

Die Schule ^{für alle}



Bildungskarrieren und Schulerfolge
Die Leistung
integrierter Schulen

Das Magazin

GGG

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

Editorial

Liebe Mitglieder der GGG,
liebe Leserinnen und Leser,

In der bildungspolitischen Diskussion dominieren seit PISA 2000 evidenzbasierte Entscheidungen, deren Grundlage diverse empirische Vergleichsuntersuchungen sind, wie z.B. die PISA-Erhebungen oder der IQB-Bildungstrend. Dabei beschränken sich die Studien in der Regel auf bestimmte Fächer, die den Bildungsauftrag unserer Schulen nur sehr eingeschränkt erfassen. Zudem bleiben die Lernausgangslage sowie der sozioökonomische Kontext vieler Schüler*innen ausgeblendet. „Lernversagen“ wird einseitig als individuelle Schwäche interpretiert, häufig wird darauf aussondernd u.a. mit Sitzenbleiben und Abschlüssen reagiert.

Dass Schule anders möglich und erfolgreich ist, und dass auch dazu empirische Daten existieren, bleibt der öffentlichen Aufmerksamkeit meist verborgen. Mit dieser Sonderausgabe unseres Magazins „Die Schule für alle“ wollen wir anhand zweier Beispiele diesbezüglich Abhilfe schaffen.

Schon in der Vergangenheit haben Erhebungen u.a. an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein die geringe Prognostizität von Grundschulgutachten in Bezug auf tatsächlich erreichte Schulabschlüsse belegt. Jetzt hat der Landesverband der GGG-NRW zusammen mit der Schulleitungsvereinigung der Gesamtschulen in NRW erneut eine Studie mit dem Titel „Abiturientinnen und Abiturienten an Gesamtschulen 2020 - Bildungskarrieren, Schulerfolg und die Leistung der Schulform“ vorgelegt, mit der das bereits Bekannte nicht nur mit aktuellen Daten belegt wird. Darüber hinaus wird neben

einer hohen sozialen Selektivität beim Übergang von der Grundschule zum Gymnasium eine vergleichbare Selektivität bei „Abschlüssen“ vom Gymnasium aufgezeigt. Demgegenüber gelingt es den integrierten Schulen in hohem Maße, ihre Schülerinnen und Schüler zu fördern und bestmögliche Schulabschlüsse zu ermöglichen. Das gilt auch für die abgeschulten Schüler*innen. Eine Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse hat Anne Ratzki geschrieben.

2008/09 startete der Schulversuch „Gemeinschaftsschule Berlin“. Dieser wurde von einer wissenschaftlichen Studie begleitet, deren Ergebnisse Ulrich Vieluf auszugsweise beschreibt. Nach Vieluf gehört es zu den herausragenden Befunden der wissenschaftlichen Begleitung, dass

insbesondere Gemeinschaftsschulen mit einer soziokulturell benachteiligten Schülerschaft überdurchschnittlich hohe Lernerfolge erzielen konnten. Über diese kompensatorische Förderung hinaus gelang es allen Schüler*innen der beteiligten Schulen, mindestens Leistungen im Erwartungsbereich zu erlangen.

Beide Studien belegen, dass es Schulen des gemeinsamen Lernens gelingt, Erfolge bei der Überwindung der engen Kopplung von sozialer Herkunft und Schulerfolg zu erzielen.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern eine anregende und gewinnbringende Lektüre.



Dieter Zielinski
kom. Vorsitzender
der GGG

Grundschulempfehlung und Abitur an Gesamtschulen

// Anne Ratzki, AK Schulentwicklung



Dr. Anne Ratzki

2009 errege eine Studie zum Gesamtschulabitur. Aufsehen: Nur für 29,5% der Abiturient*innen an Gesamtschulen hatte die Grundschule den Besuch des Gymnasiums empfohlen, dagegen hatten 17,8 % nur eine Hauptschulempfehlung und 52,2% eine Empfehlung für die Realschule. 70,5% der Gesamtschul-Abiturient*innen hatten also das Abitur erreicht, obwohl ihnen die Grundschule dies nicht zugetraut hatte. Seit dem Zentralabitur wird an beiden Schulformen, Gymnasium und Gesamtschule, das gleiche Abitur durchgeführt.

Die Studie von 2009 zeigte zum einen die Unzuverlässigkeit einer Schul-Prognose für 10-jährige Kinder, andererseits wurde deutlich, dass viele Schüler*innen aus armen Familien oder mit Migrationshintergrund, die oft keine Gymnasialempfehlung erhalten, durch das längere gemeinsame Lernen an Gesamtschulen das Abitur erreichen konnten.

Eine neue Studie 2020

Nach mehr als 10 Jahren ist es natürlich interessant zu erfahren, wie sich das Verhältnis Grundschul-Empfehlung und Abitur heute darstellt. Anfang 2020 wurden deshalb von der GGG (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule) und der Schulleitungsvereinigung der Gesamtschulen NRW erneut die Gesamtschulen mit der Bitte angeschrieben, die Daten ihrer Abiturienten*innen für eine neue Erhebung zur Verfügung zu stellen.¹ 229 von 345 Gesamtschulen in NRW führen bereits eine 13. Jahrgangsstufe, von ihnen haben 96 mit 6778 Schüler*innen geantwortet und damit eine Teilnahmequote von 42% erreicht.

Haben die Grundschulen dazugelernt?

Leider nein: Das Ergebnis unterbietet noch die Daten von 2009: Nur 21% der Abiturient*innen erhielten am Ende der 4. Klasse die Prognose „gymnasial geeignet“. 79% hatten eine andere Prognose und haben trotzdem das Abitur erreicht.

Vergleich 2009 und 2020

	HA	RS	GY
2009	17,8%	52,2%	29,5%
2020	14,8%	64,1%	21,1%

Auffällig sind sowohl die gesunkenen Empfehlungen für das Gymnasium, aber auch für die Hauptschule, öfter empfohlen wird die Realschule.

Die soziale Benachteiligung im Schulsystem wird überdeutlich

Wie in einem Brennglas werden in dieser Untersuchung die Stellschrauben der sozialen Benachteiligung in unserem Schulsystem sichtbar: Besonders selten sind die gymnasialen Empfehlungen der Abiturient*innen an den Gesamtschulen des Standorttyps 5, also an Schulen in einem ärmeren Wohngebiet und mit einem hohem Anteil an Migrant*innen. Hier hatten nur 13,9% der Abiturient*innen eine gymnasiale Empfehlung der Grundschule erhalten.

Und auch die zusätzliche Benachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund wird durch die Untersuchung deutlich: Nur 11% der Abiturient*innen mit Migrationshintergrund wurde durch die Grundschule eine Eignung für das Gymnasium zuerkannt.

Diesmal neu dabei: Schulwechsler aus dem Gymnasium

Die Untersuchung war diesmal auch auf die Schülerinnen und Schüler ausgedehnt worden, die, abgeschult von den Gymnasien, auf die Gesamtschule wechselten. Dies ist vor allem in Gemeinden, die nur noch Gymnasien und Gesamtschulen als weiterführende Schulen haben, der Fall. Von 910 Schulformwechsler*innen haben 47 %, also fast die Hälfte, entgegen der Prognose des Gymnasiums das Abitur an der Gesamtschule erreicht.

Die Fragwürdigkeit der Abschlusspraxis wird durch diesen Befund sehr deutlich. Es ist auch zu vermuten, dass hier noch einmal die soziale Herkunft eine Rolle spielt – eine Untersuchung im Schulentwicklungsplan der Stadt Köln von 2012 zeigte, dass unter den Abgeschulten überproportional viele Schüler*innen mit Migrationshintergrund waren.

Ein Fazit

Die Grundschulgutachten spiegeln die Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft im gegliederten Schulsystem. Kinder aus armen Familien und mit Migrationshintergrund erhalten kaum eine Empfehlung für das Gymnasium. Wenn es keine Gesamtschule gibt, sind sie weitgehend von höheren Schulabschlüssen ausgeschlossen. Beschämend die Ergebnisse am Gymnasium: die Hälfte der angeblich nicht geeigneten Schüler*innen, die das Gymnasium aufgrund schlechter Leistungen verlassen mussten, schaffen an der Gesamtschule das Abitur. Die Untersuchung zeigt: Hier versagen nicht die Schüler*innen, sondern das Gymnasium bei der angemessenen Förderung seiner Schüler*innen.

Die Untersuchung macht anschaulich deutlich, was auch durch PISA immer wieder festgestellt wird: Das gegliederte Schulsystem ist die Ursache für soziale Ungerechtigkeit und fehlende Chancengleichheit im deutschen Schulsystem.

Die Autoren der Studie schließen mit Empfehlungen, z.B.:

- die Abschaffung der Schulformempfehlungen der Grundschulen
- ein Abschulungsverbot für Gymnasien und Realschulen in Verbindung mit der rechtlichen Möglichkeit, auch an diesen Schulformen alle Schulabschlüsse der Sek I zu erreichen,
- die Beteiligung der Gymnasien an der Bewältigung der gesellschaftlichen Aufgaben (Inklusion, Integration, ...) und damit eine Angleichung der Anteile an den Standorttypen, zur Lösung aller beschriebenen Probleme;
- die Weiterentwicklung des Schulsystems: hin zu der einen Schule für alle mit den Klassen 1 bis 13 – z.B. durch eine schrittweise Annäherung der Profile aller Schulformen in NRW.“

¹ Rainer Dahlhaus, Achim Elvert, Werner Kerski, Erhard Schoppengerd: *Abiturientinnen und Abiturienten an Gesamtschulen 2020. Bildungskarrieren, Schulerfolg und die Leistung der Schulform*. In: www.ggg-web.de

Editorial | Dieter Zielinski

Grundschulempfehlung und Abitur an Gesamtschulen | Dr. Anne Ratzki

Abituruntersuchung

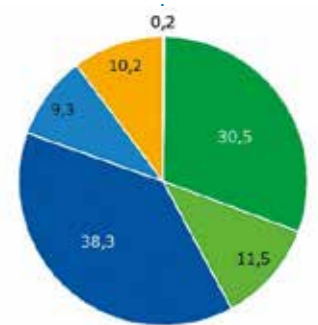
Abituruntersuchung NRW 2020

- | Rainer Dahlhaus | Achim Elvert
- | Behrend Heeren | Werner Kerski
- | Erhard Schoppengerd

- ▶ Erfolg der Schulform Gesamtschule
- ▶ Eine Zusammenfassung
- ▶ Anlässe der Erhebung
- ▶ Historie: Die Vorgängerstudie 2009
- ▶ Kontext und Rahmendaten der Abituruntersuchung 2020
- ▶ Basisdaten der Erhebung 2020
- ▶ Auswertungen und Analysen im Detail
- ▶ Bewertungen, Konsequenzen und schulpolitische Forderungen
- ▶ Anhang (Tabellen, Grafiken, Literatur)



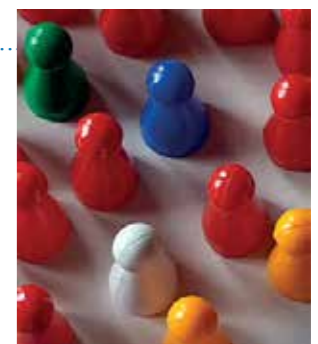
© EKG, Baisbüttel



Gemeinschaftsschule Berlin

Die Berliner Gemeinschaftsschule als Prototyp einer inklusiven Schule?

- | Ulrich Vieluf
- ▶ Die Gemeinschaftsschule Berlin – vom Schulversuch zur Regelschule
- ▶ Gesamtstichprobe und Erhebungsinstrumente
- ▶ Kompensatorische Effekte im Verlauf der Sekundarstufe I
- ▶ Bildungsbeteiligung: Abschlüsse und Übergänge am Ende der Sekundarstufe I
- ▶ Förderung statt Selektion
- ▶ Entfaltung der Lernpotenziale als Maßstab für Schulerfolg



ZUM INHALT

1
2
5
6
7
7
9
11
14
20
22
26
26
27
28
29
30
30
32

Die Autoren



Werner Kerski

Werner Kerski
ist stellvertretender
Vorsitzender der GGG NRW und
Geschäftsführer der GGG Bund
und war zuvor Leiter der
Fritz-Steinhoff-Gesamt-
schule in Hagen.



Rainer Dahlhaus

Rainer Dahlhaus
ist Mitglied im Landesvorstand
der GGG NRW und Beisitzer
im Bund. Er war zuvor Leiter
der Gesamtschule
Wuppertal-Langerfeld.



Achim Elvert

Achim Elvert
ist Leiter der Gesamtschule
Uckendorf in Gelsenkirchen.



Erhard Schoppengerd

Erhard Schoppengerd
ist Leiter der Gesamtschule
Globus am Dellplatz in Duisburg.

Erfolg der Schulform Gesamtschule

am Beispiel der Abituruntersuchung NRW

In der vorletzten Ausgabe der Publikation der GGGNRW, der „Integrierte Schulen Aktuell“ (ISA) in 2020 haben wir bereits die wichtigsten Ergebnisse der gemeinsamen Untersuchung der Schulleitungsvereinigung der Gesamtschulen NRW (SLV GE NRW) und der GGG mit dem Titel „Abiturientinnen und Abiturienten an Gesamtschulen 2020“ vorgestellt. In der letzten Ausgabe erfolgte auf regionaler Ebene die Veröffentlichung der gesamten Untersuchung. Und nun auch in dieser zweiten Ausgabe des Dsfa GGG Magazin mit dem Schwerpunkt „Abi 20“.

Diese Untersuchung ist eine Aktualisierung der Vorgängerstudie von 2009. An den damals vorgestellten Ergebnissen hatte die Aussage, dass auch unter den Bedingungen des Zentralabiturs 72 % der Abiturienten*innen an Gesamtschulen beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule keine Gymnasialeignung bei der Schulformempfehlung erhalten hatten, besondere öffentliche Aufmerksamkeit gefunden.

Die Ergebnisse von 2009 wurden im Wesentlichen bestätigt. Überrascht hat uns allerdings, dass der Anteil der Gesamtschulabiturienten*in-



Behrend Hereren
Vorsitzender der
GGGNRW

nen ohne eine entsprechende Grundschulempfehlung noch gestiegen ist, von 72% in 2009 auf 79 % in 2020.

Dies zeigt einmal mehr die Fragwürdigkeit der frühen Selektion der Schüler nach Schulformen. Es zeigt, in welchem Ausmaß Begabungsréserven nicht ausgeschöpft werden. Es zeigt aber auch den Erfolg der

Schulform Gesamtschule. Da sich auch diese Studie hinterfragen lassen und ihre Ergebnisse belegen muss, veröffentlichen wir auch die aktuelle Studie komplett.

Im Namen des Landesvorstandes bedanke ich mich ganz ausdrücklich bei den Autoren Rainer Dahlhaus und Werner Kerski von der GGG, bei Achim Elvert und Erhard Schoppengerd von der SLVGE NRW für diese Untersuchung. Ein Dank geht auch an alle Gesamtschulen, die sich an der Befragung beteiligt haben.

Die Untersuchung mit ihren Ergebnissen ist eine wichtige Unterstützung für alle integrierten Schulen.

Neukirchen-Vluyn, November 2020

Behrend Hereren

Eine Zusammenfassung

GGG NRW und SLV-GE-NRW legen in 2020 ein Update ihrer Untersuchung zu den Bildungskarrieren und Schulerfolgen der Abiturienten*innen an Gesamtschulen und die Leistung der Schulform vor. Noch deutlicher als im Jahr 2009 zeigt sich im Jahr 2020 der geringe Prognosewert der Grundschulempfehlungen.

Nur 21% der Abiturienten*innen an Gesamtschulen waren am Ende ihrer Klasse 4 als gymnasialgeeignet prognostiziert. 79% der Abiturienten*innen hatten eine andere Prognose und legen also entgegen dieser Prognose der Grundschule die Abiturprüfung ab (Tabelle 1).

Auffällig sind die gesunkenen Werte für die Hauptschul- und die gymnasiale Empfehlung (s. Tabelle 1). Zu beachten ist bei dem Vergleich, dass die Empfehlung der Grundschulen einen Vorlauf von in der Regel 9 Jahren vor dem Abitur hat. Die Abiturienten*innen des Jahrs 2009 sind in der Mehrzahl im Jahr 2000 in die 5. Klassen der Gesamtschule übergegangen, die Abiturienten*innen des Jahrgangs 2020 im Jahr 2011. Die Gymnasien haben den Anteil der GY-Empfohlenen stärker ausgeschöpft, was einen Rückgang der Quote an den Gesamtschulen zur Folge hatte. Trotz (oder wegen?) dieses Trends macht das Gymnasium weiter ungebrochen von dem Verfahren des Abschlusses Gebrauch.

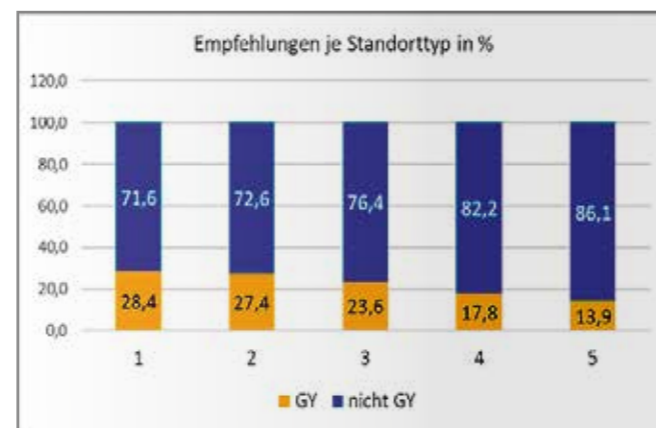
Für die Abiturienten*innen des Jahrgangs 2020 mit Migrationshintergrund ergibt sich eine noch deutlichere Fehleinschätzung ihrer Fähigkeiten im 4. Schuljahr. Nur 11% der Abiturienten*innen mit Migrationshintergrund wurde die Prognose GY zuerkannt. 89% wurde HA oder RS empfohlen. Dass sie dennoch ihre Abiturprüfung ablegen, ist ein großer Erfolg dieser Jugendlichen und der Schulen! Wenn man die Empfehlungen nach dem Geschlecht betrachtet, ergibt sich im Wesentlichen die gleiche Fehlprognose gleichgültig, ob man alle, nur die weiblichen oder nur die männlichen Jugendlichen berücksichtigt. Allerdings sind die Abiturientinnen insgesamt in der Mehrzahl: 54,4% sind weiblich, bei den Migranten sind es sogar 56,3%.

Während 28% der Abiturienten*innen der Gesamtschulen des Standorttyps 1 GY-empfohlen sind, sinkt die Quote im Standorttyp 5 auf 14% (vergl. Grafik 1). Das heißt, dass 86% der Schüler*innen an diesen sozial belasteten Schulen ihr Abitur entgegen der Grundschulprognose erreichen. Dieser Erfolg der Jugendlichen und ebenso der Schulen verdeutlicht auf der anderen Seite die strukturelle Benachteiligung dieser Schülergruppe.

Für Migranten ist dieser Zusammenhang noch dramatischer: Nur 8,7% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Standorttyp 5 haben eine gymnasiale Empfehlung ihrer Grundschule erhalten, die übrigen 92,3% – also fast alle – erreichen das Abitur entgegen der Empfehlung.

Schulform Jahr	HA	RS	GY
2009	17,8%	52,2%	29,5%
2020	14,8%	64,1%	21,1%

Tabelle 1
Prognosewerte der Grundschulempfehlungen



Grafik 1

Anlässe der Erhebung

Immer wieder einmal versuchen die Verfechter des selektiven Schulsystems, die Zahlen der abgeschulten Schüler*innen aus Real-schulen und Gymnasien dadurch zu reduzieren, dass sie die Wiedereinführung verbindlicher Schulformempfehlungen propagieren.

Die Hoffnung dabei scheint zu sein, auf solche Weise das schädliche Selektionsprinzip im Schulwesen als Ganzes und auf Dauer zu retten und so der Selektion dem Vorrang vor individueller Förderung zu geben.

Nachdem GGG NRW und SLV-GE-NRW im Jahre 2009 im Rahmen einer Untersuchung zu den Schulformempfehlungen der damaligen Abiturient*innen die Fragwürdigkeit dieser Empfehlungen hinsichtlich ihres Prognosewerts nachgewiesen hatten, war es einige Zeit still geworden. Nun aber gibt es erneut Vorstöße, die Schulformempfehlungen wieder verbindlich zu machen.

So berichtet die WELT am 5.2.2018 über einen entsprechenden Vorstoß der nordrhein-westfälischen Schulministerin Yvonne Gebauer (FDP)¹. Auch wenn Gebauer inzwischen zurück gerudert zu sein scheint, schwelt die Diskussion auch 2020 weiter². Nicht zuletzt hält eine FDP-Parteifreundin von Ministerin Gebauer, Martina Hannen, das Thema im Rahmen einer Anhörung im Landtag NRW mit der Frage in der Diskussion:

Ich möchte nun [...] meine [...] Frage stellen. [...] Herr Dr. Fallack (angesprochen wird der Vertreter des Städte- und Gemeindebunds Nordrhein-Westfalen! – RD), wir sprachen im Kontext über den Elternwillen. Danke, dass Sie an die Einhaltung der Grundrechte appelliert haben. Ich möchte gerne wissen, ob Sie glauben, dass ein verbindliches Schulgutachten diese Abschlüsse, wie wir sie nennen, verringern würde, oder ob Sie da keinen Zusammenhang sehen.

(Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschuss für Schule und Bildung, Sitzung am 06.05.2020 - Ausschussprotokoll 17/980, S. 23.)³

Solche Vorstöße versuchen die Ergebnisse aus dem Jahr 2009 vergessen zu machen, obwohl diese in der Folge auch von anderen Untersuchungen bestätigt wurden⁴.

Historie: Die Vorgängerstudie 2009

In ihrer Presseerklärung zum Schuljahresbeginn 2008/2009 hat die damalige Schulministerin Sommer (CDU) auf die geringe Differenz zwischen den Abiturergebnissen zwischen Gymnasien und Gesamtschulen hingewiesen.

Eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Schulen lehnte sie explizit ab. Schon ein oberflächlicher Überblick über die Schülerstruktur ließ aber ahnen, dass es erhebliche Unterschiede zwischen den Gymnasien und den Gesamtschulen gab. Dem sind die

GGG NRW und die SLV GE in einer umfassenden Befragung der Gesamtschulen nachgegangen.

Alle Gesamtschulen in NRW wurden im Frühjahr 2009 aufgefordert, Daten zu ihrem Abiturjahrgang 2009 zu erheben. Besonders hat uns die Einschätzung der Grundschulen und deren Empfehlung interessiert. Ebenso wurde der Migrantenanteil unter den Abiturienten erfragt.

Von den seinerzeit 219 Gesamtschulen in NRW haben damals 95 vergleichbare Daten bereitgestellt. Die Ergebnisse zeigten auch damals

Kontext und Rahmendaten der Abituruntersuchung 2020

den Mangel an Chancengleichheit im Schulwesen des Landes NRW, die Fragwürdigkeit, ja die nahezu nicht vorhandene Validität von Grundschulempfehlungen, aber auch die Leistungen der Gesamtschulen bei der Ausschöpfung von Bildungsreserven. Weiter wird belegt, dass die Bildungsressourcen der Schüler*innen im gegliederten Schulwesen nur zum Teil aktiviert werden, zum Nachteil der Gesellschaft und zum Nachteil der Schüler*innen.

Als die Schüler*innen des 13. Jahrgangs 2009 in die Sekundarstufe I wechselten, war die Vorlage der Grundschulempfehlungen noch nicht erforderlich. Um diese Daten zu erheben, wurden die Abiturienten nach der Empfehlung der GS-Lehrerinnen vor 9 Jahren befragt. Tabelle 2 zeigt das Ergebnis.

70,5% der Abiturienten wurde demnach ein anderer Abschluss als das Abitur vorhergesagt (vergl. Grafik 2). Diese Jugendlichen ma-

chen also entgegen der Prognose das Abitur. Die Gesamtschule öffnet ihren Schüler*innen Bildungschancen und erschließt in einem erheblichen Umfang Bildungsreserven. Dies wurde ein weiteres Mal erkennbar, wenn man den Anteil der Schüler*innen mit Migrationsgeschichte betrachtet, die an den Gesamtschulen 2009 den 13. Jahrgang besuchten.

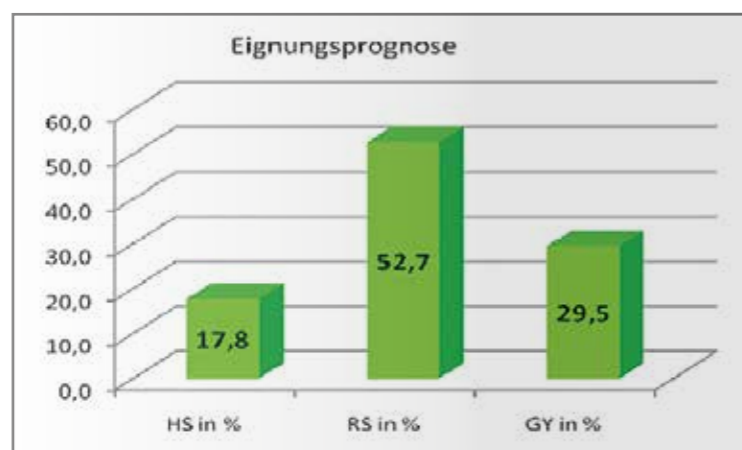
Von den befragten 4848 Abiturient*innen hatten 1684, also 34,7%, einen Migrationshintergrund (Grafik 2).

Die Ergebnisse aus dem Jahr 2009 wurden in der Folge auch von anderen Untersuchungen bestätigt⁵ und werden bis heute zitiert, allerdings wird zunehmend auch darauf hingewiesen, dass die Daten veralten.

GGG NRW und SLV-GE-NRW haben sich daher zu einem Update entschlossen, das im Folgenden vorgestellt wird.

Eignungsprognose 2009	HS	RS	GY	Summe
insgesamt	863	2.554	1.431	4.848

Tabelle 2



Grafik 2

Um aktuelle Ergebnisse zu den Schulformempfehlungen der Abiturient*innen an den Gesamtschulen in NRW einordnen zu können, ist der Blick auf Basisdaten des NRW-Schulsystems insbesondere im Vergleich zum Jahr 2009 hilfreich.

Veränderung der Zahl der Schulen und Schüler*innen 2009 - 2020

So entwickelte sich die Zahl der Schulen und ihrer Schüler*innen seitdem wie in tabellarischer Form (Tabelle 3, siehe unten) und in grafischer Form (Grafiken 3 und 4, siehe Seite 10) gezeigt.

Bei der Auswertung der Daten der Abituruntersuchung 2020 wird zu klären sein, ob diese Veränderungen in der Zahl der Schulen Auswirkungen haben auf die Verteilung der Schulformempfehlungen an den untersuchten Schulen.

Standorttypen und zugeordnete Schulen in NRW

Auch das derzeit aktuelle Konzept des Landes hinsichtlich der Einteilung der Standorttypen ist von Belang. Das Landesinstitut in Soest weist für 2016 die folgende Verteilung der Schulen auf Standorttypen nach Schulformen aus (Grafik 5, siehe Seite 10)⁶. Die Definitionen der Standorttypen 1 und 5 finden sich exemplarisch im Anhang⁷.

Für die Schulformen, die zum Abitur führen, ergibt sich aus dieser Übersicht der folgende

Tabelle 3

Veränderung der Schulformempfehlungen

Schulform	SuS 2020	Schulen 2020	SuS 2009	Schulen 2009	Veränderung SuS	Veränderung SuS in % gegen 2009	Veränderung Schulen	Veränderung Schulen in % gegen 2009
HS	58.280	197	217.159	705	-158.879	-73	-508	-72
RS	204.140	393	320.895	557	-116.755	-36	-164	-29
GY	520.870	624	593.080	629	-72.210	-12	-5	-1
GE	327.740	345	232.814	218	94.926	41	127	58
SEK	95.610	114	0	0	95.610		114	

MSB: Statistikpaket anlässlich der Pressekonferenz zum Schuljahresbeginn 2019/20, Düsseldorf, 23. August 2019

HS = Hauptschule · RS = Realschule · GY = Gymnasium · GE = Gesamtschule · SEK = Sekundarschule

Vergleich (vergl. Grafik 6 auf Seite 10). Die Prozentzahlen sind durch Messung aus der Grafik von JEWORUTZKI/ SCHRÄPLER⁸ ermittelt.)

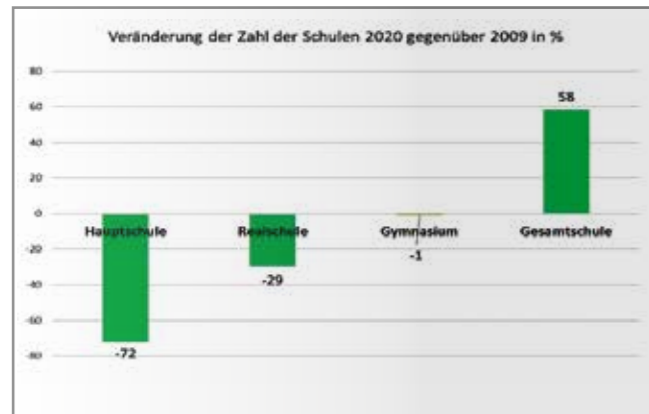
Erkennbar wird sofort die mit diesen unterschiedlichen Verteilungen verbundene soziale Segregation in den Schülerpopulationen der beiden Schulformen: Während den Anteil der Gymnasien mit wachsender sozialer Belastung der Schulen bis hin zum Standorttyp 5 kontinuierlich sinkt, ist bei den Gesamtschulen die umgekehrte Verteilung zu beobachten (Grafik 6).

Verteilung der Schulformempfehlungen im Übergangsjahr 2011/12

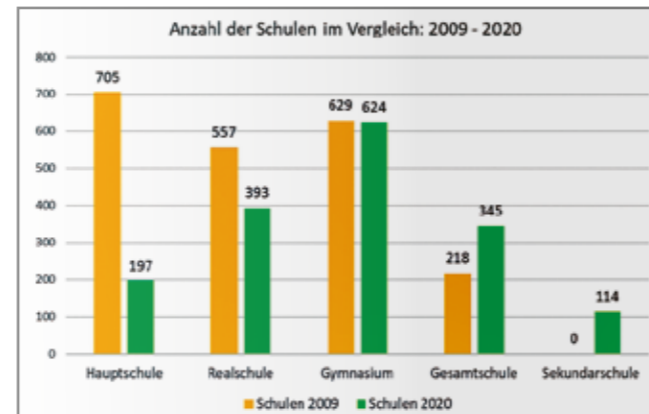
Zur Einschätzung der erhobenen Daten ist es zudem hilfreich zu wissen, wie sich die Schulformempfehlungen zu dem Schuljahr verteilten, in dem die Abiturient*innen des Jahres 2020 von der Grundschule auf die weiterführende Schule gewechselt sind – jedenfalls in den Fällen, bei denen keine Klassenwiederholungen zu verzeichnen waren.

Darüber geben die Quantita des MSW zum Schuljahr 2011/2012 Auskunft⁸.

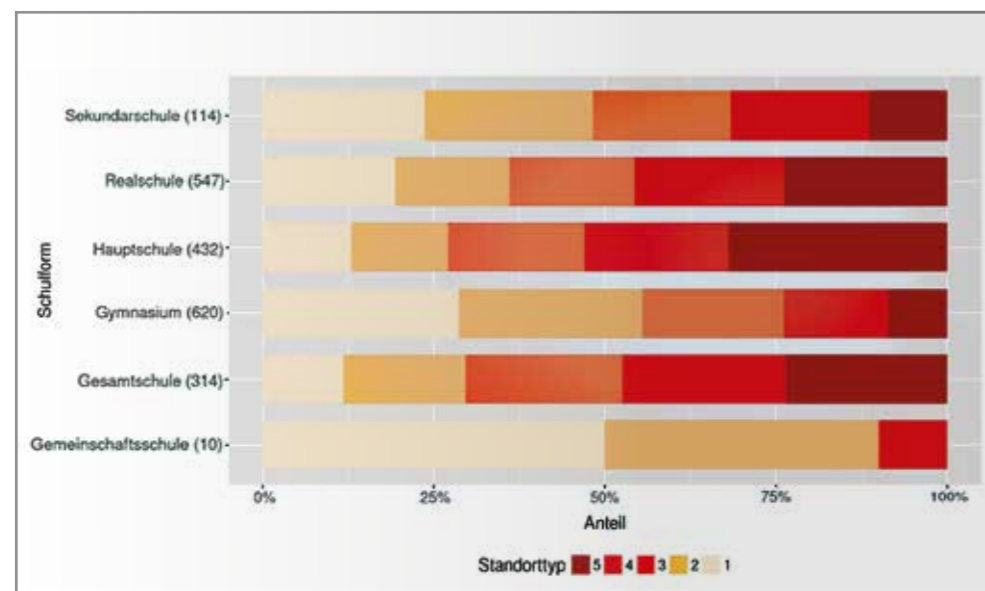
Von besonderem Interesse ist natürlich die damalige Verteilung bei den Gesamtschulen (s. Grafik 7, siehe Seite 11). Im Sinne eines sauberen Vergleichs mit den Daten aus 2009 macht es Sinn, die eingeschränkten Empfehlungen mit den reinen Schulformempfehlungen zusammenzufassen. Dann ergibt sich die dargestellte Übersicht (Grafik 8, siehe Seite 11).



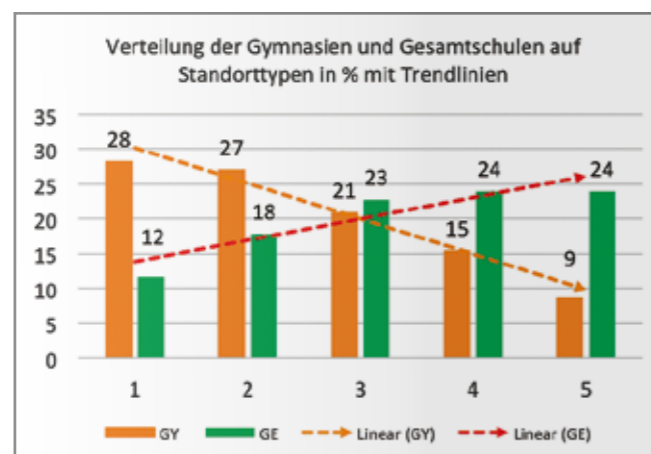
Grafik 3



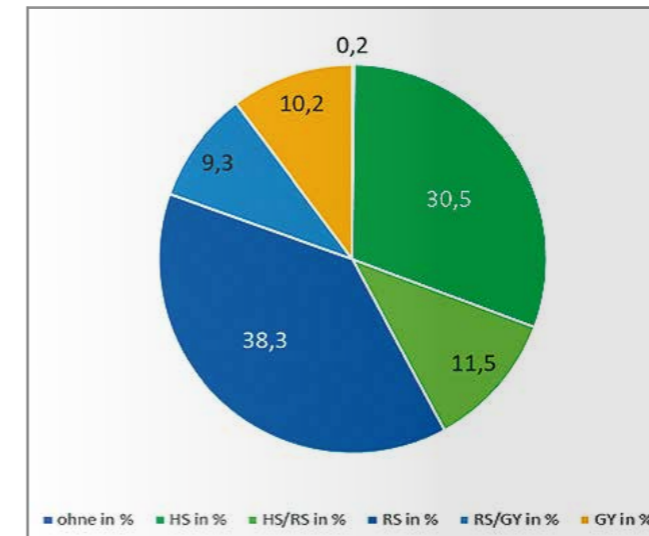
Grafik 4



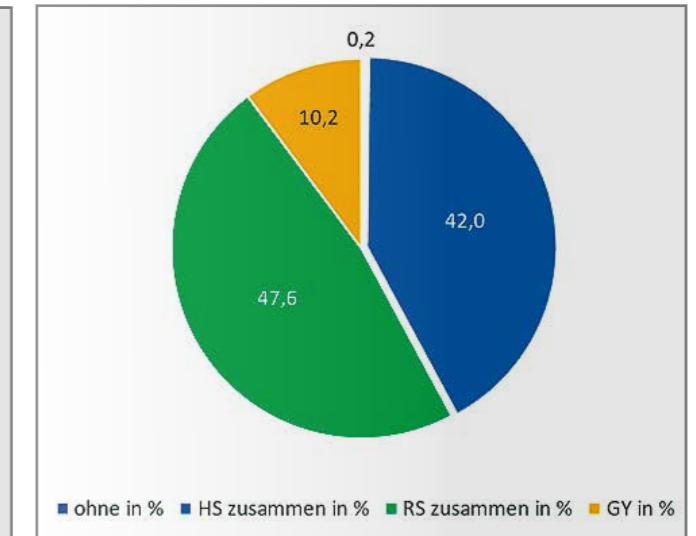
Grafik 5



Grafik 6



Grafik 7
Schulformempfehlung der Grundschulen



Grafik 8

Basisdaten der Erhebung 2020

Anfang 2020 wurden die **Gesamtschulen mit folgender Bitte angeschrieben (Auszug):**

„SLV-GE-NRW und GGG NRW haben (...) beschlossen, die Umfrage erneut aufzulegen, um mit aktuellen Daten über die Abiturient*innen dieses Schuljahres (Schüler*innen der derzeitigen Q2) argumentieren zu können, wenn wieder einmal jemand die Qualität der Arbeit unserer Oberstufen in Zweifel ziehen sollte. Wir bitten Sie deshalb, etwas Zeit zu investieren, um die in der beige-fügten Abfrage aufgelisteten Fragen zu beantworten und Ihre Daten an uns zurück zu senden. [...] Dabei garantieren wir natürlich, dass die Daten anonymisiert werden, so dass niemand bei einem bestimmten Datum auf eine konkrete Schule rückschließen kann.“

229 von 345 Gesamtschulen führen derzeit Schüler*innen in der Jahrgangsstufe Q2, die übrigen Schulen sind später gegründet worden und noch im Aufbau. 96 dieser Schulen haben geantwortet. Sie verteilen sich in folgender Weise auf die Regierungsbezirke und gehören zu den folgenden Standorttypen (s. Grafiken 9 und 10 auf Seite 13).

Damit ergeben sich die folgenden Teilnahmequoten, jeweils bezogen auf die 229 Gesamtschulen mit Q2 (Tabellen 4 und 5, siehe Seite 12).

Auffällig sind die Quoten bezüglich der Teilnahme von Schulen des Standorttyps 1 und von Schulen aus dem Regierungs-

bezirk Köln. Den Ursachen dafür wird nachzugehen sein. Insgesamt ist eine Rücklaufquote von 42% der Gesamtschulen, die Schüler*innen in der Jahrgangsstufe Q2 führen, hoch, so dass die Daten belastbare Rückschlüsse auf die Situation im Lande zulassen.

Die Befragung hatte damit einen Rücklauf, der sich auf insgesamt N = 6.778 Schüler*innen der Q2 bezog. Diese verteilen sich in folgender Weise auf die Geschlechter m/w (Tabelle 6, siehe Seite 12).

Angaben zum Migrationshintergrund liegen zu N_{Mig} = 6.703 Schüler*innen vor (siehe Tabelle 7 auf Seite 12).

Im Vergleich dazu beziffert IT NRW mit Datum vom 14. August 2019 den Anteil der Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte in NRW im Schuljahr 2018/2019 über alle Schulformen und Jahrgänge hinweg auf insgesamt 36,9 % (Neuere Daten liegen offenbar derzeit nicht vor)⁹:

Diese Schüler*innen verteilen sich sehr unterschiedlich auf die Schulformen, wie die Übersicht von IT NRW belegt¹⁰ (Grafik 11).

Erkennbar ist der Anteil der Schüler*innen mit Migrations-

geschichte in unserer Stichprobe mit 36% deutlich niedriger als der Wert von IT NRW, denn bei IT NRW werden auch die Schüler*innen der Sekundarstufe I einbezogen, deren Jahrgänge, wie beschrieben, wachsende Quoten von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte aufweisen.

Auffällig, aber kaum überraschend ist, dass die Schulform Gymnasium mit 29,4% erheblich unter dem Landesschnitt liegt. Deutlich wird, in welchem Umfang die Gesamtschule zur Integration von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte beiträgt.

Deutlich wird auch, dass dieser Anteil im Vergleich zum Erhebungsjahr 2009 erheblich gestiegen ist, wie auch der Vergleich der Daten des MSB im Anhang zeigt¹¹.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die Daten der Erhebung 2020 auswerten. Schon hier wird aber unmittelbar klar, wie unterschiedlich sich die sozialen Belastungen ihrer Schüler*innen auf die Schulformen verteilen. Wie meistern die Gesamtschulen diese Herausforderungen?

Standorttyp	Teilnahmequote
1	27%
2	53%
3	44%
4	42%
5	39%
gesamt	42%

Tabelle 4

Bezirk	Teilnahmequote
Arnsberg	41%
Detmold	57%
Düsseldorf	44%
Köln	26%
Münster	52%
gesamt	42%

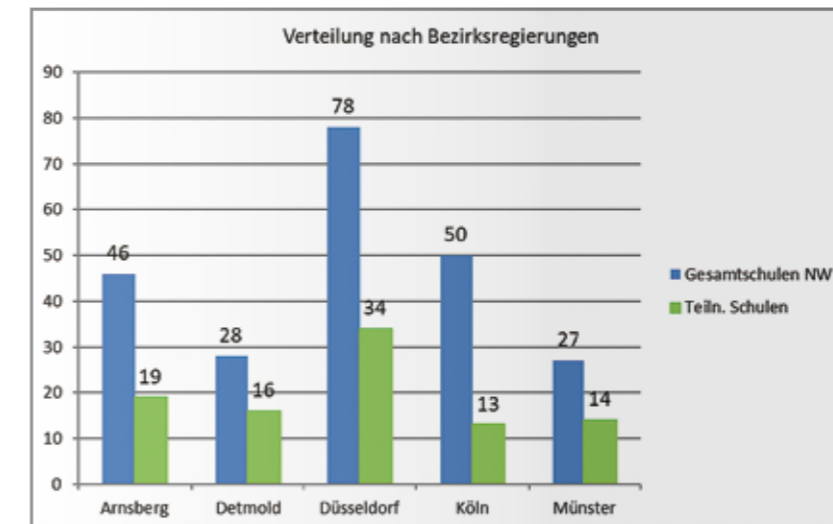
Tabelle 5

alle	davon männlich	weiblich	% weiblich
6.778	3.065	3.713	55

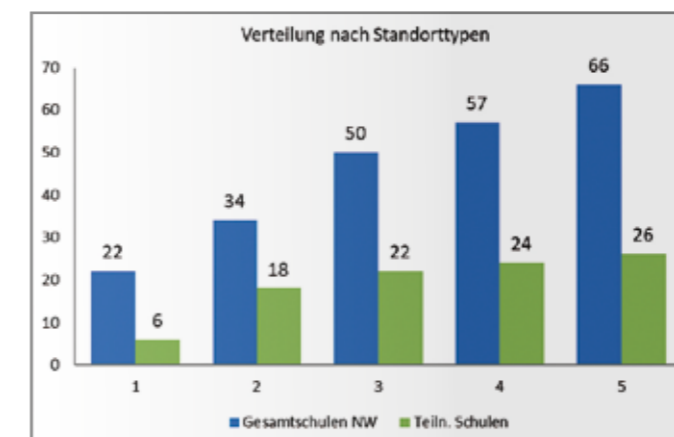
Tabelle 6

SUS mit Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund in %	davon männlich	weiblich	weiblich in %
2.402	36	1.065	1.337	56

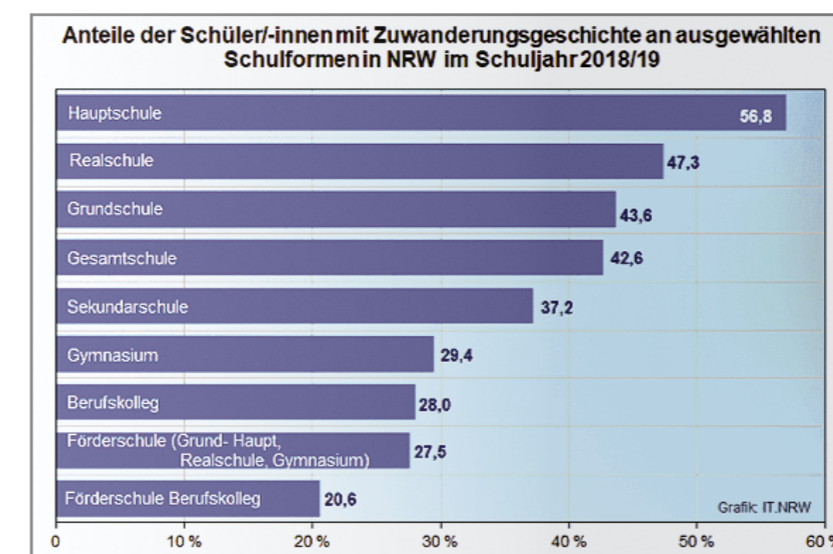
Tabelle 7



Grafik 9



Grafik 10



Grafik 11

Auswertung und Analysen im Detail

Der Anteil der Schüler*innen mit Gymnasialempfehlung ist dem gegenüber in der Stichprobe aus 2020 sowohl absolut als auch prozentual deutlich (um 8,5%) zurückgegangen. Hier lohnt es sich, Ursachenforschung zu betreiben.

Schulformempfehlungen der Abiturienten*innen 2020

Im Jahr 2009 haben SLV-GENRW und GGG NRW Daten vorgelegt, die die Erfolge der Gesamtschulen bei der Förderung ihrer Schüler*innen im Abitur belegen.

Anlass war seinerzeit Überlegungen zur Qualität der Grundschulempfehlungen und ihres Prognosewerts. Zu den hervorstechenden Ergebnissen gehörte, dass die Gesamtschul-Abiturienten*innen des Jahres 2009 lediglich zu 29% am Ende der Klasse 4 eine Gymnasialempfehlung erhalten hatten, dass also 71% von ihnen einen deutlich besseren Abschluss erreichen konnten, als ihnen vorausgesagt worden war (s. Grafik 12, siehe Seite 15).¹²

Die Differenzierung nach Standorttypen ging damals von einem dreistufigen Modell aus, in dem der Standorttyp I die Schulen beschrieb, die sozial besonders belastet waren, und der Standorttyp III diejenigen Schulen mit den vergleichsweise geringsten Belastungen. Dieses Ergebnis stellte den prognostischen Wert der Grund-

schulempfehlung in einer Weise in Frage, dass deren Verbindlichkeit kurze Zeit später aufgehoben wurde¹³. Das Modell wurde inzwischen von einem fünfstufigen Konzept mit umgekehrter Skalierung abgelöst.

In der Erhebung des Jahres 2020 ergab sich damit folgendes Bild: Von den Gesamtschulen mit Q2 wurden demnach Daten über 5.622 Schüler*innen der Q2 mit Schulformempfehlung übermittelt. Wir betrachten zunächst die Verteilung der Schulformempfehlungen unter Berücksichtigung auch der eingeschränkten Empfehlungen der gesamten Stichprobe in einer Tabelle (Tabelle 8) und als Grafik (Grafik 13, siehe Seite 15).

Gymnasium	Realschule / Gymnasium	Realschule	Hauptschule / Realschule	Hauptschule	andere/ ohne	mit Empfehlung	insgesamt
1.188	801	2.801	310	522	1.156	5.622	6.778

Tabelle 8

Zum besseren Vergleich mit den Daten aus 2009 führen wir im Folgenden die „reinen“ Schulformempfehlungen und die mit eingeschränkter Eignung für eine andere Schulform zusammen. Dann ergibt sich folgende Verteilung (Grafik 14, siehe Seite 15).

Die absolute Zahl der Hauptschulempfehlungen ist im Vergleich zu 2009 zwar zurückgegangen, der Unterschied fällt prozentual aber kaum ins Gewicht (vergl. Grafiken 15 aus dem Jahr 2020

und 16 aus dem Jahr 2009, siehe Seite 15).

Schulformempfehlungen nach Standorttyp

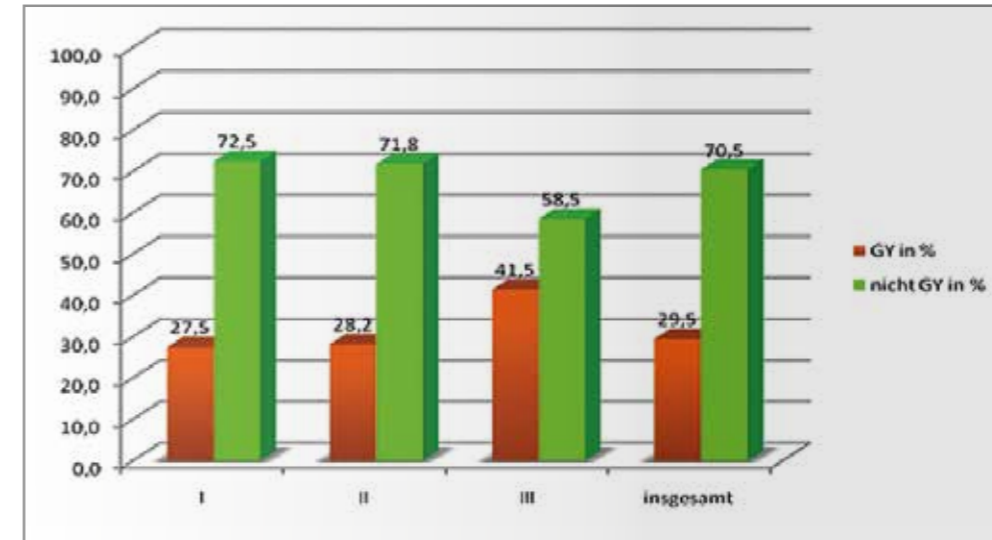
Deren Schulformempfehlungen am Ende der Klasse 4 verteilen sich prozentual wie in Grafik 17 (siehe Seite 16) dargestellt auf die Standorttypen. Zum besseren Vergleich werden in Grafik 18 (siehe Seite 16) nur die Gymnasialempfehlungen betrachtet.

Erkennbar ist 2020 der Anteil der Schüler*innen mit Gymnasialempfehlung unter den Gesamtschulabiturienten*innen gegenüber 2009 von 29,5% auf 21,1% gesunken. 78,9% unserer diesjährigen Abiturient*innen erreichen also trotz einer schlechteren Empfehlung die Q2. Besonders hervorste-

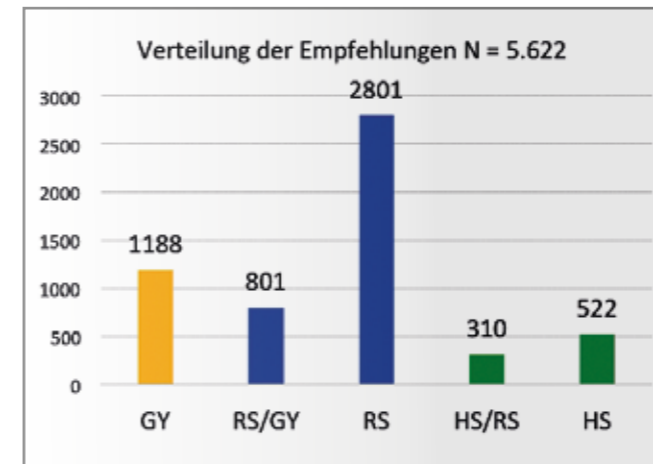
chend ist mit 13,9% die niedrige Quote der Gymnasialempfehlungen an den Schulen des Standorttyps 5: hier werden die besonderen Herausforderungen dieser Schulen deutlich und die hervorragenden Leistungen dieser Schulen bei der Förderung ihrer Schüler*innen.

Schulformempfehlungen der Schüler*innen mit Migrationsgeschichte

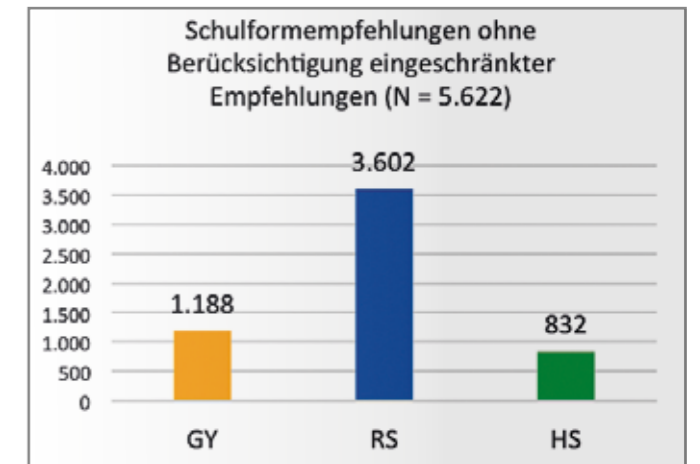
Von Interesse ist angesichts der relativ hohen Quote an Schüler*innen mit Migrationsgeschichte in der Stichprobe ($N_{\text{Mig}} = 2.402$) auch die Verteilung der Empfehlungen in dieser Teilgruppe: Für 1.915 dieser Schüler*innen wird eine Schulform-



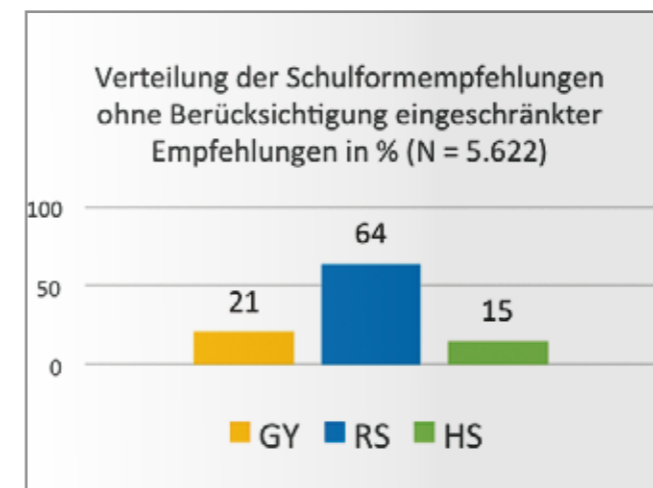
Grafik 12



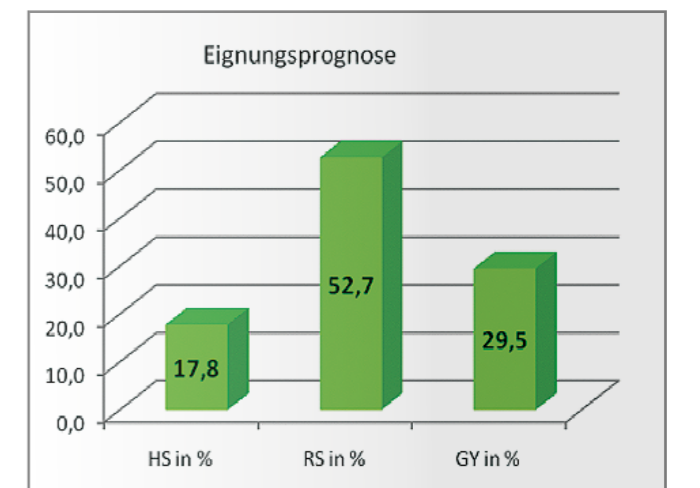
Grafik 13



Grafik 14



Grafik 15 aus dem Jahr 2020



Grafik 16 aus dem Jahr 2009

empfehlung angegeben, 487 sind ohne eine Empfehlung. Die Empfehlungen verteilen sich in % wie in Grafik 19 gezeigt.

Während die RS-Quote bei dieser Schülergruppe in etwa der Quote der gesamten Stichprobe entspricht, ist die GY-Quote dieser Gruppe nur etwa halb so hoch wie in der gesamten Stichprobe und die HS-Quote entsprechend deutlich höher. Umso höher ist die Leistung der Schulen gerade hinsichtlich dieser Schülergruppe zu bewerten – und natürlich auch die Leistung dieser Schüler*innen, die sich bis in die Q2 vorgekämpft haben.

Die relativ hohe Zahl der Schüler*innen ohne Empfehlung weist auf eine weitere Herausforderung hin, die die Schulen zu bewältigen haben, die diese Schülergruppe beschulen: sie sind überdurchschnittlich häufig die Schulen, die Seiteneinsteiger beschulen. Dabei handelt es sich um Schüler*innen, die im schulfähigen Alter ohne Deutschkenntnisse aus dem Ausland zugezogen sind und erst im Laufe ihrer Schullaufbahn in die Regelbeschulung wechseln. Bei einem Großteil der Schüler*innen erfolgt dieser Übergang in der Sekundarstufe I, folglich liegt keine Schulformempfehlung nach Klasse 4 vor.

An Schulen mit einer hohen Seiteneinsteigerquote in der Sekundarstufe I ist bereits jetzt absehbar, dass in den nächsten Jahren auch zunehmend Schüler*innen aus diesem Kreis in die gymnasiale Oberstufe übergehen. Um diesen Schüler*innen und ihren Begabungen gerecht werden zu können, müssen auch für die Oberstufe geeignete Fördermöglichkeiten bereitgestellt werden.

Übergänger*innen nach sozialer Herkunft

Im Kontext der Untersuchung wäre auch eine Analyse der Übergangsempfehlungen nach der sozialen Herkunft der Schüler*innen interessant gewesen. Da die Datenerhebung aber auf Bestandsdaten an den Schulen beruht, ist eine explizite Auswertung dieser Bezugsgröße nicht möglich. An den Schulen wird die soziale Herkunft nicht erhoben, auch die Inanspruchnahme von Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket wird nicht systematisch erfasst.

Eine Hilfsgröße in diesem Zusammenhang ist der Migrationsanteil, da Deutschland eine „extreme tendenzielle Unterschichtung“¹⁴ aufweist. Als Unterschichtung bezeichnet man Überrepräsentierung einer Bevölkerungsgruppe in den unteren Etagen des Schichtgefüges. In Deutschland allgemein und vor allem im Ruhrgebiet kommen von den jungen Menschen mit Migrationshintergrund größere Anteile aus Familien, die in schwierigen sozioökonomischen Bedingungen leben, als von den gleichaltrigen Menschen ohne Migrationshintergrund.

Übergänger*innen nach Jahrgängen

Die Daten erlauben auch den Vergleich der Quoten von Schulformempfehlungen der Schüler*innen je nachdem, wann sie zur aufnehmenden Gesamtschule gewechselt sind (siehe Grafik 20).

Dass die Zahl der ausgewerteten Datensätze und damit auch die Prozentsätze geringfügig von den eingangs berichteten Werten abweichen, hat damit zu tun, dass nicht alle Da-

tensätze des gesamten Datenpools den Übergangszeitpunkt der Schüler*innen ausweisen.

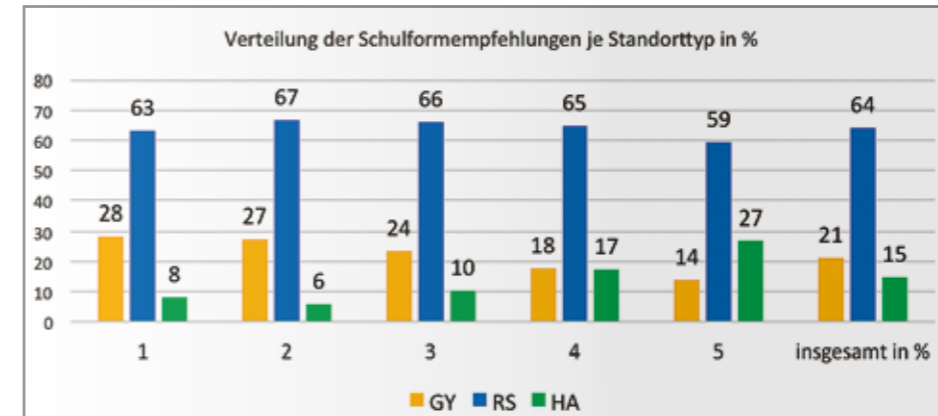
Analyse der Übergänge aus den Jahrgängen 5 - 9

Die Stichprobe der Befragung 2020 umfasst 5.233 Schüler*innen mit ausgewiesener Grundschulempfehlung und eindeutig zuzuordnendem Übergangsjahr zur Gesamtschule. Von diesen haben 276 Abiturient*innen im Laufe der Sekundarstufe I (Jahrgänge 5 - 9) an die teilnehmenden Gesamtschulen gewechselt. Diese Schulformempfehlungen werden in der Grafik 21 (siehe Seite 19) in absoluten Zahlen dargestellt.

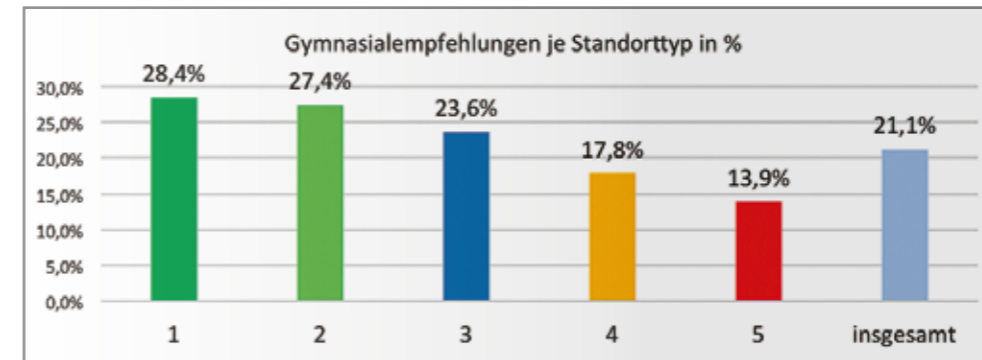
Aufschlussreich ist eine genauere Analyse der Abiturient*innen. Unter den Schulwechslern aus den Jahrgängen fünf bis neun befinden sich 141 Übergänger mit Gymnasialempfehlung. Es ist davon auszugehen, dass sie mehrheitlich vom Gymnasium auf die Gesamtschule gewechselt sind. Dies entspricht einem Anteil von 2,7%. In der Stufe Q1 wurden im Schuljahr 2019/2020 insgesamt 15.907 Schüler*innen gezählt.

¹⁵ Geht man davon aus, dass der Anteil der Wechsler vom Gymnasium in der Stichprobe dem Anteil aller Schüler*innen in der Q2 entspricht, so sind insgesamt 2,7% von 15.907 = 430 Schüler*innen im Jahrgang 13 zu erwarten.

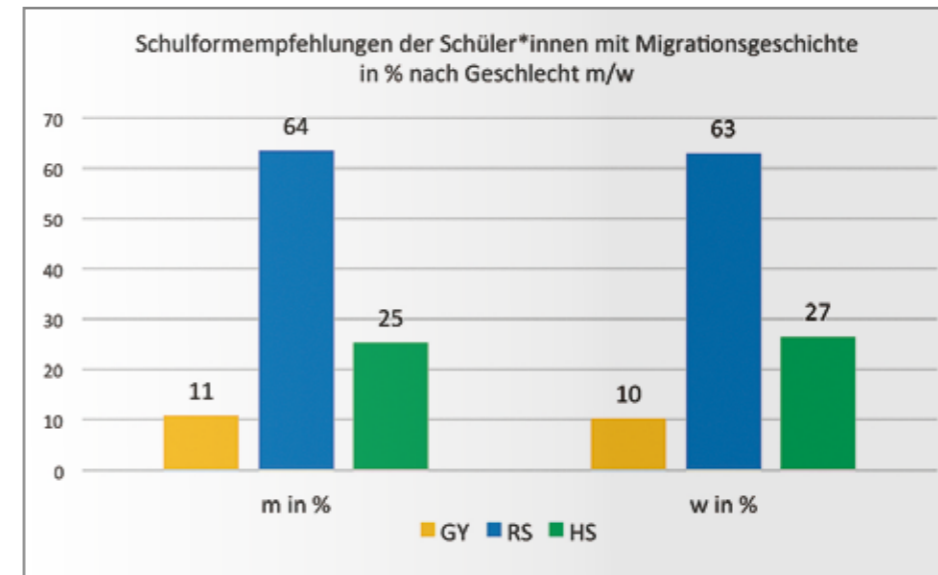
Die Zahl der Schulwechsler vom Gymnasium zur Gesamtschule über die 5 Jahre von 2011 bis 2015 beträgt insgesamt 4.551 Schüler*innen.¹⁶ Verteilt auf die 5 Jahrgänge ist darum zu erwarten, dass rund 910 Schü-



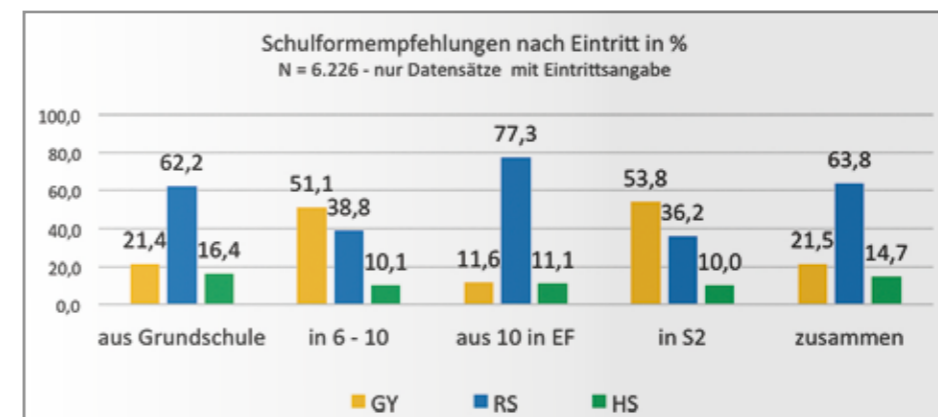
Grafik 17



Grafik 18



Grafik 19



Grafik 20

ler*innen in diesen Abiturjahrgang vom Gymnasium gewechselt sind. Über die Motive des Schulwechsels macht die Quantita-Statistik keine Aussage. Aber man kann davon ausgehen, dass die Überwiegende Mehrheit dieser Übergänger abgeschult wurde. Von den 910 Schulformwechseln haben 474 entgegen der Prognose der Gymnasien das Abitur erreicht, das entspricht einem Anteil von 47%.

Die Schüler*innen haben aus Sicht der abgebenden Gymnasien die Grundschulprognose nicht erfüllt, scheitern also am Gymnasium und wechseln die Schule mit Aussicht auf einen niederrangigeren Schulabschluss. Wenn diese Schüler*innen nun an einer Gesamtschule das Abitur erreichen, so wurde die negative Prognose des Gymnasiums ins Gegenteil verkehrt.

Das integrierte System übernimmt damit auch noch die Aufgabe die Bildungschancen von Schüler*innen zu gewährleisten, die im dreigeteilten Schulsystem nicht angemessen gefördert worden sind. Die in der APO SI dezidiert beschriebene Verpflichtung zur individuellen Förderung dieser Schüler*innen, um ein Scheitern und damit einen Schulformwechsel zu vermeiden, wird offensichtlich am Gymnasium nicht selten ignoriert.

Das Ergebnis wirft ein besonderes Licht auf die Abschulungspraxis der Gymnasien und deren Validität. Insgesamt 47% der Abgeschulten aus den Gymnasien

haben trotzdem das Abitur erreicht. Das bestätigt, dass eine Kultur des Behaltens ein wichtiger Schritt wäre, um dieser Benachteiligung vieler Schüler*innen vorzubeugen und Fehlentscheidungen zu vermeiden.

Hinsichtlich der Schulformwechsler mit RS-Empfehlung ist der Grund für den Wechsel nicht zu klären, denn diese Schüler*innen können aus Hauptschulen, Realschulen oder Gymnasien stammen. Und sofern sie aus Realschulen wechseln, kann es sich um Abschlusshandeln, aber auch um Wechsel, um die Schullaufbahn in einer attraktiveren Schule fortzusetzen. Hinsichtlich der Größenordnung der Wechsel von Realschulen an Gesamtschulen weisen die Quantita des MSW lediglich für ganz NRW aus (Tabelle 9):

RS > GE im Schuljahr	insgesamt	in SII	in SI
2011/12	4.365	3.775	590
2012/13	4.458	3.809	649
2013/14	5.152	4.464	688
2014/15	5.052	4.154	898
2015/16	4.819	4.101	718
2016/17	4.985	4.172	813

Tabelle 9

Damit ist wahrscheinlich, dass die Wechsler mit RS-Empfehlung in unserer Erhebung nicht nur aus Realschulen, sondern auch aus anderen Schulformen stammen.

Unschärfen des Standorttypenkonzepts

Die Auswertung der Abiturientendaten des Jahrgangs 2020 in Bezug auf die Standorttypen zeigt nach Ansicht der Autoren deutlich, dass auch mit dem Konzept der Standorttypen die realen Belastungen noch nicht

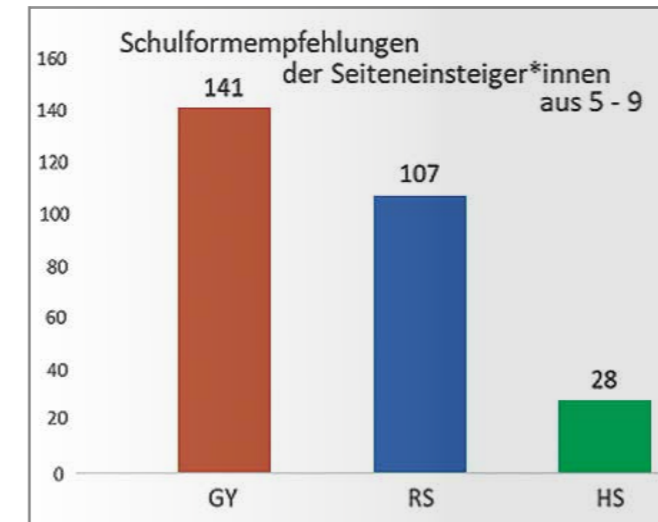
hinreichend abgebildet werden. In den Grafiken 22 und 23 sind jeweils die drei Gesamtschulen mit dem höchsten bzw. niedrigsten Prozentsatz an Schüler*innen mit Migrationshintergrund bzw. einer Hauptschulempfehlung gegenübergestellt.

Auffällig ist die große Spannweite der Werte, im Bereich der Schüler*innen mit Migrationshintergrund unterscheiden sich die Schulen um den Faktor 2,7, sofern man die Schule mit dem absolut niedrigsten Prozentanteil außen vorlässt¹⁷ (siehe Grafik 22).

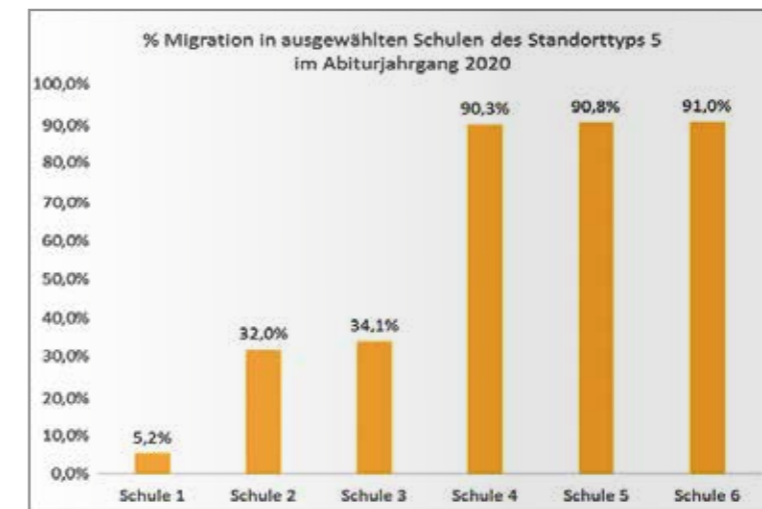
Vergleicht man den Anteil der Schüler*innen mit einer Hauptschulempfehlung, so unterscheiden sich die Schulen mit den niedrigsten und höchsten Anteilen sogar um den Faktor 5,6 (siehe Grafik 23).

Die Schulen mit den niedrigen Prozentsätzen sind – bezogen auf die Migrationsquote oder den Anteil der Hauptschulempfehlungen – in diesen Strukturdaten kaum von Schulen des Standorttyps 2, teilweise sogar 1 zu unterscheiden. Der Standorttyp 5 ist so gesehen nicht eine homogene Gruppe.

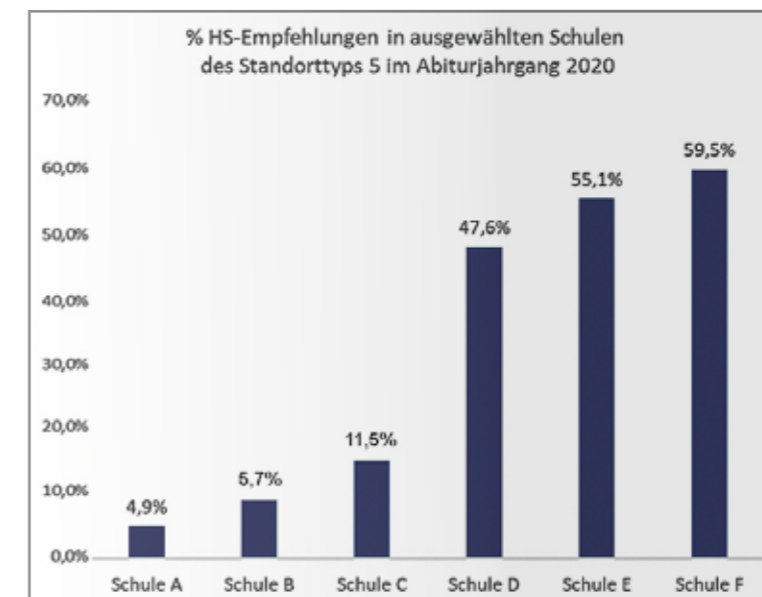
Die dargestellten Kennwerte innerhalb eines Standorttyps machen deutlich, dass auch die Ergebnisse zwischen Schulen des gleichen Standorttyps kaum sinnvoll vergleichbar sind. Grundsätzlich sind die besonderen Strukturmerkmale einer Schule sicherlich geeignet, die damit einhergehenden Herausforderungen abzubilden. Das Raster der lediglich 5 Standort-



Grafik 21



Grafik 22



Grafik 23

typen mit der besonders weiten Definition des Typs 5 ist offenbar jedoch noch viel zu grob.

Ein möglicher Ersatz für die Standorttypen wäre ein schulscharfer Sozialindex, der auf den Merkmalen der die Schu-

len tatsächlich besuchenden Schüler*innen basiert. Die nähere Schulumgebung hingegen, die dem derzeitigen Standorttypenkonzept zugrunde liegt, ist für Schulen der Sekundarstufen I und II kein wirksames Kriterium, da gerade in städtischen Regi-

onen die Schüler ab dem Jahrgang 5 bereits eine hohe Mobilität aufweisen und die Nähe der Schule zum Wohnort oft nur ein nachrangiges Kriterium bei der Schulwahl ist.

Bewertungen, Konsequenzen und schulpolitische Forderungen

Die vorliegenden Daten und Ergebnisse zeigen aus Sicht der Autoren der Untersuchung, dass

- die Schulformempfehlung als prognostisches Instrument untauglich ist,
- der Übergang von den Grundschulen zu den weiterführenden Schulen sozial selektiv ist und Schüler*innen aus sozial nicht privilegierten Schichten benachteiligt,
- die Zuweisung der Schüler*innen zu verschiedenen Schulformen nach dem 4. Schuljahr zumindest zu früh erfolgt,
- im integrierten Schulsystem vielen Schüler*innen eine erhöhte Bildungsteilnahme ermöglicht wird,
- den integrierten Schulen eine Förderung der Schüler*innen in einem besonderen Maße gelingt,
- Lernen an Gesamtschulen in leistungsheterogenen Lerngruppen leistungsschwächere Schüler*innen stärkt, ohne leistungsstärkere Schüler*innen zu hemmen.

Eine selektierende Schulformempfehlung nach dem 4. Schuljahr wird in vielen Untersuchungen kritisch bewertet. Im internationalen Vergleich erfolgt ein solcher Übergang meistens zu einem späteren Zeitpunkt oder es wird vollständig auf ein integriertes Schulsystem zurückgegriffen, wie z.B. in Finnland, einem in diversen PISA-Studien sehr gut bewerteten Schulsystem. Dort gelingt es auch sozial ausgleichend und fördernd zu wirken, indem deutlich mehr Schüler*innen auch aus sozial schwieriger Situation höherwertige Abschlüsse erreichen. Diese Kritik wird seit der ersten PISA-Untersuchung im Jahr 2000 im Dreijahresrhythmus belegt und benannt, ohne dass Deutschland hier eine positive Veränderung anstrebt.

Die vorliegende Untersuchung ist ein weiteres Indiz für die Unschärfe der Schulformempfehlung als Prognoseinstrument. Während die Schulformempfehlung innerhalb des integrierten Systems keine Bedeutung für die individuelle Schullaufbahn hat, ist sie besonders problematisch im Kontext des selektierenden Schulsystems, wie sich alljährlich an den Abschlüssen, die in der Regel von den betroffenen Kindern und Jugendlichen als persönliches Versagen empfunden werden, erkennen lässt.

In der Untersuchung kann nicht erfasst werden, mit welchem Aufwand die gegenüber der Schulformempfehlung gesteigerten Bildungsabschlüsse erreicht werden. Es liegt jedoch auf der Hand, dass eine Förderung zu einer erweiterten Bildungsteilnahme sicherlich mehr Ressourcen erfordert als die Begleitung einer bereits vorgezeichneten Schullaufbahn.

Diese zusätzlichen Ressourcen werden nur bedingt strukturell zur Verfügung gestellt. An einzelnen Standorten werden beispielsweise Stellen zur Sprachförderung und Integrationshilfe zur Verfügung gestellt, eine generelle Berücksichtigung der hoch differenzierten Arbeit an den integrierten Systemen und der umfangreichen Beratungstätigkeiten finden sich in der Bemessung der Lehrerarbeitszeit nicht und in den Relationen „Schüler*innen je Stelle“ gemäß VO zu § 93 Abs. 2 SchulG nur in unzureichender Form und ausschließlich für die Sekundarstufe I.

Integrierte Systeme ermöglichen auch in der Sekundarstufe II Schüler*innen einen Bildungsaufstieg, der im selektierten System in dieser Form nicht vorhergesehen wurde. Auch durch die erfolgreiche Beschulung ehemals abgeschulter Schüler*innen aus den Gymnasien und Realschulen weisen Gesamtschulen nach, dass die Durchlässigkeit des Bildungssystems grundsätzlich in beide Richtungen möglich ist.

Diese Durchlässigkeit in beide Richtungen muss sich demnach in allen Teilen des Schulsystems finden lassen, sofern die jeweiligen Schulformen dem Anspruch einer individuellen Förderung gerecht werden wollen und können. In einem ersten Schritt sollte eine Kultur des Behaltens unnötige Schulwechsel vermeiden und Schüler*innen an ihren Schulen den für sie passenden Schulabschluss anbieten.

Was ist zu tun?

Unsere dringliche Empfehlung:

- die Abschaffung der Schulformempfehlungen der Grundschulen, die schnellstmögliche Einführung eines schulscharfen Sozialindex
 - der auf den Merkmalen der die Schulen tatsächlich besuchenden Schüler*innen basiert,
 - als Steuerungselement für die Ressourcenzuweisung an die Schulen,
 - als Grundlage für faire Leistungsvergleiche zwischen den Schulen (wenn man diese denn wirklich noch für notwendig erachtet),
- die Bereitstellung ausgewiesener Ressourcen für die Förderung von Seiteneinsteiger*innen in der SII (z.B. im Rahmen eines Ganztagszuschlags wie in SI),
- ein Abschlungsverbot für Gymnasien und Realschulen in Verbindung mit der rechtlichen Möglichkeit, auch an diesen Schulformen alle Schulabschlüsse zu erreichen,
- die Beteiligung der Gymnasien an der Bewältigung der gesellschaftlichen Aufgaben (Inklusion, Integration, ...) und damit eine Angleichung der Anteile an den Standorttypen,
- zur Lösung aller beschriebenen Probleme:
die Weiterentwicklung des Schulsystems: hin zu der einen Schule für alle mit den Klassen 1 bis 13 – z.B. durch eine schrittweise Annäherung der Profile aller Schulformen in NRW.

Anhang

¹ WELT am 5.2.2018: Die nordrhein-westfälische Schulministerin Yvonne Gebauer (FDP) hat eine Rückkehr zur verbindlichen Empfehlung für Viertklässler beim Wechsel auf weiterführende Schulen ins Gespräch gebracht. Lehrer aller Schulformen hätten den entsprechenden Wunsch geäußert, sagte Gebauer der „Rheinischen Post“. Das sei gerade für eine Liberale zwar eine schwierige Entscheidung. „Ich muss die Wünsche der Schulen gegen das hohe Gut des Elternwillens abwägen.“ Wenn aber die Schulen einen solchen Wunsch äußerten, dann sollte die Landesregierung „darüber nachdenken dürfen“.

<https://www.welt.de/regionales/nrw/article173217915/NRW-erwaegt-Rueckkehr-zu-verbindlichen-Schulempfehlungen.html>

² Schulportal am 5. Januar 2020: Verband Deutscher Realschullehrer fordert mehr Verbindlichkeit. Nicht nur der Philologenverband freut sich über die neu aufgeflammete Debatte. Auch der Verband Deutscher Realschullehrer (VDR) hofft, dass aufgrund des Vorstoßes in Baden-Württemberg nun wieder Bewegung in die Übergangsregelungen kommt: Jürgen Böhm, der VDR-Bundesvorsitzende, sieht die Abkehr von der Verbindlichkeit des Grundschulgutachtens in vielen Bundesländern als Fehler. „Wir sind ganz klar für eine Wiedereinführung oder Beibehaltung der Verbindlichkeit“, sagte Böhm, der auch den Landesverband der Realschullehrer in Bayern vertritt. Die Leistung müsse das entscheidende Kriterium bei der Wahl der weiterführenden Schule sein. „Wenn der freie Elternwille entscheidet, leidet darunter die Bildungsgerechtigkeit“, meint Böhm. Außerdem führe das nicht nur an den Gymnasien, sondern auch an den Realschulen zu Qualitätseinbußen.

<https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/verbindliche-grundschulempfehlung-oder-elternwille/>

³ <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMA17-980.pdf>

⁴ Vergl. exemplarisch: Silvia-Iris Beutel: Einleitung: Chancen wahren, den Wechsel miteinander gestalten, Eltern beraten – von der Grundschule ins gegliederte Schulwesen. In: Gabriele Bellenberg/Matthias Forell (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Waxmann. Münster/New York/München/Berlin 2013, S. 105: „Die durch empirische Forschung immer wieder nachgewiesene zu geringe Validität der Schulartempfehlung ist vor diesem Hintergrund eine pädagogische Herausforderung des Übergangsmangements ebenso wie sie bis heute eine bildungspolitische Problemlage darstellt. Die Annahme, Übergänge würden durch die Schulartempfehlung in Deutschland effektiv gesteuert, ist so gesehen längst überholt.“

⁵ So zum Beispiel Matthias von Saldern in seinem Festvortrag anlässlich des 50jährigen Bestehens der GGG NRW in Dortmund am 19.11.2019: **siehe <https://www.ggg-web.de/nw-schulsystem-chancen-gleichheit-schule-fuer-alle-inklusion>, Folie 32.**

⁶ Quelle: Jeworutzki, Schräpler: Verteilung der Standorttypen auf die verschiedenen Schulformen. Power-Point-Präsentation für die Qualitätsagentur NRW. Soest o.J.

⁷ Quelle: Qualis NRW. https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/lernstand8/download/mat_2017/2017-02-08_Beschreibung_Standorttypen_weiterfuehrende_Schulen_NEU_RUB_ang.pdf: **siehe folgende Seite**

Standorttyp der Stufe 1
<ul style="list-style-type: none"> Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit) liegt bei den Schulen dieses Typs im Durchschnitt bei 11%. Bei der Hälfte der Schulen liegt der Anteil zwischen 15% und 25%. Für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler gilt, dass die elterlichen Wohnungen in Wohngebieten liegen, <ul style="list-style-type: none"> deren Einwohnerinnen und Einwohner tendenziell ein überdurchschnittliches Einkommen aufweisen (bezogen auf den Landesdurchschnitt), in denen der Anteil der Personen mit Bezug von SGB-II-Leistungen durchschnittlich bei ca. 5% liegt, in denen durchschnittlich 60% der Haushalte in Ein- bis Zwei-Familienhäusern leben und welche einen stark unterdurchschnittlichen Anteil an Personen mit Migrationshintergrund aufweisen (bezogen auf den Landesdurchschnitt).
Standorttyp der Stufe 5
<ul style="list-style-type: none"> Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit) liegt bei den Schulen dieses Typs im Durchschnitt bei 61% und beträgt nur bei einem Viertel der Schulen weniger als 50%. Für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler gilt, dass die elterlichen Wohnungen in Wohngebieten liegen, <ul style="list-style-type: none"> deren Einwohnerinnen und Einwohner ein stark unterdurchschnittliches Einkommen aufweisen (bezogen auf den Landesdurchschnitt), in denen der Anteil der Personen mit Bezug von SGB-II-Leistungen im Durchschnitt bei 20% liegt und die Hälfte der Wohngebiete eine SGB-II-Quote zwischen 15% und 25% aufweisen, in denen im Durchschnitt nur ein Fünftel der Haushalte in Ein- bis Zwei-Familienhäusern leben und welche einen stark überdurchschnittlichen Anteil an Personen mit Migrationshintergrund aufweisen (bezogen auf den Landesdurchschnitt).

Schulformempfehlung	Hauptschule		Realschule		Gemeinschaftsschule		Gesamtschule		Gymnasium	
	Schüler	Anteil	Schüler	Anteil	Schüler	Anteil	Schüler	Anteil	Schüler	Anteil
ohne	35	0,2%	22	0,0%	0	0,0%	57	0,2%	99	0,1%
Hauptschule	15.563	93,3%	2.854	5,8%	410	36,3%	9.805	30,5%	41	0,1%
Hauptschule/Realschule	913	5,5%	7.178	14,7%	168	14,9%	3.684	11,5%	110	0,2%
Realschule	163	1,0%	33.902	69,4%	373	33,0%	12.312	38,3%	2.488	3,6%
Realschule/Gymnasium	8	0,0%	3.896	8,0%	95	8,4%	3.005	9,3%	9.677	14,0%
Gymnasium	3	0,0%	990	2,0%	83	7,4%	3.289	10,2%	56.880	82,1%
Zusammen	16.685	100,0%	48.842	100,0%	1.129	100,0%	32.152	100,0%	69.295	100,0%

⁸ Quelle: MSB NRW: Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2011/12. Statistische Übersicht 375 – 3. korrigierte Auflage, September 2012, S. 40: Schulformempfehlungen der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Schulformen der Sek. I

⁹ „900 000 und damit mehr als ein Drittel (36,9 Prozent) der Schülerinnen und Schüler an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (ohne Freie Waldorfschulen und Weiterbildungskollegs) in Nordrhein-Westfalen hatten im Schuljahr 2018/19 eine Zuwanderungsgeschichte. Das waren 1,6 Prozentpunkte mehr als im Schuljahr 2017/18 (35,3 Prozent).“

¹⁰ Quelle: <https://www.if.nrw/anteil-der-schuelerinnen-und-schueler-mit-zuwanderungsgeschichte-nrw-auf-369-prozent-gestiegen-97016>

¹¹ Tabellen Zuwanderungsgeschichte unten, Quelle: MSV: Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2008/09. Statistische Übersicht 369. April 2009, S. 116. rechts, Quelle: MSB NRW: Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2018/19. Statistische Übersicht Nr. 404 - Quantita Schuljahr 2018/19 - 1. Auflage, S. 172.

Zuwanderungsgeschichte (nur öffentliche Schulen) 2008/2009	G	H + V	R	GE	GY	F G/H	FR/GY	insgesamt
SUS insgesamt	689.687	315.302	297.761	223.757	495.724	93.145	522	2.015.898
davon mit Zuwanderungsgeschichte insgesamt	193.385	81.442	78.683	74.633	69.459	23.443	75	521.120
Anteil an SUS insgesamt	28 %	38 %	26 %	33 %	14 %	25 %	14 %	26 %

Anteil an allen SuS	mit Zuwanderungsgeschichte	Schülerinnen und Schüler	Zuwanderungsgeschichte 1) 218/2019
43,6 %	277.753	636.863	Grundschule
13,7 %	38	277	Volksschule
37,4 %	875	2.338	PRIMUS-Schule
56,8 %	35.691	62.827	Hauptschule
47,3 %	99.628	210.609	Realschule
37,2 %	22.592	60.730	Sekundarschule
25,7 %	879	3.423	Gemeinschaftsschule
42,6 %	136.188	319.587	Gesamtschule
29,4 %	150.701	511.975	Gymnasium
27,6 %	21.381	7.481	Förderschule G/H
15,3 %	68	443	Förderschule R/GY
20,6 %	1.107	5.378	Förderschule BK
28,0 %	13.189	547.869	Berufskolleg
36,9 %	900.000	2.439.782	Alle Schulformen

12 Quelle: Dagmar Naegele, Werner Kerski, Gerd Schäfers, Rainer Dahlhaus: Abiturientinnen und Abiturienten an Gesamtschulen 2009: Bildungskarrieren, Schulerfolg und die Leistung der Schulform.

13 Viertes Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen (4. Schulrechtsänderungsgesetz). Landtagsdrucksache 15/24 vom 07.07.2010.

14 Geißler, Rainer: Verschenkte Bildungsressourcen durch Unterschichtung und institutionelle Defizite, in Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft (Hrsg.: Friedrich-Ebert-Stiftung)

15 Quelle: MSB NRW: Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2019/20. Statistische Übersicht Nr. 408 - Quantita Schuljahr 2019/20 - 1. Auflage, S. 22.

16 Quelle: MSB NRW: Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2018/19. Statistische Übersicht Nr. 404 - Quantita Schuljahr 2018/19 - 1. Auflage, S. 248.

17 Schüler*innen mit Migrationshintergrund in ausgewählten Schulen des Standorttyps 5 im Abiturjahrgang 2020

18 Schüler*innen mit Hauptschuleempfehlung in ausgewählten Schulen des Standorttyps 5 im Abiturjahrgang 2020

Standorttyp	Schulformempfehlung		Gesamt	% Migration
	Ja	Nein		
5	4	73	77	5,2%
5	31	66	97	32,0%
5	30	58	88	34,1%
5	28	3	31	90,3%
5	59	6	65	90,8%
5	81	8	89	91,0%

Standorttyp	Schulformempfehlung – absolut				– prozentual		
	GY	R2	H5	Gesamt	GY	R2	H5
5	1	16	25	42	2,4%	38,1%	59,5%
5	7	15	27	49	14,3%	30,6%	55,1%
5	6	27	30	63	9,5%	42,9%	47,6%
5	10	44	7	61	16,4%	72,1%	11,5%
5	41	42	5	88	46,6%	47,7%	5,7%
5	17	61	4	82	20,7%	74,4%	4,9%

Gemeinschaftsschule Berlin



Ulrich Vieluf

Ulrich Vieluf

* 20. Dezember 1955 in Meldorf
 1976 bis 1985 Lehramts- und Psychologiestudium
 1990 bis 2002 Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung in der Freien und Hansestadt Hamburg, u.a. Referatsleiter
 2003 bis 2008 Abteilungsleiter im Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
 2008 bis 2010 Staatsrat der Behörde für Schule und Berufsbildung
 Seit 2011 Leitung der Hamburger KESS-Studie, wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen, darunter der Schulversuch *Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin*, sowie Begleitung von Schulen mit Schwerpunkt „datengestützte Schulentwicklung“

Gemeinschaftsschule



Prototyp
 einer inklusiven Schule ?

Die Berliner Gemeinschaftsschule als

Prototyp einer inklusiven Schule ?

Ulrich Vieluf

„Die innere Differenzierung (...) erlaubt es, für verschiedene Schüler oder Schülergruppen unterschiedliche Lernziele zu verfolgen und auf verschiedene Leistungsdispositionen einzugehen, ohne dass die Gefahr der Fixierung des Schülers auf einen einmal erreichten Stand seiner Leistungsfähigkeit und seiner Interessen, damit des Verlustes an Förderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten gegeben ist.“ Dieses Zitat stammt aus dem Jahr 1970. Es ist im „Strukturplan für das Bildungswesen“ (S. 314) nachzulesen, der vom Deutschen Bildungsrat veröffentlicht wurde. Dass das Thema „innere Differenzierung“ auch nach mehr als 50 Jahren seine Aktualität nicht eingebüßt hat, steht in einem inneren Zusammenhang damit, dass wir in Deutschland nach wie vor ein gegliedertes Schulwesen haben.

Auch wenn sich der Inklusionsauftrag, der sich aus dem Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention ableitet, dahingehend auslegen lässt, dass Formen der äußeren Differenzierung ihm widersprechen, so ist festzustellen, dass es in Teilen der Elternschaft an Vertrauen in die Leistungsfähigkeit einer „Schule für Alle“ fehlt. Es ist den integrierten Schulformen in über 50 Jahren nicht (ausreichend) gelungen, eine gymnasial orientierte Elternschaft davon zu überzeugen, dass das gemeinsame Lernen nicht nur keinerlei Nachteile für die Leistungsentwicklung und den Schulerfolg ihrer Kinder hat, sondern dass es darüber hinaus Werte erfahrbar macht, die für den gesellschaftlichen Zusammenhalt essenziell sind.

Wenn es gute Gründe für die Etablierung einer inklusiven Schule als „Schule für Alle“ gibt, dann stellt sich die Frage, wie diese Schule pädagogisch zu gestalten ist, um alle Schüler*innen bestmöglich zu fördern. Ein probates Mittel, das wie in den Fokus zu stellen, sind Schulversuche, die eine systematische und wissenschaftlich begleitete Erprobung schulorganisatorischer Konzepte und pädagogischer Programme zum

Ziel haben. Einen solchen Schulversuch hat das Land Berlin zur Erprobung des gemeinsamen Lernens vom Schuleintritt bis zum Schulabschluss im August 2008 gestartet. Die Erfahrungen aus diesem Schulversuch, der eine zehnjährige Laufzeit hatte, können für Fragen zur pädagogischen Wirksamkeit gemeinsamen Lernens inspirierend sein, die Befunde der wissenschaftlichen Begleitung könnten sogar als Belege für die Lernförderlichkeit einer konsequent inklusiv ausgerichteten Schule dienen.

Die Gemeinschaftsschule Berlin – vom Schulversuch zur Regelschule

Im Schuljahr 2008/09 startete der Schulversuch „Gemeinschaftsschule Berlin“. 13 Schulen und Schulverbände machten sich auf den Weg, das gemeinsame Lernen in heterogenen Lerngruppen von der Klassenstufe 1 bis zur Klassenstufe 10 bzw. 13 zu ermöglichen. Zehn Jahre später wurden die inzwischen 24 Gemeinschaftsschulen als eigenständige schulstufenübergreifende Schulform in das Schulgesetz aufgenommen und damit in das Regelschulwesen integriert.

Mit ihren organisatorischen und pädagogischen Leitplanken stehen die Berliner Gemeinschaftsschulen heute beispielgebend für eine inklusive Schule, die ihre pädagogische Arbeit konsequent auf die Verschiedenheit ihrer Schüler*innen ausrichtet. Dazu gehören das Offenhalten des individuell erreichbaren Schulabschlusses, der Verzicht auf äußere Fachleistungsdifferenzierung, der Verzicht auf Klassenwiederholungen und Abschlüssen sowie regelmäßige individuelle Lern- und Leistungsrückmeldungen, die das halbjährliche Notenzugnis bis zur Jahrgangsstufe 8 ersetzen und die individuellen Lernfortschritte in den Mittelpunkt stellen.

Der Schulversuch wurde in den Jahren 2008 bis 2016 wissenschaftlich begleitet. Die umfangreiche Ergebnisdokumentation ist in vier

Zwischenberichten und einem Abschlussbericht nachzulesen (<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/>). Über den Schulversuch hinaus bieten die erhobenen Datensätze eine einzigartige Quelle für pädagogische Fragestellungen, die das gemeinsame Lernen von Schüler*innen in heterogenen Lerngruppen betreffen.

Zu den herausragenden Befunden der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs zählt, dass insbesondere auch Gemeinschaftsschulen mit einer soziokulturell benachteiligten Schüler*innenschaft überdurchschnittlich hohe Lernerfolge erzielen konnten. Das führt zu der über den Schulversuch hinausgehenden Fragestellung: Kann die prinzipielle Offenheit für die individuelle Lernentwicklung dazu beitragen, die Lernpotenziale gerade auch sozial benachteiligter Schüler*innen bestmöglich zu entfalten? Sollte sich dies erweisen, so ließe sich hieraus zumindest ein gewichtiges Argument auf dem Weg zu einer inklusiven Schule ableiten.

Gesamtstichprobe und Erhebungsinstrumente

Abhängig vom Stadtteil bzw. dem Einzugsbereich der jeweiligen Schule, unterscheiden sich ihre Schüler*innenschaften hinsichtlich ihrer soziokulturellen Zusammensetzung. Allein der Anteil an Schüler*innen, die einen Zuwanderungshintergrund aufweisen, und der Anteil an Schüler*innen mit eingeschränkter kultureller Teilhabe, die sich (unter anderem) über den Buchbestand im Elternhaus erfassen lässt, variieren zwischen den Schulen zum Teil erheblich. Vor diesem Hintergrund haben wir die Schulen, die wir im Verlauf der Sekundarstufe I (in Berlin umfasst sie nach einer sechsjährigen Grundschule die Jahrgangsstufen 7 bis 10) begleitet haben, in drei Sozialindexgruppen unterteilt: Schulen mit hohem, mittlerem und geringem Anteil an Schüler*innen mit Zuwanderungshintergrund und soziokultureller Benachteiligung.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den fünften Schulversuchsjahrgang, den wir in den Jahren 2012 bis 2016 vom Eintritt in die Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 7) bis zum Abschluss der Jahrgangsstufe 10 begleitet haben. Von den 15 Schulen der Gesamtstichprobe gehören vier Schulen der Sozialindexgruppe 1 (SIG

1) an; hier sprechen 84 Prozent der Schüler*innen zu Hause neben Deutsch mindestens eine weitere Familiensprache, 88 Prozent schätzen den häuslichen Buchbestand auf maximal 100 Bücher. Sieben Schulen sind der Sozialindexgruppe 2 (SIG 2) zugeordnet; hier beträgt der Anteil an Schüler*innen mit nichtdeutscher Familiensprache 34 Prozent und der Anteil an Schüler*innen aus „bücherarmen“ Elternhäusern 78 Prozent. Die verbleibenden vier Schulen gehören zur Sozialindexgruppe 3 (SIG 3); hier sind es lediglich 10 Prozent, die zuhause (überwiegend) eine nicht-deutsche Sprache sprechen, und 50 Prozent mit geringem Buchbestand.

Sozialindexgruppe	Anteil Schüler*innen mit Zuwanderungshintergrund	Anteil Schüler*innen mit geringem häuslichem Buchbestand
SIG 1	84 %	88 %
SIG 2	34 %	78 %
SIG 3	10 %	50 %
Gesamtstichprobe	43 %	74 %

Tabelle 1: Anteil der Schüler*innen mit Zuwanderungshintergrund und geringem häuslichen Buchbestand nach Sozialindexgruppe

Für 1.206 der insgesamt 1.577 Schüler*innen, die im Sommer 2016 die Jahrgangsstufe 10 an einer der 15 Gemeinschaftsschulen absolviert haben, liegen Daten ab der Jahrgangsstufe 7 vor; sie werden im Folgenden als „Längsschnittschüler*innen“ bezeichnet und stehen im Fokus der Analysen. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung haben diese Schüler*innen zu drei Zeitpunkten an Lernstands- und Fragebogenerhebungen teilgenommen: zu Beginn der Jahrgangsstufe 7, zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 und am Ende der Jahrgangsstufe 10.

Mithilfe von Kompetenztests aus dem Testinstrumentarium der Hamburger KESS-Studie („Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“) wurden zu allen drei Testzeitpunkten die individuellen Lernstände in den Kompetenzbereichen Deutsch – Leseverständnis, Orthografie, Englisch – allgemeines Sprachverständnis, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung erfasst. Ergänzend wurden mittels Schülerfragebogen – neben vielem anderen – Angaben zur Person und zum so-

ziokulturellen Milieu (u.a. Geschlecht, Familiensprache, Buchbestand im Elternhaus, Schulabschlüsse der Eltern usw.) erhoben.

Die eingesetzten Kompetenztests erlauben es, nicht nur querschnittlich die zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt erreichten Lernstände, sondern auch die Lernzuwächse im Verlauf der Sekundarstufe I zu ermitteln. Als statistisches Maß hierfür dient die sog. Effektstärke d . Sie ermöglicht eine pädagogische Einschätzung von Lernzuwächsen. Als „Faustregel“ gilt, dass eine Effektstärke von $d = 0,4$ dem Lernzuwachs innerhalb eines Schuljahres („Lernjahres“) entspricht, vorausgesetzt, dass reguläre unterrichtliche Rahmenbedingungen gewährleistet sind. Dieser Wert wird auch als „Erwartungswert“ bezeichnet. Darüber hinaus können mithilfe der Effektstärke auch Mittelwertunterschiede zwischen Gruppen eingeschätzt werden. Dabei gelten Werte unter $d = 0,1$ als zufällig und darum pädagogisch bedeutungslos, Werte zwischen $d = 0,1$ und $d = 0,2$ als moderat, Werte zwischen $d = 0,2$ und $d = 0,3$ als pädagogisch bedeutsam und Werte ab $d = 0,3$ als substantielle Unterschiede.

Kompensatorische Effekte im Verlauf der Sekundarstufe I

Die von den Längsschnittschüler*innen der 15 Gemeinschaftsschulen zu Beginn und am Ende der Sekundarstufe I in den untersuchten Kompetenzbereichen erreichten Lernstände spiegeln den engen Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft wider: Je günstiger bzw. ungünstiger die soziale Lage der Schüler*innenschaft ist, desto höher bzw. niedriger sind die mittleren Lernstände. Allerdings, und hierauf soll im Folgenden der Blick gerichtet werden, haben sich im Verlauf der Sekundarstufe I die Leistungsabstände nicht vergrößert, sondern sie sind in den Kompetenzbereichen Orthografie, Englisch und Naturwissenschaften gleich geblieben, in den Kompetenzbereichen Leseverständnis und Mathematik konnten sie sogar erheblich verringert werden, wie Abbildung 1 zeigt.

Schüler*innen aus Elternhäusern mit höherem Buchbestand (als Indikator für soziokulturelle Teilhabe) erzielten mit $d = 1,68$ im Kompetenzbereich Leseverständnis und $d = 1,52$ im Kompetenzbereich mathematische Grundbildung Lernfortschritte, die dem „Erwartungswert“ von $d = 1,60$ (vier Jahre mit einem durchschnittli-

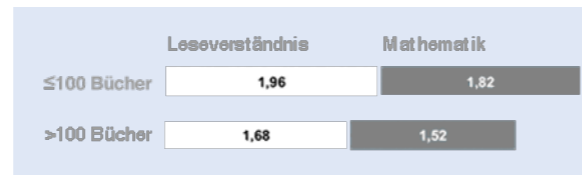


Abbildung 1: Lernzuwachs nach soziokultureller Teilhabe

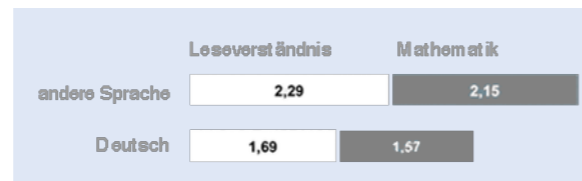


Abb. 2: Lernzuwachs nach Familiensprache

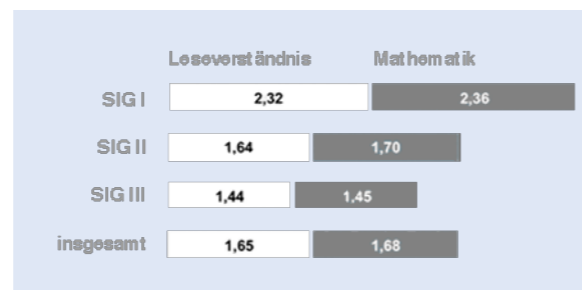


Abb. 3: Lernzuwachs nach Sozialindexgruppe

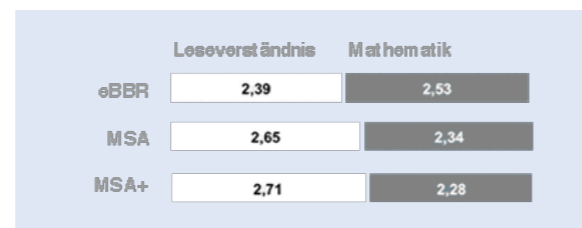


Abb. 5: Lernzuwächse der Schüler*innen im Verlauf der Sekundarstufe I an Schulen in benachteiligten Sozialmilieus nach Schulabschluss

chen Lernzuwachs von $d = 0,4$ pro Jahr) nahezu exakt entsprechen und auf eine erfolgreiche Förderung der Kompetenzentwicklung im Verlauf der Sekundarstufe I schließen lassen. Demgegenüber liegen die Lernzuwächse der Schüler*innen aus Elternhäusern mit geringem Buchbestand mit $d = 1,96$ im Lesen und $d = 1,82$ in Mathematik beachtlich über dem Erwartungswert.

Noch ausgeprägter sind die kompensatorischen Effekte bei den Schüler*innen mit nicht-deutscher Familiensprache: Während die Schüler*innen mit der Familiensprache Deutsch mit $d = 1,69$ im Leseverständnis und $d = 1,57$ in Mathematik den Erwartungswert von $d = 1,60$ errei-

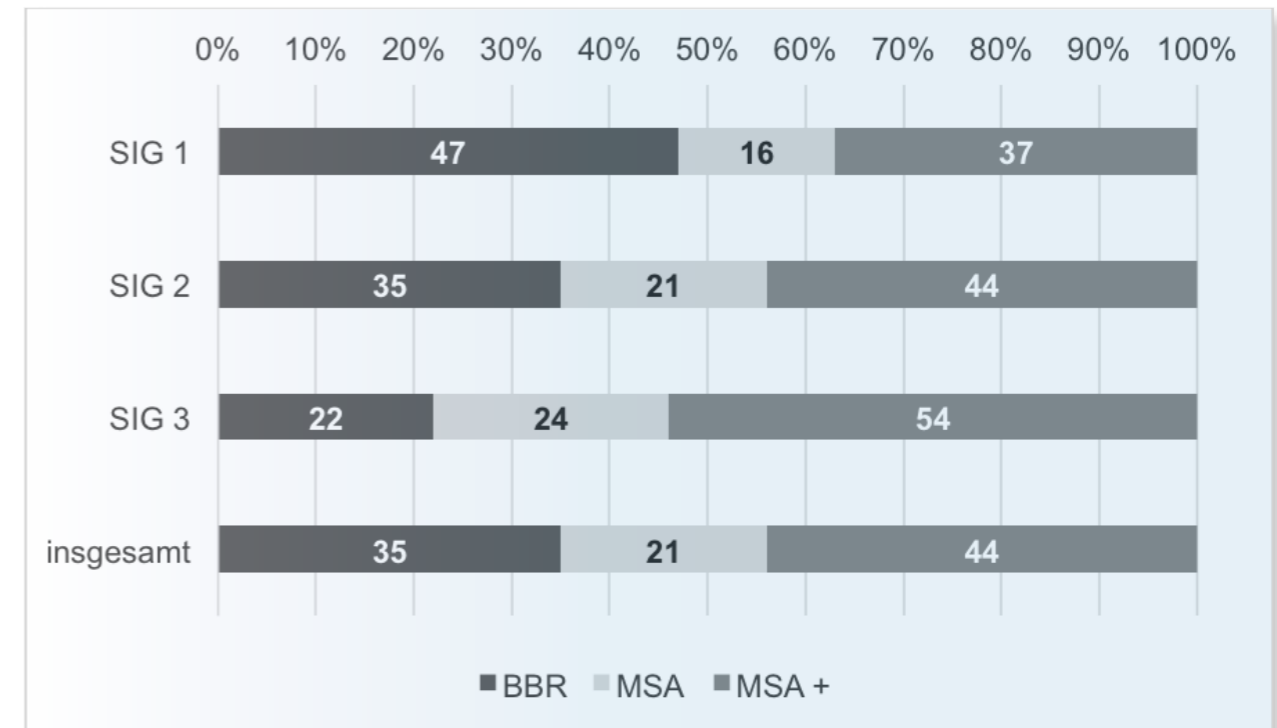


Abb. 4: Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I nach Sozialindexgruppe

chen, übertreffen die Schüler*innen, die zuhause neben Deutsch mindestens eine weitere Sprache sprechen, den Erwartungswert erheblich: Mit $d = 2,29$ im Leseverständnis und $d = 2,15$ in Mathematik liegen sie jeweils annähernd um $d = 0,6$ darüber, das entspricht dem Lernzuwachs von eineinhalb Jahren, der im Verlauf der Sekundarstufe I aufgeholt werden konnte.

Die beachtlichen kompensatorischen Fördererfolge bilden sich entsprechend in den nach dem Sozialindex gebildeten Schulgruppen ab, wie Abbildung 3 veranschaulicht:

Während die vier Schulen mit vergleichsweise günstigen soziokulturellen Rahmenbedingungen (SIG 3) mit $d = 1,44$ (Leseverständnis) und $d = 1,45$ (Mathematik) leicht unterdurchschnittliche Lernfortschritte im Verlauf der Sekundarstufe I verzeichnen, die sieben Schulen mit einer mittleren Belastung (SIG 2) mit $d = 1,64$ (Leseverständnis) und $d = 1,70$ (Mathematik) leicht überdurchschnittliche, liegen die Lernfortschritte der Schüler*innen aus den vier Schulen mit soziokulturell benachteiligter Schülerschaft in beiden Kompetenzbereichen mit $d = 2,32$ (Leseverständnis) und $d = 2,36$ (Mathematik) weit oberhalb des Erwartungswerts.

Es ist den Fachlehrkräften eindrucksvoll gelungen, die erheblichen Lernrückstände, mit denen die Schüler*innen aus benachteiligten Sozialmilieus in die Sekundarstufe I eingetreten waren, erheblich zu reduzieren und so die Chancen auf einen erfolgreichen Schulabschluss zu steigern.

Bildungsbeteiligung: Abschlüsse und Übergänge am Ende der Sekundarstufe I

Für 1.479 Schüler*innen der Gesamtstichprobe aus den 15 Gemeinschaftsschulen liegen Angaben zum Schulabschluss vor, der am Ende der Sekundarstufe I erreicht werden konnte (vgl. Abbildung 4). Zwei Drittel von ihnen haben einen höheren Abschluss erworben: 21 Prozent haben die Sekundarstufe I mit dem Mittleren Schulabschluss (MSA) abgeschlossen, 44 Prozent mit dem „MSA+“, der die Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe einschließt. Etwas mehr als ein Drittel des Jahrgangs (35 Prozent) hat die Sekundarstufe I mit der (erweiterten) Berufsbildungsreife, einem berufsqualifizierenden Abschluss oder (noch) ohne Abschluss beendet, darunter Schüler*innen, die die Jahrgangsstufe 10 wiederholen.

Den unterschiedlichen Lernständen in den untersuchten Kompetenzbereichen entspre-

chend unterscheiden sich die Verteilungen der erworbenen Abschlüsse bzw. Berechtigungen zwischen den drei Sozialindexgruppen beträchtlich: Während der Anteil der Schüler*innen, die die Berechtigung für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe erworben haben, in den Schulen der Sozialindexgruppe 3 mit 54 Prozent deutlich über dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe liegt, liegt er in den Schulen der Sozialindexgruppe 1 mit 37 Prozent deutlich darunter. Demgegenüber ist der Anteil der Absolvent*innen, die höchstens die erweiterte Berufsbildungsreife erworben haben, mit knapp der Hälfte des Jahrgangs in dieser Gruppe erheblich höher als in den beiden anderen Sozialindexgruppen, wo er mit 35 (SIG 2) und 22 Prozent (SIG 3) erheblich geringer ausfällt.

Förderung statt Selektion

Bezogen auf den Fördererfolg ist die Frage relevant, inwiefern die Schüler*innen unabhängig von dem erreichten Schulabschluss vergleichbare Lernfortschritte im Verlauf der Sekundarstufe I erzielen konnten. Wenn das Offenhalten des erreichbaren Schulabschlusses und der Vorrang der individuellen Bezugsnorm die erhoffte positive Wirkung auf die Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft haben sollte, dann müsste sich dies in ähnlichen Kompetenzentwicklungen niederschlagen. Dass dies in der Tat gelungen ist, belegen die nach dem Schulabschluss gebildeten Schüler*innengruppen in den vier Schulen mit ungünstigem Sozialindex eindrucksvoll (siehe Abbildung 5, S.28).

Zunächst ist festzustellen, dass die Absolvent*innen aller drei nach dem erworbenen Schulabschluss gebildeten Gruppen in beiden Kompetenzbereichen herausragende Lernfortschritte verzeichnen, die weit oberhalb des Erwartungswertes und weit oberhalb der Lernfortschritte der Gesamtstichprobe liegen. Während die Schüler*innen, die die Sekundarstufe I mit dem erweiterten Berufsbildungsabschluss beendet haben, im Kompetenzbereich Leseverständnis mit $d = 2,39$ um 0,26 bzw. 0,32 unter den mittleren Lernzuwächsen der Absolvent*innen, die den MSA bzw. den MSA+ erworben haben, liegen, erzielten sie in Mathematik einen um 0,19 bzw. 0,25 höheren mittleren Lernzuwachs.

Es finden sich demnach keine Anhaltspunkte für selektive Effekte, vielmehr weisen die Befun-

de darauf hin, dass eine weitgehende Entkopplung der Lernerfolge von gruppenspezifischen Merkmalen gelungen ist.

Entfaltung der Lernpotenziale als Maßstab für Schulerfolg

Die zuvor berichteten Befunde ergänzen die bereits vorliegenden Ergebnisse, die im Rahmen der achtjährigen wissenschaftlichen Begleitung veröffentlicht wurden, und unterstreichen erneut, dass das gemeinsame Lernen in heterogenen Schülergruppen unter den Rahmenbedingungen der Berliner Gemeinschaftsschulen einen beachtlichen Beitrag zur Überwindung der engen Kopplung von sozialer Herkunft und Schulerfolg leisten kann.

Dies wäre allerdings nicht sichtbar, wenn lediglich die von den verschiedenen Schülergruppen in den untersuchten Kompetenzbereichen erzielten mittleren Lernstände berichtet würden. Bleiben nämlich die Lernausgangslagen außer Betracht, zeigen sich die erwarteten Unterschiede: Schulen mit günstigem Sozialindex verzeichnen erheblich höhere mittlere Lernstände als Schulen mit ungünstigem Sozialindex. Dies bedeutet aber zunächst nichts anderes, als dass die sehr unterschiedlichen Ausgangslagen bei Eintritt in die Sekundarstufe I nicht ausgeglichen werden konnten. Und dies ist durchaus konform mit dem pädagogischen Anspruch, allen Schüler*innen ähnlich hohe Lernfortschritte zu ermöglichen. Denn maßgeblich für den Erfolg der pädagogischen Arbeit ist zunächst, dass sich bei insgesamt hohen Lernfortschritten die Leistungsschere zwischen den Sozialindexgruppen nicht weiter öffnet.

Für die 15 Gemeinschaftsschulen lässt sich feststellen, dass die Lernzuwächse in den betrachteten zentralen Kompetenzbereichen für alle untersuchten Schüler*innengruppen mindestens dem „Erwartungswert“ entsprechen. Umso bemerkenswerter sind die darüber hinausgehenden kompensatorischen Fördererfolge. Sowohl Schüler*innen aus Elternhäusern mit geringem Buchbestand als auch Schüler*innen mit Wanderungsgeschichte verzeichnen in den Kompetenzbereichen Leseverständnis und Mathematik weit überdurchschnittliche Lernfortschritte. Dies gilt sowohl für die Gesamtstichprobe als insbesondere auch für die vier Schulen mit ungünstigem Sozialindex, in denen Schüler*innen mit un-

günstigen außerschulischen Rahmenbedingungen weit überproportional vertreten sind.

Die „erwartungswidrig hohen“ Lernzuwächse weisen darauf hin, dass das Lernpotenzial der Schüler*innen weit höher anzunehmen ist, als die manifesten Lernstände vor allem in den frühen Phasen der Lernentwicklung erkennen lassen. Zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen benötigen mehr Lernzeit als Muttersprachler, um die (fach-)sprachlichen Anforderungen des Unterrichts bewältigen zu können. Entsprechendes gilt für Schüler*innen aus Elternhäusern, die ihren Kindern nur eine eingeschränkte kulturelle Teilhabe ermöglichen können. Sie verfügen über ungleich geringere außerschulische Lerngelegenheiten und weisen schon bei Schuleintritt bezogen auf die sog. Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb und für den Erwerb mathematischer Kompetenz erhebliche Entwicklungsrückstände auf. In dem Maße, in dem es Schule gelingt, Rahmenbedingungen zu schaffen, die einen Ausgleich der ungleichen außerschulischen Rahmenbedingungen ermöglichen, kann das kognitive Potenzial der Schüler*innen zur Entfaltung kommen. Und das braucht neben anregungsreichen Lernumgebungen: Zeit.

Der Nachweis von Ungleichzeitigkeiten in der Lern- bzw. Kompetenzentwicklung lässt punktuelle jahrgangs- bzw. klassenstufenbezogene Leistungsvergleiche fragwürdig erscheinen. Statt die Schüler*innen an einer letztlich willkürlichen sozialen Bezugsnorm zu (ver-)messen, sollte vielmehr der individuellen Bezugsnorm der Vorrang eingeräumt werden. Das heißt: Im Mittelpunkt der Leistungsermittlung sollten die individuellen Lernfortschritte stehen, die Leistungsrückmeldungen sollten schüler*inbezogen erfolgen und den jeweils erreichten Lernstand mit der vorausgegangenen Lernausgangslage in Beziehung setzen.

Dabei soll und darf die kriteriale Bezugsnorm nicht unberücksichtigt bleiben. Die mit Blick auf den angestrebten Schulabschluss zu erreichenden Lernstände dienen aber als Zielorientierung: Mithilfe von Kompetenzrastern können die Schüler*innen nicht nur einschätzen, welchen Weg sie bereits erfolgreich zurückgelegt haben, sondern immer auch, welcher Weg noch vor ihnen liegt, um das von ihnen angestrebte Ziel zu erreichen.

Ein großer Teil der Schüler*innen zeichnet sich durch „unausgeglichene Leistungsprofile“ aus: In einzelnen Kompetenzbereichen erzielen sie durchschnittliche und überdurchschnittliche Testergebnisse, in anderen (deutlich) unterdurchschnittliche. Vergleichsweise gering ist der Anteil an Schüler*innen mit gleichermaßen hohen oder niedrigen Lernständen in allen Testbereichen. Diese Ungleichzeitigkeit der Kompetenzentwicklung ist „normal“ und sollte nicht dazu verleiten, hieraus (zu früh) individuelle Stärken oder Schwächen abzuleiten. Die verfügbaren empirischen Daten lassen vielmehr darauf schließen, dass Kompetenzentwicklung kein linearer kumulativer Prozess ist, sondern diskontinuierlich verläuft und das Erreichen der „Zone der nächsten Entwicklung“ ein hochgradig individueller Vorgang ist, der eine sensible pädagogische Begleitung und Unterstützung erfordert.

Literaturhinweise:

- Bastian, J., Broens, K., Brümmer, F., Herrmann, J., Killus, D., Ivanov, S., Nikolova, R. & Vieluf, U. (2013). Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin. Bericht Stand Ende 2013. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Bastian, J., Brümmer, F., Herrmann, J., Killus, D., Ivanov, S., Nikolova, R. & Vieluf, U. (unter Mitarbeit von Broens, K.) (2016). Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule – Abschlussbericht. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, S. 95-188. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, W. & Gröhlich, C. (Hrsg.) (2010). *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8*. Münster: Waxmann.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Ivanov, S., Nikolova, R. & Vieluf, U. (2012). *Lernstandserhebungen*. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (Hrsg.), *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin – Bericht 2012*, S. 19–27.
- Vieluf, U., Ivanov, S. & Nikolova, R. (Hrsg.) (2011): *KESS 10/11 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe*. Münster: Waxmann

Impressum

Die Schule für alle Das Magazin

ISSN 2700-015X

Herausgeber



GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

Bundesgeschäftsstelle

Huckarder Str. 12

44147 Dortmund

Tel: 0231 58 694727

www.ggg-web.de

Auflage: 4000 | März 2021

Die Schule für alle-Das Magazin Nr. 2021 | 1

© Alle Rechte vorbehalten

GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V.
vertreten durch den GGG Vorsitzenden
Dieter Zielinski

Alle Beiträge (Texte, Tabellen, Grafiken)
und Fotos sind urheberrechtlich geschützt.

Auf der GGG-Website ggg-web.de
stehen die Artikel des GGG Magazins
zum Download zur Verfügung.

Vollständige Artikel können mit Nennung
der Quelle für nicht kommerzielle Zwecke
kostenfrei weiterverbreitet werden.

Wegen anderer Nutzung der Artikel
oder Teilen davon wenden Sie sich bitte
an die jeweiligen Autoren, bei denen alle
weiteren Verwertungsrechte liegen.

Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Redaktion

Rainer Dahlhaus

Werner Kerski

Autoren

Rainer Dahlhaus

Achim Elvert

Behrend Heeren

Werner Kerski

Anne Ratzki

Erhard Schoppengerd

Ulrich Vieluf

Dieter Zielinski

Grafikdesign

Layout und Umschlaggestaltung

Christa Gramm

Umbruchgestaltung

Margot Kreuder

Website

Lothar Sack

Umschlagfoto

© Erich Kästner Gemeinschaftschule, Barsbüttel

Kontakt

redaktion@dieschulefueralle.de

leserbriefe@dieschulefueralle.de

service@dieschulefueralle.de

GGG e.V.
Huckarder Str. 12
44147 Dortmund

Postvertriebsstück -
DPAG Entgelt bezahlt **ZKZ 32956**



Die Schule für alle (DSfa)
GGG Magazin 2021/1



Abitur 2020



Gemeinschaftschule



ggg-web.de

ISSN 2700-015X