre zu strecken. Wie alle Befürworter längeren gemeinsamen Lernens verspricht sich die schwarz-grüne Koalition davon mehr Bildungsgerechtigkeit und bessere Lernergebnisse vor allem bei den sozial benachteiligten Kindern.

Fest steht: In Staaten mit späterer Trennung hat die Herkunft der Schüler geringeren Einfluss auf ihre Leistungen. Ob das Lernniveau insgesamt steigt – oder gar sinkt, wie Kritiker befürchten –, hängt entscheidend von der Qualität des Unterrichts ab. Unterschiedliche Schüler ihren Talenten entsprechend zu fördern ist eine Herausforderung, die viele Lehrer ohne Unterstützung nur schwer bewältigen können.

senschaften. Gemeinsam mit Kollegen hat der Direktor des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung die Leistungsfortschritte der Frühwechsler ermittelt. Das Fazit des Artikels, der in der neuen Ausgabe der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* erscheint, lautet: „Die Befunde sprechen gegen die Annahme, dass mit dem frühen Übergang auf ein grundständiges Gymnasium [...] eine generelle Förderung besonders leistungsfähiger Schüler erreicht wird.“ Sie hätten, so sagt Baumert, „ihren Weg auch in der Grundschule gemacht“.

Die Bedeutung des Beitrags reicht weit über den Berliner Spezialfall hinaus. Er wird die Dauerdebatte um die Vor- und Nachteile des längeren gemeinsamen Lernens neu entfachen. Insbesondere dürfte er in Hamburg – derzeit Hauptkampfplatz umfassender Schulreformen – auf großes Interesse stoßen. Dort will der schwarz-grüne Senat nicht

nur alle weiterführenden Schulen außer dem Gymnasium zu Stadtteilschulen zusammenschließen. Gleichzeitig plant er, die Grundschule ähnlich wie in der Hauptstadt um zwei Jahre zu verlängern – ohne jedoch wie in Berlin Ausnahmen zuzulassen. Dagegen laufen bürgerliche Eltern und Lehrer aus Hamburger Traditionsschulen seit Monaten Sturm. In der sechsjährigen Grundschule, so fürchten die Kritiker, würden die Talente der Spitzenschüler der Hansestadt verkümmern.

Vor gut einem Jahr erhielten die Anhänger der frühen Auslese starken Rückenwind. Und zwar ebenfalls aus Berlin, ebenfalls von einem renommierten Schulforscher, der sich auch noch auf exakt dieselben Daten stützte wie jetzt der Pisa-Papst Jürgen Baumert – und dabei zu völlig anderen Ergebnissen kam. Im Auftrag der Berliner Schulbehörde hatte Rainer Lehmann, Professor an der

Humboldt-Universität, den Lernfortschritt sämtlicher Elitelymnasiasten mit dem jener Schüler verglichen, die auf der regulären Grundschule verblieben waren.

Die Ergebnisse der sogenannten Element-Studie schlugen ein wie eine Bombe. Denn laut Lehmann trennt beide Schülergruppen ein gigantisches Leistungsgefälle. Am Ende der sechsten Klasse hätten sich die „Gymnasiasten so stark abgesetzt, dass sie zwei Jahre Lernvorsprung haben“, sagte Lehmann in einem Gespräch mit der *ZEIT* (Nr. 17/08). Selbst wenn man nur Schüler aus ähnlichem Elternhaus und mit gleicher Intelligenz gegenüberstelle, zögen die Gymnasiasten den Grundschulern weit davon. Die Botschaft lieferte der Pädagogikprofessor – mitten in die Hamburger Koalitionsverhandlungen – gleich mit: „Wer sechs Jahre Grundschule propagiert, nimmt in Kauf, dass die guten Schüler nicht so viel erreichen, wie es ihren Möglichkeiten entspreche.“

Nicht nur Lehmanns politische Verve überraschte viele Fachkollegen schon damals, auch die Interpretation seiner Daten. Denn als die Berliner Schulbehörde wenige Tage später die Studie veröffentlichte, zeigte sich, dass sich die Leistungsschere zwischen Gymnasiasten und Grundschulern – anders als der Humboldt-Professor in vielen Interviews behauptet hatte – keinesfalls weiter spreizte. Vielmehr nähern sich beide Gruppen im Fach Deutsch sogar an. Das lag vor allem an der guten Förderung der schwachen Leser durch die Grundschule, denen auch Lehmann selbst „beträchtliche Lernfortschritte“ attestierte.

Bei den Kellerkindern erfüllt das längere Lernen also seine Mission. Damit war der eine Teil von Lehmanns Argumentationsgebäude – sechs Jahre Grundschule bringen keine Vorteile – zusammengebrochen. Die andere Hälfte, der Schaden des längeren gemeinsamen Lernens für die Leistungsspitze, räumt nun sein Kollege Jürgen Baumert ab. In einer

sogenannten Reanalyse der Lehmannschen Daten schaut er sich die Frühwechsler auf die Oberschule noch einmal genauer an. Insbesondere versucht er, die Startvorteile auszurechnen, mit denen sie auf dem Gymnasium beginnen: den Bildungsabschluss ihrer Eltern, ihre Grundintelligenz, die Motivation, mit der sie lesen und rechnen lernen. Dabei stellt sich heraus, dass die gut sieben Prozent grundständiger Gymnasiasten in Berlin eine „hoch ausgelesene Schülergruppe“ sind, die Crème de la Crème eben.

Auch Lehmann hat diesen Umstand in seiner Studie durchaus im Blick. Doch verwendet er wesentlich weniger Faktoren, die einen fairen Vergleich ermöglichen. Deshalb unterschätze er die Selektivität, urteilt Baumert. Zieht man nämlich sämtliche Vorteile der Gymnasiasten in Betracht, dann schmilzt deren Lernvorsprung auf null. Dass die Frühwechsler im Lesen und Rechnen besser abschneiden, verdanken sie also ihrer intellektuellen und kulturellen Mitgift, mit der sie im Gymnasium beginnen. Die Schule selbst hat daran keinen Anteil. „In keinem Leistungsbereich sind generelle Förderwirkungen des grundständigen Gymnasiums nachweisbar“, schlussfolgert Baumerts Beitrag. Auf Anfrage räumt Lehmann ein, er habe die Vorteile des frühen Übergangs für die Lesefähigkeiten in der Spitzengruppe möglicherweise überschätzt. Dennoch bleibt er bei seiner Darstellung, der Wechsel auf das Gymnasium nach der vierten Klasse würde guten Schülern nutzen. Nur beweisen kann er das nicht mehr. „Die neue Analyse entzieht Lehmanns Interpretation den Boden“, sagt der Bielefelder Erziehungswissenschaftler Klaus-Jürgen Tillmann. Und fügt an, noch nie habe er in seiner über 30-jährigen Laufbahn erlebt, dass sich zwei empirische Studien derart eklatant widersprechen.

Den Disput – in Hamburg oder anderswo – über Nutzen oder Schaden der frühen

Leistungstrennung entscheidet die Wende im Berliner Zahlenstreit nicht endgültig. Dafür ist die Situation in der Hauptstadt zu speziell. Auch machen die Untersuchungen keine Angaben über die Lernfortschritte der Eliteschüler in ihren Spezialdisziplinen wie Latein, den modernen Sprachen oder Musik. „Von solchen Angeboten, die an den Gymnasien zusätzlich wahrgenommen werden, haben die Frühwechsler ganz sicher einen Vorteil“, betont Lehmann.

In den Hauptfächern stellt die neue Untersuchung den grundständigen Gymnasien jedoch ein Armutszeugnis aus: Unter wesentlich besseren Bedingungen holen sie nicht mehr aus den Schülern heraus als die Grundschulen, die sich gleichzeitig um die Schwachen kümmern müssen. Überraschend kommt der Befund nicht. Bereits internationale Leistungsvergleiche zeigten, dass deutsche Gymnasien unter ihren Möglichkeiten

bleiben. Bei der Zahl der Schüler, die im Pisa-Test das höchste Kompetenzniveau erreichen, sind Länder wie Japan oder Kanada uns deutlich voraus.

Der Grundschule dagegen spricht Baumert ausdrücklich ein »Kompliment« aus. Ihr gelingt es, die Leistungen schwacher Schüler anzuheben, ohne die starken zu vernachlässigen. Ein weiterer Beleg dafür, dass die Grundschullehrer in Deutschland im Vergleich wohl die beste Arbeit leisten. Die Lektion für das Gymnasium aber heißt: Wer privilegiert ist, sollte aus seiner Sonderstellung etwas machen. Nur so beweist das Gymnasium seine Daseinsberechtigung.

DIE ZEIT Nr. 19 vom 30. April 2009.

Wir danken der ZEIT für die freundliche Genehmigung des Abdrucks.

*Martin Spiewak,
geb. 1964, ist seit 1999 Redakteur im
Ressort „Wissen“ bei der
Wochenzeitung „Die ZEIT“.
Adresse:
Speersort 1 (Pressehaus),
20095 Hamburg
E-Mail:
spiewak@zeit.de*

