

Schülerlaufbahnen, Abschlüsse, Chancengleichheit

Anmerkungen zu einem merkwürdigen „Konsenskapitel“ im BLK-Gesamtschulbericht

Die „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung“ (BLK) hat 1982 ein voluminöses Werk von 767 Seiten vorgelegt: den Auswertungsbericht über „Modellversuche mit Gesamtschulen“. Mit diesem Text ist unausgesprochen der Anspruch verbunden, daß nunmehr „amtlich“ festgestellt sei, was die Versuche mit Gesamtschulen erbracht hätten. Dieser Aufsatz setzt sich mit einem Kapitel des Berichts – mit dem über „Schülerlaufbahnen und Abschlüsse“ (S. 357–475) – auseinander. Vorausgeschickt werden müssen jedoch einige Bemerkungen über den Entstehungsprozeß des BLK-Berichts:

Die BLK-Projektgruppe: Die Bund-Länder-Kommission ist kein unabhängiges wissenschaftliches Expertengremium, sondern eine Clearingstelle der Ministerialbürokratien. Der grundlegende politische Dissens in der Gesamtschulfrage findet sich auch in der BLK wieder – etwa durch Ministerialvertreter aus Hessen und Bayern. Diese BLK hat eine gesonderte Projektgruppe eingesetzt, die zwischen 1977 und 1982 den jetzt vorliegenden Bericht erarbeitet hat. Sieben Ministerialbeamte, allesamt Gesamtschulexperten, in zwei politische Lager gespalten, haben in tarif-vertrags-ähnlichen Debatten den Berichtstext ausgehandelt. Daß auch zwei Wissenschaftler in der Projektgruppe mitgearbeitet haben (jeweils auf Vorschlag einer politischen Seite), hat an der Grundstruktur nichts geändert.

Das Basismaterial: Der Bericht bezieht sich nur auf einen Teil, auf 78 der bundesdeutschen Gesamtschulen. Die Projektgruppe hat an diesen Schulen eine eigene Fragebogenerhebung durchgeführt und ausgewertet; darüber hinaus greift sie auf vorliegende und lange bekannte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zurück. Da in dem Kapitel über „Schülerlaufbahnen und Abschlüsse“ die eigene Fragebogenerhebung keine Rolle spielt, geht es fast ausnahmslos um die Referierung und Bewertung längst bekannter wissenschaftlicher Untersuchungen. Eine Sondererhebung über Abschlußquoten ausgenommen enthält das Kapitel kein einziges bedeutsames Ergebnis, das nicht vorher schon bekannt war. Die Projektgruppe beschränkt ihre Aussagen auf die Gesamtschulentwicklung bis Ende des Schuljahrs 1976/77, spätere Daten werden nur in Ausnahmefällen hinzugezogen. Das bedeutet auch, daß jüngere wissenschaftliche Ergebnisse in der Regel nicht berücksichtigt werden.

Es handelt sich somit um einen Text, in dem überwiegend ältere wissenschaftliche Untersuchungen von einem politisch zusammengesetzten Gremium neu interpretiert werden. Dabei konnte in einigen Bereichen (z. B. im Kapitel über Leistung) keine gemeinsame Bewertung erreicht werden, es entstanden Voten und Gegenvoten. Über das Kapitel „Schülerlaufbahnen und Abschlüsse“ – bei dem ein baden-württembergischer Beamter die Feder führte – wurde jedoch Einigkeit erzielt: Es gilt als „Konsenskapitel“ und wird in seinen Aussagen von allen Mitgliedern der Projektgruppe getragen. Im folgenden soll unter Rückgriff auf das empirische Quellenmaterial aufgezeigt werden, zu welchen Ergebnissen die wissenschaftliche Begleitforschung hier gekommen ist: Es wird sich zeigen, daß in diesem Evaluationsbereich (Mobilität, Schulabschlüsse, soziale Auslese) die Gesamtschule ihre Vorzugswürdigkeit gegenüber dem traditionellen Schulsystem durchgängig nachgewiesen hat. (1) Zugleich soll aufgezeigt werden, welche merkwürdigen Veränderungen dieses Ergebnismuster erfahren hat, nachdem es durch den Interpretationsprozeß der BLK-Gruppe gezwängt wurde: Relativ klare Aussagen wurden zu einem „Was-Genaues-weiß-man-nicht“-Standpunkt umgearbeitet. Bei meiner Analyse folge ich im wesentlichen dem Argumentationsgang des BLK-Berichts, indem ich nacheinander darstelle:

- Welches Maß an Mobilität, welche Chancen zur Korrektur von Schullaufbahnen, bestehen in verschiedenen Schulsystemen der Sekundarstufe I?
- Welche Abschlüsse werden in verschiedenen Schulsystemen am Ende der Sekundarstufe I erzielt?

- In welchem Maße sind Schullaufbahnen und Abschlüsse von der sozialen Herkunft abhängig? Anders formuliert: Welches Maß an Chancengleichheit besteht in den beiden Schulsystemen?

1. Mobilität und Durchlässigkeit in verschiedenen Schulsystemen

Im dreigliedrigen Schulsystem werden zehnjährige Schüler in getrennte Schulformen mit fest strukturierten Bildungsgängen eingewiesen und auf einen bestimmten Schulabschluß hin unterrichtet. Die reformorientierte Kritik an dieser Praxis hat eine lange Tradition, sie verweist vor allem darauf, daß

- damit stets ein hoher Anteil fehlerhafter Einstufungen produziert werde, die sich später in der Regel nur „nach unten“ (als Abschulung) korrigieren lassen;
- Schüler oft in verschiedenen Fächern unterschiedlich leistungsfähig seien, sie in einer Schulform jedoch in allen Fächern auf einem fiktiven Allgemeinniveau unterrichtet würden;
- sich die Leistungsfähigkeit von Schülern entwickle, so daß Steigerungen, Einbrüche, Spätentwicklungen häufig vorkämen, ohne daß hierfür pädagogisch-organisatorische Reaktionsmöglichkeiten vorgesehen seien.

Kurz: „Eine Einstufung der Schüler in jeweils fixierte, starre Bildungsgänge kann der differenzierten Lernfähigkeit des einzelnen Schülers nicht gerecht werden.“ (Deutscher Bildungsrat 1969, S. 24). Aus dieser Kritik wurde das differenzierte Kurssystem der integrierten Gesamtschulen entwickelt (2): Weil die Einstufung von Zehnjährigen in feste Bildungsgänge entfällt, kann die Frage des künftigen Schulabschlusses länger offen bleiben. Sie wird abhängig von der individuellen Leistungsentwicklung in einem Kurssystem, das auf veränderte Schülerleistungen fachspezifisch (durch Zuweisung in unterschiedliche Niveaue-kurse) reagieren kann. Es ist daher zu erwarten, daß die Mobilität innerhalb eines Kurssystems weit höher ist als in einem System getrennter Schulformen. Es ist außerdem zu erhoffen, daß Schullaufbahnen auf diese Weise eher korrigierbar werden und daß diese Korrekturen mit weniger sozio-psychischen Kosten verbunden sind als die Umschulungsprozesse im dreigliedrigen Schulsystem. In einer größeren Zahl von empirischen Studien ist untersucht worden, ob die integrierte Gesamtschule diese Erwartungen tatsächlich einlöst. Dabei sind für die Erhebung von Mobilität und Durchlässigkeit vor allem die folgenden empirischen Indikatoren verwandt worden:

- a) In welchem Ausmaß findet ein Wechsel zwischen Kursen und Anspruchsniveaus statt? Wie unterscheidet sich diese Mobilität vom Ausmaß des Schulformwechsels im dreigliedrigen Schulsystem?
- b) In welchem Maße gelangen Schüler zu Abschlüssen, die zu Beginn der S I (Grundschulempfehlung) nicht von ihnen erwartet wurden? Welche Möglichkeiten zur Korrektur der Schullaufbahn bieten somit die verschiedenen Systeme?

Der BLK-Bericht macht zunächst deutlich, daß die Vielzahl der Untersuchungen in diesem Bereich kaum noch zu überschauen sind. Insbesondere zum Fragenkomplex a) werden in ermüdender Weise seitenlang Mobilitäts-Prozentwerte einzelner Gesamtschulen berichtet:

„So ergab sich für zehn integrierte Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen eine Gesamtmobilität von 17 bis 22% in den Jahrgangsstufen 7 bis 9. Im Flächenversuch Wetzlar wurden Werte von 8% (3 Halbjahre in den Jahrgangsstufen 5/6) bzw. 10% (drei Halbjahre in den Jahrgangsstufen 8/9) ermittelt . . . In Bayern traten in den Gesamtschulen München-Nord und Treuchtlingen Unterschiede von 12,5% bis 76% (Jahrgangsstufen 5 bis 9) auf. Der Schulverbund Bremen-Lesum ermittelte 5 bis 30% Umstufungen.“ (S. 373)

Wenn eine Seite weiter dann auch noch „der pädagogische Wert von Umstufungsmaßnahmen“ (S. 374) generell problematisiert wird, muß der Leser zwangsläufig die Übersicht verlieren. Im Meer der Einzelheiten wird auf diese Weise das durchgängige und überwiegende Ergebnis versteckt: *Die Mobilität in Gesamtschulen ist deutlich höher als im dreigliedrigen Schulsystem.* Um diese klare Erkenntnis zu gewinnen, muß man jedoch vom BLK-Bericht ablassen und selber in das empirische Primärmaterial einsteigen. So zeigt sich z. B. in der großen nordrhein-westfälischen Vergleichsstudie von Fend u. a.: Im dreigliedrigen Schulsystem wechseln zwischen dem 5. und dem 9. Schuljahr 10,2% der Schüler die Schulform (7,0% Absteiger, 3,2% Aufsteiger). In der Gesamtschule hingegen verändern im gleichen Zeitraum 31,8% der Schüler ihr Leistungsniveau – 18,8% nach „oben“, 13,0% nach „unten“ (vgl. Lukesch u. a. 1979, S. 8 f.). An diesen Daten wird außerdem deutlich: *Während im dreigliedrigen Schulsystem auf einen „Aufsteiger“ zwei „Absteiger“ kommen, ist das Verhältnis in der Gesamtschule in etwa ausgeglichen.* Nun wird dieses nordrhein-westfälische Ergebnis nicht in allen anderen Untersuchungen exakt reproduziert, von der Grundstruktur gleiche Ergebnisse werden jedoch aus Hessen, Berlin, Niedersachsen und Schleswig-Holstein berichtet. Der BLK-Bericht spricht zwar all diese Untersuchungen an, arbeitet jedoch nicht heraus, welches eindeutige Ergebnis sich im Systemvergleich zeigt. Da nun aber der Bericht die Daten nicht einfach an die Seite schieben kann, wird ein modifiziertes Interpretationsverfahren gewählt: Zunächst werden die Unterschiede zugestanden . . .

„An den integrierten Gesamtschulen war die Zahl der fachspezifischen Umstufungen in den meisten Fällen erheblich höher als die Zahl der Schulartwechsel im gegliederten Schulwesen . . . Dies gilt sowohl bei der Betrachtung einzelner Umstufungstermine als auch bei der Untersuchung größerer Zeitspannen. Das Ergebnis entspricht durchaus der Intention.“ (S. 408)

. . . um sofort anschließend diesen Vergleich für unsinnig zu erklären:

„Das gegliederte Schulwesen legt im Unterschied dazu das Prinzip fest umrissener Bildungsgänge zugrunde und sieht deshalb nicht in erster Linie horizontale Umsteigemöglichkeiten vor . . . Ein Vergleich von Mobilitätsquoten in den verschiedenen Schulsystemen ist daher nur vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Konzeption sinnvoll.“ (S. 408)

In ähnlicher Weise uminterpretierend und ergebnis-versteckend verfährt der BLK-Bericht bei dem zweiten – unter b) bereits angesprochenen – Indikator für Durchlässigkeit: Wie stark weicht der spätere Schulabschluß von der Grundschulempfehlung ab? Welche Schülergruppen sind an den Abweichungen besonders beteiligt? Auch hier werden zunächst eine Vielzahl von Untersuchungen referiert, dabei wird stets der Zusammenhang zwischen dem Grundschulgutachten und dem Kursniveau betont. Schaut man genauer hin, so zeigt sich, daß für einen großen Teil der Schüler dieser Zusammenhang eben *nicht* besteht: An bayerischen Gesamtschulen sitzen im 9. Jg. etwa 41% der Schüler in einem Kursniveau, das *nicht* ihrer Grundschulempfehlung entspricht. Für die schleswig-holsteinischen Gesamtschulen gilt, daß das Grundschulgutachten zwar deutliche Hinweise auf die *Ersteinstufung* in die Kurse gibt, jedoch nur dürftige Prognosen über die weitere Schullaufbahn erlaubt. (Vgl. S. 369 f.) Man muß wiederum den BLK-Bericht sehr genau lesen und z. T. in den Primärquellen nachschlagen, um ein weiteres durchgängiges Ergebnis herauszufiltern: *Eine positive Abweichung von der Grundschulempfehlung findet sich vor allem bei den Gesamtschülern mit einer Hauptschulempfehlung.* In nordrhein-westfälischen Gesamtschulen erreichen 57,9% dieser Schüler am Ende der Kl. 9 einen Abschluß, der ihnen den Weg zur Fachoberschulreife eröffnet (vgl. S. 395). Aus Schleswig-Holstein werden noch stärkere Positiv-Abweichungen bei hauptschulempfohlenen Gesamtschülern gemeldet (S. 397). Werte aus dem dreigliedrigen Schulsystem, sofern sie erhoben wurden, liegen stets deutlich niedriger (vgl. S. 395 ff.). Im BLK-Bericht wird dieses wichtige Ergebnis wiederum bis zur Unkenntlichkeit versteckt, indem auf S. 369 f. inmitten einer Vielzahl anderer Fakten formuliert wird:

„ . . . für hauptschulempfohlene Schüler traten demnach in gewissem Umfang Verbesserungen

ein . . . Die Minderung des theoretisch möglichen Maximal-Zusammenhangs zwischen Kurseinstufung und Grundschulgutachten geschah also eher im Wege über positive Veränderung als über Abstiege.“

Diese und andere Stellen machen deutlich, daß in dem hier zu besprechenden Kapitel über „Schülerlaufbahnen und Abschlüsse“ die referierten empirischen Daten überwiegend mit der vorgefaßten Meinung des Autors kollidieren; statt die durchgängigen Ergebnisstrukturen herauszuarbeiten, werden sie – so gut es geht – zugedeckt und mit relativierenden Interpretationen umnebelt.

Diese Einschätzung wird unmittelbar nachvollziehbar, wenn der zuvor besprochene politische Kompromißtext der BLK mit der jüngsten wissenschaftlichen Buchveröffentlichung von *Helmut Fend* verglichen wird: *Fend* bezieht sich auf fast das gleiche empirische Material wie die BLK-Projektgruppe und kommt – wenn es um Mobilität und Durchlässigkeit geht – zu folgender Bilanz:

„Das differenzierte Kern-Kurs-System in Gesamtschulen hat sich als eine flexiblere Reaktionsmöglichkeit auf Änderungen in der Leistungsentwicklung von Schülern erwiesen. Bildungsgänge bleiben länger offen. Die Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems weisen dagegen eine hohe Haltekraft auf, Korrekturen – insbesondere solche positiver Art – nach der grundlegenden Entscheidung nach dem 4. Grundschuljahr sind schwerer möglich. Grob gesprochen steht einer Veränderung von 10% der Schullaufbahnen im dreigliedrigen Schulsystem eine solche von 30% in Gesamtschulen gegenüber. Es zeichnet sich zudem deutlich ab, daß im Gesamtschulsystem die Entscheidung für weiterführende Abschlüsse stärker auf das Ende der Sekundarstufe I verlagert wird. Die Schüler haben damit im Vergleich zum herkömmlichen Bildungswesen eine längere Phase, ihre Neigungen und Begabungen zu erproben . . . Diese Unterschiede zum herkömmlichen Bildungswesen bleiben bestehen, auch wenn man die großen Veränderungen des Bildungswesens und des Bildungsverhaltens der Bevölkerung in der Phase der Bildungsexpansion berücksichtigt.“ (*Fend* 1982, S. 119)

2. Sekundarstufen-Abschlüsse in verschiedenen Schulsystemen

Wenn in der Gesamtschule Schüler tatsächlich besser gefördert werden als im dreigliedrigen Schulsystem, wenn das integrierte Schulsystem wirklich besser auf individuelle Begabungsprofile einzugehen in der Lage ist, wenn die Benachteiligung von Arbeiterkindern auf diese Weise deutlich reduziert werden kann, so müssen sich aus der Einlösung dieser Reformexpectationen auch Auswirkungen auf Anzahl und Höhe der erreichten Schulabschlüsse ergeben. Daher forderte der *Deutsche Bildungsrat* 1969 (S. 30):

„Im Rahmen einer einfachen statistischen Datenkollektion muß überprüft werden, ob in den Gesamtschulen relativ mehr Schüler als im bisherigen Schulsystem qualifiziertere Abschlüsse erwerben.“

Viele empirische Vergleichsuntersuchungen haben sich dieser Frage angenommen, haben aus methodischen Gründen jedoch nicht den *tatsächlich erreichten Abschluß* ermitteln können, sondern beziehen ihre Aussage meist auf die *Abschlußprognose* am Ende der Klasse 9. Diese Untersuchungen werden im BLK-Bericht referiert (S. 388 ff.), sie erbringen überwiegend Vorteile für das Gesamtschulsystem.

Die BLK-Projektgruppe hat an dieser Stelle in verdienstvoller Weise eine eigene Zusatzerhebung durchgeführt, mit der die Quoten tatsächlich erreichter Abschlüsse dokumentiert werden: Für drei Schülerjahrgänge (1975/76, 1976/77, 1977/78) wird länderspezifisch aufgezeigt, welche Abschlüsse im Gesamtschulsystem einerseits, im dreigliedrigen Schulsystem andererseits erreicht wurden (vgl. S. 402 ff.). Nun steckt selbst ein solch „einfacher“ Vergleich voller Tücken:

– Wenn man in *Bayern* alle Gesamtschulabschlüsse mit allen Abschlüssen im dreigliedrigen Schulsystem vergleicht, so vergleicht man 0,6% aller Schüler mit 99,4%. Standortsituation und Auslesepolitik der wenigen bayerischen Gesamtschulen beeinflußt damit das Ergebnis ganz extrem.

- Wenn man diesen Vergleich in *Berlin* anstellt, so finden sich zwar deutlich andere Relationen (24% zu 76%). Aber: Hier befindet sich die Gesamtschule in der Konkurrenzsituation des *viergliedrigen Schulsystems*, in der ein Großteil der leistungsstärkeren Grundschüler zu Realschulen und Gymnasien abwandern (vgl. *Horstkemper* in diesem Heft). Dies ist ein deutlicher Startnachteil für Gesamtschulen, wenn Abschlußquoten verglichen werden sollen.

Welche Aussagen erlauben nun die von der BLK erhobenen Daten?

a) Es gibt zunächst eine Gruppe von Flächenstaaten, die einen relativ hohen Anteil von Hauptschulabschlüssen im traditionellen Schulwesen aufweist: Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und auch das Saarland (im Jahre 1978 zwischen 41 und 56%). In all diesen Bundesländern (Bayern ausgenommen) sind die Hauptschulabschlußquoten in den Gesamtschulen deutlich niedriger, der Anteil weiterführender Abschlüsse hingegen erheblich höher. Den größten Unterschied finden wir in Niedersachsen. Dort erhalten (1978) in der Gesamtschule 82% der Schüler nach Klasse 10 den Realschulabschluß bzw. die Übergangsberechtigung in die gymnasiale Oberstufe; im dreigliedrigen Schulsystem beträgt der gleiche Anteil 57% (Differenz: 25%). Nun erscheint Niedersachsen hier allerdings als statistischer „Ausreißer“. Die entsprechende Differenz (jeweils zugunsten des Gesamtschulsystems) beträgt in NRW 18, in Baden-Württemberg 14, im Saarland 16 Prozentpunkte. In Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz „schmilzt“ der Gesamtschul-Vorsprung auf 2 bzw. 3 Prozentpunkte. Für all diese Bundesländer gilt jedoch, daß die Gesamtschule einen höheren Anteil von Schülern zu qualifizierten Abschlüssen führt.

b) Anders stellt sich die Lage in den Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen dar. Hier findet sich auch im traditionellen Schulsystem ein eher geringer Anteil von Hauptschulabsolventen (jeweils um 30%), die große Mehrheit der Schüler erwirbt auch im dreigliedrigen Schulsystem weiterführende Abschlüsse. Dennoch vergibt auch hier die Gesamtschule den höheren Anteil weiterführender Abschlüsse: deutlich mehr in Berlin, geringfügig mehr in Bremen und Hamburg.

c) Als Ausnahme stellt sich lediglich Hessen dar: Hier vergibt das dreigliedrige Schulsystem geringfügig mehr weiterführende Abschlüsse (1978: 3 Prozentpunkte) als die Gesamtschule.

Die dargestellten Ergebnisse bleiben über die drei von der BLK erhobenen Jahrgänge im wesentlichen konstant, sie erlauben „unter dem Strich“ die Aussage: *In der Mehrzahl der Bundesländer werden an Gesamtschulen mehr Schüler zu qualifizierten Abschlüssen geführt; der Gesamtschul-Vorsprung ist um so größer, je niedriger das Abschluß-Level im jeweiligen dreigliedrigen Schulsystem ist.*

Damit hat die BLK mit neuen und teilweise besseren Daten die Erkenntnis untermauert, die auch aus den bisherigen Gesamtschuluntersuchungen schon bekannt sind (vgl. *Fend* 1982, S. 114 ff.).

Wie aber – und damit kommen wir wieder zur Problematik dieses BLK-Berichts – werden diese Daten interpretiert? Das überraschende Gesamtfazit läuft darauf hinaus zu behaupten, „eigentlich“ gebe es gar keinen Unterschied:

„Zusammenfassend läßt sich aus dem vorliegenden Material – mit aller gebotenen Vorsicht – der Schluß ziehen, daß offenbar immer dann, wenn vergleichbare Rahmenbedingungen vorlagen, der horizontale Vergleich der Abschlußquoten zwischen den Schulsystemen keine sehr bedeutenden Unterschiede auswies.“ (S. 407)

Wie ist es möglich, eine solche Interpretation aufzubauen, obwohl doch die eigenen Daten ausweisen, daß in acht von zehn Bundesländern der Anteil weiterführender Abschlüsse an Gesamtschulen höher liegt?

Der erste Interpretations-Kunstgriff bezieht sich auf die Bundesländer Niedersachsen,

Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg. Hier ist der Abstand zwischen den beiden Schulsystemen besonders groß. Das liege – so der Autor des BLK-Berichts – an den nicht vergleichbaren Bedingungen. Die Gesamtschulen in diesen Bundesländern ständen vorwiegend in Ballungsräumen (mit generell höheren Bildungsaspirationen der Bevölkerung), sie würden verglichen mit der Gesamtzahl der Abschlüsse im traditionellen Schulsystem des Bundeslandes – und damit vor allem mit dem Bildungsverhalten der ländlichen Bevölkerung (vgl. S. 407). So plausibel dieses Argument im ersten Augenblick erscheint – zu fragen ist jedoch: Hat der Autor auch mögliche Gegenargumente geprüft? Daß z. B. viele städtische Gesamtschulen in eher bildungs-benachteiligten Wohnbezirken errichtet wurden, daß diese Schulen stark unter der „Creaming“-Problematik leiden, daß sie aufgrund ihrer pädagogischen Bemühungen (z. B. Ganztagsbetrieb) oft zum Anziehungspunkt von Kindern aus „Problemfamilien“ werden? All diese Argumente, die sich mit der gleichen Berechtigung wie das erste anführen lassen, fallen „unter den Tisch“, weil sie für den Autor nicht brauchbar sind, um den Gesamtschul-Vorteil wegzudiskutieren. Erheblich angemessener wäre es an dieser Stelle, wenn der Autor seine eigenen Daten noch einmal befragt hätte. Was hat ihn daran gehindert, Abschlußquoten in ländlichen Bereichen mit den Quoten ländlicher Gesamtschulen zu vergleichen? Mit etwas mehr Mühe hätte der BLK-Bericht hier an die Stelle einer unbelegten Vermutung eine empirisch gesicherte Einsicht setzen können. Doch bereits die veröffentlichten Daten erhalten Hinweise darauf, daß der „Unvergleichbarkeits-Verdacht“ hier nicht stimmt: Die kooperativen Gesamtschulen in Niedersachsen stehen fast ausnahmslos in ländlicher Umgebung. Dort erreichten 1977/78 71% aller Schüler einen weiterführenden Abschluß – das sind 14 Prozentpunkte mehr als im dreigliedrigen Schulsystem. Warum bemüht der Autor hier nicht seine eigenen Daten, statt sich in empirisch ungedeckte Spekulationen zu ergehen?

Bei einer zweiten Gruppen von Ländern sind die Abschlußquoten zwischen den Schulsystemen annähernd gleich. Das kann dann nur – so der BLK-Bericht – daran liegen, daß dort die Rahmenbedingungen auch tatsächlich vergleichbar sind. Dieses wird dann für die Stadtstaaten als selbstverständlich angenommen. Wer nun allerdings die Gesamtschul-Standorte in Bremen und Hamburg kennt, weiß, daß diese unterstellte Vergleichbarkeit eine Fiktion ist: Trabantsiedlungs-Standorte und „Creaming“-Probleme produzieren hier erhebliche Nachteile für die Gesamtschulen. Für Berlin stimmt das Argument schon deshalb nicht, weil hier die Gesamtschule einen deutlichen Abschlußquoten-Vorteil hat. Auf dieses widersprüchliche Ergebnis geht der BLK-Autor erst gar nicht ein.

Auch für diesen Teil des BLK-Berichts läßt sich somit feststellen: Es werden relevante, diesmal z. T. sogar neue Daten präsentiert, die – bei aller Differenziertheit und unter Berücksichtigung der Methodenprobleme beim Systemvergleich – insgesamt aufzeigen, daß in der Gesamtschule mehr Schüler einen weiterführenden Abschluß erwerben als im dreigliedrigen Schulsystem. Die Darstellung im BLK-Bericht ist nicht darauf ausgerichtet, dieses Ergebnis festzustellen und es in seiner – durchaus vorhandenen – länderspezifischen Differenzierung zu durchleuchten. Vielmehr geht es ausschließlich darum, dieses Ergebnis zu entwerten und aus einem deutlichen Unterschied durch vielfältige Interpretations-Künste einen „Nicht-Unterschied“ zu machen.

Besonders eingegangen werden muß an dieser Stelle auf die Art und Weise, mit der der BLK-Bericht das Problem der „Schüler ohne Hauptschulabschluß“ behandelt. Aus allen bisherigen Veröffentlichungen ist bekannt, daß der Anteil der Schüler, die die Sekundarstufe I ohne Schulabschluß verlassen, in Gesamtschulen deutlich niedriger liegt als im dreigliedrigen Schulsystem (vgl. Zusammenstellung in Fend 1982, S. 111 ff.). Deshalb überrascht und verblüfft es, wenn im BLK-Bericht zu lesen ist:

„Vergleicht man beide Schulsysteme in den einzelnen Ländern über die drei Abschlußjahrgänge hinweg, so weisen in 14 von 31 Fällen die integrierten Gesamtschulen eine etwas höhere Zahl von

Schülern ohne Hauptschulabschluß auf, in 16 Fällen die Schulen des gegliederten Schulwesens, in einem Fall bestand kein Unterschied“ (S. 401 ff.)

Mit anderen Worten: Die Abbrecher- und Schulversagerquote ist in Gesamtschulen genauso hoch wie im dreigliedrigen Schulsystem. Schaut man an dieser Stelle etwas genauer hin, so stellt man fest, daß diese Statistik sich ausschließlich auf die Schulabgänger bezieht, die bereits das 9. Schuljahr erreicht haben. Wer in Klasse 7 oder 8 – nach mehrfachem „Sitzenbleiben“ – vorwiegend aus der Hauptschule abgeht, wird in diesen Vergleich erst gar nicht aufgenommen.

Nun ist aber bekannt, daß in integrierten Gesamtschulen die Repetenten-Quoten äußerst gering sind, so daß vorzeitige Schulabgänge vor Ende der 9. Klasse dort nur sehr selten vorkommen. Wenn man vor diesem Hintergrund – wie die BLK-Kommission es getan hat – nur die Abgängerquoten im 9. Jahrgang vergleicht, dann läßt man mit einem statistischen Trick einen wesentlichen Erfolg der Gesamtschule einfach verschwinden.

Durchforstet man den BLK-Bericht nun, um eine Begründung für dieses Verfahren zu finden, so stößt man auf die nächste Merkwürdigkeit: Es wird durchaus zugegeben, daß im dreigliedrigen Schulsystem „eine vergleichsweise größere Zahl von Schülern (. . .) nicht selten schon vor der Jahrgangsstufe 9 ohne Abschluß die Schule“ verläßt (S. 405). Da jedoch – so wird behauptet – entsprechende Vergleichszahlen für die integrierten Gesamtschulen nicht vorlägen, könne man einen Systemvergleich, der alle Abgänger einbezieht, nicht anstellen (S. 405, 437). Nun ist diese Erklärung zunächst deshalb erstaunlich, weil ja doch die BLK-Kommission eine eigene Zusatzerhebung über Abschlüsse in den verschiedenen Ländern und Schulsystemen durchgeführt hat. Warum wurden diese Daten dann nicht erfragt? Das Ganze ist darüber hinaus verwunderlich, weil sich Daten zu diesem Problem sowohl aus der amtlichen Schulstatistik als auch aus etlichen veröffentlichten Untersuchungen entnehmen lassen. Warum greift die BLK-Kommission hier nicht auf Daten zurück, die in jeder Fachbibliothek zugänglich sind?

Welches Ergebnis hätte herauskommen können, wenn sich die BLK-Projektgruppe diese Mühe gemacht hätte, zeigt die Tabelle auf der nächsten Seite. Sie wurde vom Autor dieses Aufsatzes in etwa einer Woche recherchiert. Die in dieser Tabelle angegebenen Prozentwerte sind vergleichbar, weil

- für beide Schulsysteme die Abgänger vor dem 9. Schuljahr mit eingerechnet wurden;
- die Abgänger aus der Sonderschule insgesamt unberücksichtigt bleiben.

Dabei zeigen die Daten durchgängig für alle Bundesländer, daß der Abgänger-Anteil an Gesamtschulen deutlich reduziert wurde: Er liegt zwischen 1,8 und 5,4%. Im dreigliedrigen Schulsystem hingegen finden wir in den Ländern Werte zwischen 5,1 und 11,5%. Überall da, wo sich ein länderspezifischer Vergleich unmittelbar vornehmen läßt, sind die Quoten im dreigliedrigen Schulsystem deutlich höher, häufig wird mehr als der doppelte Anteil erreicht.

Neben der Feststellung, daß die Gesamtschule damit aufgewiesen hat, daß sie Schulversagerquoten erheblich senkt und auch auf diese Weise einen wichtigen Beitrag zur Förderung eher lernschwacher und „schwieriger“ Schüler leistet, bleibt als Frage stehen: Wenn der Autor dieses Aufsatzes eine (zwar z. T. unvollständige) Datenübersicht in so kurzer Zeit beschaffen konnte, warum war dies der über Jahre arbeitenden Expertenkommission nicht möglich? Insbesondere die Vertreter der sozialdemokratischen Kultusadministrativen in der BLK-Kommission müssen sich an dieser Stelle – aber auch an anderen – die Frage nach der Qualität ihrer Arbeit gefallen lassen. Wie konnte es geschehen, daß in einem solch wichtigen evaluativen Bereich vorhandene Daten mit solch fadenscheinigen Gründen einfach nicht zur Kenntnis genommen wurden?

Übersicht Anteil der Schüler, die ohne Hauptschulabschluß das Allgemeinbildende Schulwesen verlassen (ohne Sonderschulen)

Land	Schuljahr	integrierte Gesamtschulen	dreigliedriges Schulsystem
Baden-Württemberg ¹	79/80	2,1%	8,8%
	80/81		
Bremen ²	77/78	1,9%	5,5%
	78/79	1,8%	5,1%
Hamburg ³	74/75	3,3%	7,6%
	79/80	2,9%	5,6%
Hessen ⁴	79/80	5,4%	7,8%
	79/80	5,0%	
Niedersachsen ⁵	78/79	2,8%	8,6%
	79/80		6,7%
	80/81		6,7%
Nordrhein-Westfalen ⁶	75/76	5,1%	10,0%
	80/81	5,1%	8,4%
Schleswig-Holstein ⁷	78/79	1,8%	6,6%
	79/80		6,6%
	80/81		6,6%
Saarland ⁸	78/79	3,5%	11,5%
	79/80		10,1%
	80/81		10,1%

Kursiv gesetzte Prozentwerte beziehen sich auf einen Schülerjahrgang: Alle Schüler, die sich im angegebenen Schuljahr in der 9. Jahrgangsstufe befanden (ergänzt um die altersgleichen Abgänger aus 7 und 8) = 100%.

Nicht kursiv gesetzte Prozentwerte beziehen sich nicht auf einen Schülerjahrgang, sondern auf alle Schulentlassungen eines Schuljahres: Alle Entlassungen/Abgänge (aus allen Klassen der Sekundarstufe) eines Schuljahres = 100%.

Quellen:

- 1 IGS: Gesamtschul-Informationen, Heft 4/1980; dreigl. System: eigene Berechnungen nach: Statistisches Landesamt BW, Das Bildungswesen 1982 (Band 308), Stuttgart 1982, S. 25
- 2 eigene Berechnungen nach: Statistisches Landesamt Bremen, Statistische Berichte: Allgemeinbildende Schulen im Lande Bremen am 15. 9. 1978/15. 9. 1979, Bremen 1980/1981. Der Senator für Bildung Bremen, Schulstatistischer Dienst Nr. 9/1982 (Quoten beziehen sich auf S-I-Abschlüsse und Abgänge).
- 3 74/75: Gesamtschul-Informationen, Heft 2/1978
79/80: Gesamtschul-Informationen, Heft 4/1980; unveröffentlichte Statistik der Behörde für Schule und Berufsbildung
- 4 Gesamtschul-Informationen, Heft 4/1980; eigene Berechnungen nach: Hessisches Statistisches Landesamt, Statistische Berichte, Reihe B I, Allgemeinbildende Schulen, Wiesbaden 1976 ff.
- 5 IGS: Gesamtschul-Informationen, Heft 4/1980; dreigl. System: eigene Berechnungen nach: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Grund- und Strukturdaten 1980/81 (S. 64/65) 1982/83 (S. 66/67), Bonn 1980/1982. Es handelt sich hier um landesweite Werte, die die (wenigen) Gesamtschulen mit einschließen. Für das dreigliedrige Schulsystem wird damit ein etwas zu günstiger Wert angegeben.
- 6 75/76: eigene Berechnungen nach: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NW, Das Bildungswesen in Nordrhein-Westfalen 1976, Düsseldorf 1978
80/81: Kultusminister NW, Statistische Übersicht Nr. 127, Düsseldorf 1982, Tab. 13
- 7 IGS: Gesamtschul-Informationen, Heft 4/1980; dreigl. System: wie Niedersachsen (Anm. 5)
- 8 IGS: Gesamtschul-Informationen, Heft 4/1980; dreigl. System: wie Niedersachsen (Anm. 5)

3. Soziale Auslese in verschiedenen Schulsystemen

Beim Übergang von der Grundschule in die drei weiterführenden Schulformen der Sekundarstufe I findet ein erhebliches Maß an sozialer Auslese statt, das sich anhand der *amtlichen Statistik* für die 60er, 70er und 80er Jahre eindeutig dokumentieren läßt:

- Nimmt man die baden-württembergische Schulstatistik (weil nur dort die Berufsgruppen-Zugehörigkeit der Eltern miterfaßt wird), so zeigt sich: 1967/68 gingen 11,4% aller Arbeiterkinder nach Klasse 4 in ein Gymnasium über, 1975/76 war dieser Anteil auf 11,9% „gestiegen“. Von Akademikerkindern wechselten hingegen konstant mehr als 80% zum Gymnasium (vgl. *Trommer-Krug* 1980, S. 262).
- Jüngere und bundesweite Daten liefert der Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes: Von 1976 auf 1980 stieg der Anteil der Arbeiterkinder, die ein Gymnasium besuchen, von 9,2% auf 9,8%. Bei Beamtenkindern stieg der entsprechende Anteil von 47,4% auf 50,7% (vgl. *Eigler/Klemm/Koch* 1982, S. 71).

Die Bildungsexpansion der 70er Jahre hat somit an der prinzipiellen und gravierenden Benachteiligung von Arbeiterkindern im herkömmlichen Schulsystem kaum etwas geändert.

Ende der sechziger Jahre wurde diese soziale Benachteiligung intensiv diskutiert, aus der damit verbundenen Kritik am dreigliedrigen Schulsystem erwuchs vor allem die Reformkonzeption der integrierten Gesamtschule: Durch die Abschaffung der Übergangsauslese nach der Grundschule und eine Vielzahl weiterer Maßnahmen (z. B. gezielte Förderung benachteiligter Schüler, Reform von Curricula) sollte die schulische Benachteiligung insbesondere von Arbeiterkindern deutlich reduziert werden. „Den Ausgangspunkt aller Begründungen für die Notwendigkeit von Gesamtschulen bildet die Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen“ (*Deutscher Bildungsrat* 1969, S. 21). Deshalb sei durch wissenschaftliche Untersuchungen zu überprüfen, ob „die Chancen für einen besseren Schulerfolg in den Gesamtschulen gerade für Kinder aus den unteren Sozialschichten wachsen“ (ebd., S. 31).

Eine größere Zahl von systemvergleichenden Untersuchungen hat sich dieser Fragestellung angenommen. Entsprechende Daten liegen vor aus Bayern, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Die umfanglichsten und aussagekräftigsten Untersuchungen wurden wiederum von *Fend* und seinen Mitarbeitern durchgeführt. All diese Untersuchungen werden in dem BLK-Bericht dargestellt und eingeordnet. Dabei wird darauf hingewiesen, daß den entsprechenden Untersuchungen zwei unterschiedliche Konzepte von Chancengleichheit unterlegt sind:

- a) *Repräsentative Chancengleichheit* unterstellt, daß Begabungen in den verschiedenen Bevölkerungsgruppen in etwa gleich verteilt sind. Chancengleichheit ist erreicht, wenn in allen Bildungsgängen die verschiedenen sozialen Gruppen in etwa so vertreten sind, wie es ihrem Anteil in der Bevölkerung entspricht. Repräsentative Chancengleichheit wird nun allerdings nicht daran gemessen, ob die absolute Gleichverteilung erreicht wurde; vielmehr geht es darum, den *Abbau von Ungleichheit*, die Minimierung von Über- und Unterrepräsentationen, festzustellen.
- b) Das Konzept der *bedingten Chancengleichheit* zweifelt an der Annahme, daß in den verschiedenen Bevölkerungsgruppen Begabungen gleich verteilt sind. Deshalb müsse die Forderung nach gleichmäßiger Beteiligung an die Voraussetzung gleicher Leistungsfähigkeit geknüpft werden. Konkret: Arbeiterkinder sollen dann die gleiche Chance haben, wenn sie gleich leistungsfähig sind wie Mittelschichtkinder. Ein solches Konzept, das im politischen Feld als „*Chancengerechtigkeit*“ bezeichnet wird, erfordert bei seiner empirischen Überprüfung die zusätzliche Erhebung eines Indikators für „*Leistungsfähigkeit*“ (z. B. Intelligenztest).

Auf den Seiten 389 ff. des BLK-Berichtes werden zunächst die hauptsächlichsten Untersuchungen referiert, die sich am Konzept der *repräsentativen* Chancengleichheit orientieren. Besprochen werden hier fast ausnahmslos Untersuchungen aus der „Werkstatt“ von *Helmut Fend* die allesamt zeigen: In Gesamtschulen gelangen Arbeiterkinder wesentlich häufiger in mittlere und hohe Leistungspositionen als im traditionellen Schulsystem, soziale Auslese wird in Gesamtschulen nicht völlig abgeschafft, sie wird aber deutlich reduziert. Dabei ist das Ausmaß der Reduzierung (und damit der Abstand zur Selektivität des dreigliedrigen Schulsystems) nach Bundesland und Erhebungszeitpunkt unterschiedlich. Als Faktum bleibt jedoch in *allen* Untersuchungen: *Die soziale Auslese in Gesamtschulen ist signifikant niedriger*. Dieser Effekt bleibt auch dann bestehen, wenn die Gesamtschule nicht mehr unter besonderen Versuchsbedingungen, sondern unter Normal- und Regelbedingungen arbeitet. Dies läßt sich belegen anhand des Vergleichs, den die *Fend*-Gruppe zwischen den Gesamtschulen der Stadt Wetzlar (dort gibt es als Regelversorgung seit ca. 10 Jahren *ausschließlich* integrierte Gesamtschulen) und den traditionellen Schulformen des benachbarten Dillkreises vorgenommen haben.

Wie geht der BLK-Bericht nun mit diesen Ergebnissen um? Zunächst ist zuzugestehen, daß er alle relevanten Untersuchungen referiert, dazu die zentralen Tabellen abdruckt und insofern eine nützliche Zusammenstellung des vorhandenen Materials bietet. Da er die recht eindeutige Datenlage auch nicht ignorieren kann, kommt er zu folgendem Fazit:

„Die Frage, ob Gesamtschulen ein größeres Maß von Durchlässigkeit und Beteiligung aller Sozialschichten an den verschiedenen Bildungsniveaus erreichen können, läßt sich aufgrund des vorliegenden Materials wie folgt beantworten: Für sich betrachtet sprechen die quantitativen Ergebnisse (. . .) bei einer großen Zahl von integrierten Gesamtschulen für eine größere Offenheit der Bildungswege und eine Reduzierung, wenn auch nicht Auflösung der Zusammenhänge zwischen Sozialschicht und Bildungsniveau. Diese Effekte sind – wie am Beispiel Hessens gezeigt werden kann – auch dann noch vorhanden, wenn Gesamtschulen annähernd unter Normal- bzw. Regelbedingung arbeiten; sie sind dann jedoch insbesondere hinsichtlich der Reduktion der sozialen Selektivität nicht mehr so stark ausgeprägt.“ (S. 415)

Ein ähnliches Bild zeigt sich, wenn die Ergebnisse herangezogen werden, die sich auf das Konzept der *bedingten Chancengleichheit* beziehen. *Fend* u. a. haben in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen untersucht, wie sich der Zusammenhang zwischen Leistungsposition, Sozialschichtzugehörigkeit und *Intelligenzniveau* in verschiedenen Schulsystemen darstellt. Dabei werden die Schüler in zwei Intelligenzgruppen unterteilt: solche mit besseren (IQ größer als 100) und solche mit weniger guten kognitiven Fähigkeiten (IQ kleiner als 100). Dabei zeigt sich (NRW 1978): Arbeiterkinder mit *höherer* Intelligenz gelangen im traditionellen Schulsystem nur zu 10,4% in das Gymnasium. Von den Oberschichtkindern mit *niedriger* Intelligenz schaffen dies hingegen 35,5%. Mit anderen Worten: Im traditionellen Schulsystem bestimmt vor allem die soziale Herkunft, nicht aber die von Konservativen so oft eingeklagte „Leistungsfähigkeit“, wer an der gymnasialen Bildung teilnehmen darf. Dieses Bild ändert sich in den Gesamtschulen deutlich. Von den Arbeiterkindern mit *höherer* Intelligenz sitzen nunmehr 46,5% im hohen Leistungsniveau (Vergleichswert Mittelschichtkinder: 55%); Oberschichtkinder mit *niedrigerer* Intelligenz schaffen dort den Sprung in das hohe Leistungsniveau aber immerhin auch noch zu 52% (vgl. BLK-Bericht, S. 393). Empirisch-technisch gesprochen: Bei Konstanzhaltung der Intelligenz wird in Gesamtschulen der Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Leistungsniveau weitgehend abgebaut, im traditionellen Schulsystem bleibt er jedoch erhalten (vgl. auch *Fend* 1982, S. 148 ff.). Zu den Gewinnern der Gesamtschulreform sind somit vor allem die intelligentesten Arbeiterkinder zu rechnen, die nunmehr – durch keine Schulformbarriere mehr behindert – ihr Leistungspotential auch tatsächlich entfalten können.

Auch an dieser Stelle kann der BLK-Bericht nicht umhin, die Datenlage zur Kenntnis zu nehmen und anzuerkennen, daß sich

„bei der vergleichenden Untersuchung von Schülern gleichen Intelligenzniveaus (zeigte), daß in integrierten Gesamtschulen ein bedeutend größerer Teil der mehr Intelligenten (IQ > 100) der Unterschicht dem höheren Niveau zugeordnet war als im gegliederten Schulwesen.“ (S. 414)

Dieses Fazit wird jedoch wiederum von relativierenden Umrangungen so stark überdeckt, daß es äußerst schwer fällt, das Hauptergebnis aus der Vielzahl der Druckseiten herauszufinden. Bei den Ergebnissen zur bedingten Chancengleichheit besteht eine der Vernebelungs-Techniken darin, der Gesamtschule eine Chancenverschlechterung für Mittel- und Oberschichtkinder zu unterschieben. So heißt es auf S. 394 in Interpretation der Fendschen Ergebnisse aus Nordrhein-Westfalen, es zeige sich, „daß die mehr intelligenten Gesamtschüler aus Mittel- und Oberschicht zu deutlich ungünstigeren Resultaten kamen als die vergleichbaren Gruppen im gegliederten Schulwesen.“ Ein flüchtiger Blick auf die Prozentzahlen scheint dies zu bestätigen, zugleich fällt aber die äußerst geringe Zahl von Schülern auf (z. B. ganze 30 Oberschichtkinder in Gesamtschulen), auf die sich diese Aussage bezieht. Fend selbst schließt die Fehlerquellen aufgrund zu geringer Befragtenzahlen aus, indem er seine nordrhein-westfälischen und niedersächsischen Daten zusammenfaßt. Dann ergibt sich: Von den intelligenteren Mittel- und Oberschichtkindern sitzen 47,5% im Gymnasium, aber 68% im hohen Leistungsniveau der Gesamtschulen (vgl. Fend 1982, S. 152 f.). Von einer Chancenverschlechterung für Kinder aus „besseren Kreisen“ kann also keine Rede sein. Eine andere Relativierungs-Strategie in diesem Text tarnt sich mit dem Mäntelchen des vorsichtig-wissenschaftlichen Skrupels. Es finden sich immer wieder Hinweise auf die generelle Problematik von Systemvergleichsuntersuchungen, an die dann die Frage geknüpft wird, ob die vorgefundenen Unterschiede sich wirklich als Positivauswirkungen des Gesamtschulsystems bezeichnen lassen – oder ob nicht vielleicht ganz andere Faktoren verursachend sind. Nun ist völlig unbestritten, daß solche Schulsystem-Vergleichsstudien methodologisch voller Probleme stecken: Dies gilt allerdings für andere Evaluationsbereiche (z. B. Vergleich fachlicher Leistungen) noch weit stärker als für die hier zu besprechenden sozialen Beteiligungsquoten. Wenn man sich jedoch – wie es die BLK-Kommission getan hat – prinzipiell auf Vergleichsuntersuchungen als relevantes wissenschaftliches Ausgangsmaterial einläßt, so muß man seine eigene Position auch ernst nehmen. Wenn dann trotzdem eindeutige und durchgängige Befunde häufig unter Hinweis auf methodische Probleme relativiert und abgewertet werden, so wird der von Wottawa zu recht kritisierte „Agnostizismusschleier“ produziert: „Es entsteht dort der Eindruck, als würde man methodische Schwierigkeiten überpointieren, um sachlich unerwünschte Befunde abzuwehren“ (Wottawa 1982, S. 367).

Bei soviel politisch induzierter Ergebnis-Vernebelung erscheint es hilfreich, erneut den Erziehungswissenschaftler zu zitieren, der die besprochenen Untersuchungen selber durchgeführt hat. Wie faßt Helmut Fend seine Forschungsergebnisse zum Komplex „Abbau von Chancengleichheit“ zusammen?

„Wir können also in diesem Evaluationsbereich bei der Zugrundelegung von Kriterien der repräsentativen Chancengleichheit einen unübersehbaren Erfolg der Gesamtschule am Ende der Sekundarstufe I feststellen“ (S. 147).

Dabei hat in der Gesamtschule „keine Chancenumverteilung etwa in dem Sinne stattgefunden, daß Kinder aus der Oberschicht hier zugunsten von Kindern der Grundschicht schlechtere Chancen hatten. Die Reduktion von Chancenungleichheit geht vielmehr auf einen Chancenzuwachs von Kindern der Grundschicht zurück und zwar bei gleichbleibenden Chancen der Kinder aus der Oberschicht“ (S. 142).

„Die generelle Schlußfolgerung aus all diesen Forschungsergebnissen muß dahingehend lauten, daß es den Gesamtschulen in bemerkenswertem Maße gelungen ist, Chancenungleichheiten zu reduzieren und insbesondere Chancengleichheit, gemessen am Kriterium der bedingten Chancengleichheit (. . .) annähernd zu erreichen“ (Fend 1982, S. 154 ff.).

4. Fazit

Zunächst gilt es noch einmal festzuhalten, welche hauptsächlichen Ergebnisse der Modellversuch Gesamtschule in diesem Bereich erbrachte. Es sind dies die Ergebnisse, die auch im BLK-Bericht – bei allen relativierenden Umrangungen – zugestanden werden müssen:

- Gesamtschulen halten die Schullaufbahn länger offen und bieten bessere Möglichkeiten zur Korrektur – nach oben wie nach unten.
- Insbesondere hauptschulempfohlene Schüler haben in Gesamtschulen viel bessere Möglichkeiten, ihre Schullaufbahn in Abweichung von dieser Prognose nach „oben“ zu korrigieren.
- Gesamtschule führt einen höheren Anteil von Schüler zu weiterführenden Abschlüssen (FOS-Reife bzw. Übergang in die gymnasiale Oberstufe). Dieser Vorsprung ist besonders groß in den Bundesländern, in denen im dreigliedrigen Schulwesen ein niedriger Abschluß-Level (viel Hauptschulabschlüsse) besteht.
- Gesamtschule führt zu einer deutlichen Reduzierung der sozialen Auslese, ohne daß die schichtenspezifische Benachteiligung völlig beseitigt wird.
- Arbeiterkinder haben in Gesamtschulen erheblich bessere Chancen auf weiterführende Bildung, ohne daß dadurch die Abschluß-Chancen von Mittel- und Oberschichtkindern reduziert werden.
- In besonderem Maße profitieren von der Gesamtschule die Arbeiterkinder mit höherer Intelligenz. Sie sind nunmehr am hohen Leistungsniveau fast genauso stark beteiligt wie ihre intelligenzgleichen Mitschüler aus den anderen Sozialschichten.

Hinzuzufügen ist ein wesentliches Ergebnis, das im BLK-Bericht übergangen wurde:

- Der Anteil der Schüler, die die Sekundarstufe I ohne Hauptschulabschluß verlassen (müssen), wird in der Gesamtschule – verglichen mit dem dreigliedrigen Schulsystem – deutlich gesenkt, in einigen Bundesländern sogar mehr als halbiert.

Eine solche Zusammenfassung – wie sie soeben knapp formuliert wurde – verzichtet zwangsläufig auf die Darstellung der Differenziertheit vieler der Untersuchungsergebnisse, ihrer länderspezifischen und epochalen Ausprägung. Während diese Differenziertheiten im BLK-Bericht eher als verwirrender „Datensalat“ präsentiert wird, stellt *Fend* diese unterschiedlichen Ergebnisse in den historischen Zusammenhang der Gesamtschulentwicklung in der Bundesrepublik: Die Arbeit einzelner Modell-Gesamtschulen zu Beginn der siebziger Jahre zeigt andere (oft positivere) Ergebnisse als ein Gesamtschul-System, das als flächendeckende „Normalversorgung“ seit Jahren Schulalltag geworden ist. Die konstatierten Vorteile des Gesamtschul-Systems bleiben (z. T. in gemindertem Maße) aber erhalten, auch wenn die Gesamtschule als alleinige und „normale“ Regelschule arbeitet. Dies stellt *Fend* fest, dies muß auch der BLK-Bericht zugeben.

Vor dem Hintergrund dieser abschließenden Einordnung kann man dem Autor des BLK-Kapitels über „Schülerlaufbahnen und Abschlüsse“ – jenem baden-württembergischen Kultusbeamten – eine gewisse Hochachtung nicht versagen. Es ist ihm in erstaunlicher Weise gelungen, seine vorgefaßte Meinung gegen eine eindeutige Datenlage zu verteidigen. Er hat sich ein besonderes Lob seines Ministers verdient, weil er es auch noch geschafft hat, seinen Text als *Konsenspapier* durch die Kommission zu bringen. Mit anderen Worten: Seine Kollegen aus den Ministerien in Düsseldorf, Bremen und Wiesbaden haben diesen Text als ihre Meinung übernommen und die in der Kommission vertretenen Wissenschaftler haben ihn akzeptiert. Sie alle müssen sich nun auch gefallen lassen, daran gemessen zu werden.

Aus all dem wird vor allem deutlich, wie problematisch es ist, einer *politisch* besetzten Kommission die Auswertung wissenschaftlicher Untersuchungen zu übertragen. Herausge-

kommen ist ein großes „Sowohl-als-auch“, das je nach politischer Ausrichtung des jeweils federführenden Autors in dem einen Kapitel mehr „sowohl“, in dem andern hingegen mehr „als auch“ lautet.

Der 767 Seiten dicke BLK-Gesamtschulbericht ist daher vor allem für solche Leser interessant, die sich für das Verhältnis von Wissenschaft und Politik im Schulreformprozeß interessieren; denn hier läßt sich hervorragend der Fall einer politischen Funktionalisierung wissenschaftlicher Untersuchungen studieren. Wer sich hingegen über die Ergebnisse der Gesamtschulforschung informieren will, sollte den BLK-Bericht beiseite legen und zu dem Buch von *Helmut Fend* greifen.

Anmerkungen:

- (1) Der Vollständigkeit halber ist anzumerken, daß sich eine solche Eindeutigkeit des Evaluationsergebnisses in den anderen Bereichen (z. B. fachliche Leistungen, Schulklima) nicht findet.
- (2) Nicht eingegangen werden kann in diesem Beitrag auf die durchaus vorhandenen Probleme des Leistungskurs-Systems an Gesamtschulen. Diese Probleme spiegeln sich auch in den von der BLK referierten Untersuchungen wieder (z. B. interne soziale Selektivität, „Bankbildung“, C-Kurs-Problematik), sie haben in vielen Gesamtschulen dazu geführt, Alternativen zur äußeren Leistungsdifferenzierung zu entwickeln. In diesem Beitrag geht es jedoch nicht um Konzepte zur Weiterentwicklung der Gesamtschulen, sondern um den Vergleich zwischen den *vorfindlichen* Gesamtschulen und dem *vorfindlichen* dreigliedrigen Schulsystem.

Literatur:

- Bongers, D.: Bildungsniveau und Chancengleichheit, Arbeitsbericht 3 des Projekts „Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen in Hessen“, Konstanz 1978
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Modellversuche mit Gesamtschulen – Auswertungsbericht der Projektgruppe Gesamtschule, Bühl/Baden 1982
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Bonn 1969
- Eigler, H./Klemm, K./Hansen, R.: Quantitative Entwicklungen: Schule im Zeichen des Rotstifts, in: Rolff, H. G. u. a., Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 2, Weinheim 1982, S. 49 ff.
- Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich – Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs, Weinheim 1982
- Lukesch, H. u. a.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Chancengleichheit und Offenheit der Bildungswege, Paderborn 1979
- Trommer-Krug, L.: Soziale Herkunft und Schulbesuch in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Band 1, Reinbek 1980, S. 217 ff.
- Wottawa, H.: Die Ergebnisse des Gesamtschulversuches in: Die höhere Schule, Heft 12/1982, S. 367 ff.