

Heinz Günter Holtappels (Hrsg.)

Entwicklung und Qualität des Schulsystems

Neue empirische Befunde und
Entwicklungstendenzen

WAXMANN

Heinz Günter Holtappels (Hrsg.)

Entwicklung und Qualität des Schulsystems

Neue empirische Befunde
und Entwicklungstendenzen



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3626-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-8626-3

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort	7
<i>Heinz Günter Holtappels</i>	
Schulsystem im Umbruch Entwicklungstendenzen in zentralen Feldern der Schulstruktur in Deutschland	11
<i>David Reynolds</i>	
Improving Educational Systems Evidence from Policy, Research and Practice over Two Decades	53
<i>Kai Maaz, Jürgen Baumert, Marko Neumann, Michael Becker und Hanna Dumont</i>	
Entwicklung einer neuen Schulstruktur im Berliner Schulsystem Ausgewählte Befunde aus der BERLIN-Studie zur Evaluation der Berliner Schulstrukturreform	75
<i>Klaus-Jürgen Tillmann</i>	
Gleichwertigkeit im Zwei-Säulen-Modell? Das Beispiel Gemeinschaftsschule im Saarland	105
<i>Kai Averbeck, Julia Weischenberg und Heinz Günter Holtappels</i>	
Ausgangsbedingungen und Entwicklungschancen eines Reformmodells Der Schulversuch Gemeinschaftsschule in Nordrhein-Westfalen	119
<i>Hartmut Ditton, Sibylle Elsässer, Nicole Gölz, Veronika Stahn und Florian Wohlkinger</i>	
Soziale Disparitäten im Bildungsverlauf Schulische Laufbahnen von der 2. bis zur 7. Jahrgangsstufe	143
<i>Andreas Hinz</i>	
Inklusion im Schulsystem	173
<i>Svenja Mareike Kühn</i>	
Abitur nach 12 oder 13 Schuljahren? Entwicklungslinien, Zeitstrukturen und Forschungsstand	195
<i>Ramona Lorenz</i>	
Der Beitrag des Zentralabiturs zur Qualität des Schulsystems Befunde zur Einführung des Zentralabiturs in Nordrhein-Westfalen	221

<i>Isabell van Ackeren, Denise Demski und Esther Dominique Klein</i> Entwicklungsprobleme Neuer Steuerung im Schulsystem Ein systematisierender Überblick unter besonderer Berücksichtigung des evidenzbasierten Steuerungsanspruchs	241
Autorinnen und Autoren	261

Vorwort

Das deutsche Schulsystem befindet sich seit der Jahrtausendwende in einem unübersehbaren Umbruch. Ausschlaggebend dafür waren nicht zuletzt die international vergleichenden Schulleistungsstudien seit dem Jahr 2000, die auch eine intensive Debatte um die Qualität und die Fortentwicklung des Schulsystems ausgelöst haben. Vor allem die Schulstruktur erlebte durch die veränderte Entwicklung der Schulformen einen gravierenden Umbruch, vielfach mit der Tendenz zur Zweigliedrigkeit oder zu einer variantenreichen Mehrgliedrigkeit. Schulzeitveränderungen durch die Verkürzung der Schulzeit im Gymnasium einerseits und insbesondere durch den rapiden Ausbau ganztägiger Schulen andererseits führten ebenso zu durchgreifenden Veränderungen und Innovationsaufgaben wie die beginnende Implementation der Inklusion.

Parallel dazu bestehen Probleme der Ungleichheit von Bildungschancen in Form der Kopplung des Kompetenzerwerbs und des Bildungserfolgs an die soziale Herkunft fast unverändert fort, während Deutschland im Kompetenzerwerb der Lernenden nur teilweise Verbesserungen verzeichnet, teilweise auf der Stelle tritt. Zugleich scheinen auch Fragen nach einer wirksamen Steuerung des Schulsystems eher ungelöst. Die Zeit ist daher reif für Beiträge der Bildungsforschung, um mit Zwischenbilanzen und Analysen die Entwicklung des Schulsystems erneut kritisch zu beobachten und zu begleiten. Theoretische Ansätze, Konzepte zur Schulsystemgestaltung und Forschungsbefunde, sowohl durch sekundäranalytische Auswertungen der Schulstatistik als auch aus Primärstudien, werden bereits seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts immer wieder kontrovers diskutiert. Seitdem hat es allerdings vielfältige Veränderungen in der Schulstruktur und der Entwicklung der Schulformen sowie der Steuerung des Systems gegeben.

Der vorliegende Band wendet sich aktuellen Entwicklungstendenzen und Problemstellungen im Schulsystem zu. Namhafte Autorinnen und Autoren legen mit ihren Beiträgen einerseits neue Forschungsbefunde vor, andererseits werden zu zentralen Themenfeldern der Systemqualität Analysen und Bilanzierungen zu neuen Erkenntnissen vorgenommen. Die Beiträge des Bandes entstanden weitgehend aus den Vorträgen einer Ringvorlesung zum Thema „Schulsystem auf dem Prüfstand – Systemqualität in Deutschland“ im Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund. In der Ringvorlesung wurden dementsprechend mit aktuellen Forschungsansätzen und -befunden aus der deutschen und der internationalen Schulentwicklungs- und Schulsystemforschung relevante Systemfelder analysiert, präsentiert und bilanziert, vor allem zur Schulstruktur, zu systemrelevanten Innovationen und zur Steuerung. Ziel war es, Entwicklungstendenzen im Schulsystem genauer zu beobachten und zu analysieren, strukturelle Entwicklungsprobleme zu identifizieren und Lösungsansätze im Hinblick auf Umsetzbarkeit und zu erwartende Wirkungen zu diskutieren. Für die Vorlesungen wurden

einschlägige Forscherinnen und Forscher gewonnen, die als Repräsentanten der verschiedenen Forschungsgebiete zu grundlegenden Themen der Qualität und Entwicklung des Schulsystems gelten.

Die Beiträge präsentieren bedeutende Befunde aus der deutschen und der internationalen Forschung zu ausgewählten Schulsystemfragen, wobei meist auf grundlegende Theorieansätze Bezug genommen, aber auch theoretische Erkenntnisse generiert werden. So entstand ein breites und reichhaltiges Spektrum von theoretischen Ansätzen und empirischen Befunden, die durchaus Impulse für weitergehende Theoriebildung und Forschungsaktivitäten liefern. Freilich handelt es sich um eine Auswahl von Entwicklungsproblemen im Schulsystem, die nur einen Ausschnitt der Entwicklungs- und Problemfelder darstellen. Die gebotenen theoretischen Ansätze und vorgelegten empirischen Befunde kommen im jeweiligen Forschungsfeld jedoch zu wertvollen Erkenntnissen. Im Folgenden gebe ich einen Überblick:

Im ersten Beitrag thematisiert *Heinz Günter Holtappels* mit aktuellen Daten und sekundäranalytischen Untersuchungen über die Bildungsbeteiligung und den Grundschulübergang Probleme der Leistungsgerechtigkeit und Begabungsausschöpfung. Zudem wird gezeigt, wie das Schulwahlverhalten im Zusammenspiel mit der demografischen Entwicklung zur Erosion des traditionellen Systems geführt hat. Im Hinblick auf den Kompetenzerwerb und den Bildungserfolg wird die anhaltende soziale Ungleichheit der Bildungschancen in der Zusammenschau aktueller Befunde belegt. Die beachtenswerte quantitative Entwicklung ganztägiger Schulen zeigt die Dynamik von Veränderungen, die aber noch wenig bewirken.

David Reynolds gibt einen herausragenden Überblick über internationale Reformstrategien der Bildungspolitik auf Systemebene und über die School-Effectiveness-Forschung. Dabei verdeutlicht er, dass mittlerweile hinreichend verdichtetes Wissen darüber vorliegt, wie ein Schulsystem und Schulen zu verbessern wären. Der Beitrag liefert zugleich eine fundierte Collage zu Erkenntnissen über Gelingensbedingungen und Schlüsselfaktoren für wirksame Schulentwicklung. Dabei werden auch bedeutsame Einsichten durch die PISA-Studien gewürdigt und hervorgehoben.

Die Forschergruppe der Berlin-Studie, *Kai Maaz, Jürgen Baumert, Marko Neumann, Michael Becker & Hanna Dumont*, zeigen in ihrem Beitrag relevante Bedingungen für die Entwicklung der Schulformen in der Sekundarstufe auf. Im Zentrum stehen sodann detaillierte Befunde aus ihrer Längsschnittuntersuchung der Berliner Schulstrukturreform. Dabei werden vor dem Hintergrund aktueller bundesweiter Trends und theoretischer Ansätze vertiefende Einblicke und höchst interessante Forschungsergebnisse zum veränderten Grundschulübergang in Berlin präsentiert. Insbesondere Resultate zur Schulnachfrage, zum Schulwahlverhalten, zu Auswirkungen auf soziale Disparitäten und zur Wahrnehmung der Reformansätze durch Betroffene liefern bedeutende neue Erkenntnisse.

Klaus-Jürgen Tillmann stellt in seinem Beitrag zentral die Frage nach der Gleichwertigkeit im Zwei-Säulen-Modell. Dabei differenziert er Schulstrukturvarianten in den Bundesländern und problematisiert die Zweigliedrigkeit, unter anderem mit der Schulformnachfrage. Am Beispiel der Gemeinschaftsschule im Saarland formuliert er relevante Gelingensfaktoren für eine vielleicht nur vorübergehende Systemlösung in Form von Gymnasien und integrierten Schulformen nebeneinander.

In einem weiteren Beitrag zur Gemeinschaftsschule beleuchten *Kai Aeverbeck, Julia Weischenberg & Heinz Günter Holtappels* den Schulversuch in Nordrhein-Westfalen. Neben Gründungsmotiven und pädagogischen und strukturellen Vorteilen werden anhand von erhobenen Primardaten zur Schülerkomposition (Grundschulempfehlungen, kognitiver Grundfähigkeit, sozioökonomischem Status, Migrationshintergrund) die Problemfelder analysiert. Hierbei wird deutlich: Eine neue integrierte Schulform im Marktmodell herkömmlicher Schularten bietet eher nur in ländlichen Umfeldern eine schulstrukturelle Alternative und kann wohl nur bei hervorragender Lernkultur und intensiver Förderung überleben.

Die Forschungsgruppe der KOALA-S-Untersuchung, *Hartmut Ditton, Sibylle Elsässer, Nicole Gölz, Veronika Stahn & Florian Wohlkinger*, zeigt anhand von Längsschnittdaten von der zweiten bis zur siebten Jahrgangsstufe soziale Disparitäten auf. Unter anderem wird die Frage der Verstärkung oder Kompensation von Unterschieden im Grundschulbereich problematisiert. Ebenso wird empirisch versucht zu klären, welchen Anteil primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Grundschulübergang einnehmen, wobei dem Einfluss der Lehrkräftempfehlung hohe Bedeutung zugemessen wird. Unter Rückgriff auf theoretische Erklärungsansätze werden sozialschichtspezifische Selektions- und Bildungswahlprozesse genauer untersucht, dabei auch die Verstärkung von Selektionseffekten durch Schulformwechsel.

Andreas Hinz geht in seinem Beitrag auf den Inklusionsbegriff ein und klärt originär, wie auf der Basis eines prozessorientierten Verständnisses von Inklusion inklusive Schulentwicklung auf mehreren Ebenen verstanden werden kann. Er geht dann vor allem der Umsetzung der Inklusion in Deutschland nach, indem bisherige Ansätze kritisch und argumentativ treffsicher beurteilt werden. Zudem enthält der Beitrag eine verdienstvolle Zusammenfassung bedeutender Ergebnisse aus 30 Jahren Integrationsforschung.

Nach einem umfassenden und fundierten Überblick über verschiedene Schulzeitmodelle im nationalen und internationalen Vergleich und die aktuellere Schulzeitdebatte gibt *Svenja Mareike Kühn* einen vertiefenden Einblick in die ambivalenten und teils überraschenden empirischen Ergebnisse zur Verkürzung der Schulzeit im Gymnasium, der sogenannten „G8-Reform“, womit sie durch aufschlussreiche Belege zur empirischen Versachlichung der Debatte beiträgt.

Ramona Lorenz befasst sich in ihrem Beitrag zunächst versiert mit der Relevanz des Zentralabiturs auf den verschiedenen Ebenen im Schulsystem und beschreibt

das Verfahren der Qualitätssicherung der zentralen Abituraufgaben in Nordrhein-Westfalen. In der Darstellung eigener neuer Forschungsergebnisse geht es mit beachtlichen Befunden um die Schwierigkeit der Aufgaben des Zentralabiturs, die Fairness und Gerechtigkeit des zentralen Prüfungsformats und die Auswirkungen des Zentralabiturs auf den vorgelagerten Unterricht.

Isabell van Ackeren, Denise Demski & Esther Dominique Klein geben in ihrem Beitrag einen Überblick über die Steuerungslogik neuer nationaler und internationaler Steuerungsansätze, unter anderem in Bezug auf das Spannungsverhältnis von Gestaltungsautonomie und Outputsteuerung. Die Autorinnen arbeiten kritisch und gewinnbringend Logiken und Probleme neu eingeführter Steuerungsinstrumente hierzulande heraus und setzen sich mit intendierten und nicht-intendierten Wirkungen auseinander, wobei auch die Evidenzbasierung einem kritischen Blick unterworfen wird.

Der Band richtet sich an alle, die in Wissenschaft und Bildungsadministrativen mit der Analyse, der Gestaltung und der Entwicklung des Schulsystems befasst sind. Zugleich bieten die Beiträge wertvolle Anregungen für die Bildungsadministration, die Aus- und Weiterbildung im Schulsektor und alle Unterstützungssysteme. In den einzelnen Forschungsfeldern wird eine Vielzahl von Untersuchungen ausgebreitet, wobei die bisherigen Befunde durchaus zu verdichteten Einsichten zu führen scheinen, die aber auch zu mehr Theoriebildung herausfordern. Der Band bietet einen Fundus an neuen Ergebnissen, theoretischen Reflexionen sowie Versuchen zu resümierenden Zwischenbilanzen. Aus zentralen Feldern der Schulsystemforschung entstand so ein breites und reichhaltiges Spektrum von Beiträgen zur Qualität und zur Entwicklung des Schulsystems.

Allen Autorinnen und Autoren sowie den mitwirkenden Kolleginnen und Kollegen beim Double-Blind-Review-Verfahren gilt gebührender Dank für die verdienstvolle Mitarbeit an diesem Band.

Dortmund im März 2017
Heinz Günter Holtappels

Heinz Günter Holtappels

Schulsystem im Umbruch

Entwicklungstendenzen in zentralen Feldern der Schulstruktur in Deutschland

Das deutsche Schulsystem erlebt seit der Jahrtausendwende einen unübersehbaren Umbruch: In die Schulstruktur ist durch die veränderte Entwicklung der Schulformen Bewegung gekommen, das dreigliedrige Schulsystem gerät ins Wanken oder löst sich teilweise auf, wobei die Schulformlandschaft eine variantenreiche Zweigliedrigkeit anzunehmen scheint. Dies muss angesichts des unaufhaltsamen Wegbrechens der Hauptschule einerseits und mit der variantenreichen Palette von neu entstandenen Schulformen mit mehreren Bildungsgängen und als integrierte Formen von Schulen des gemeinsamen Lernens andererseits unweigerlich festgestellt werden.

Die Bildungsbeteiligung mit dem Trend zu höherwertigen Bildungsgängen und Abschlüssen ist weiter gestiegen, zugleich geht das Schulversagen am Ende der Schullaufbahn zurück. Die internationalen Leistungsvergleichsstudien bescheinigen trotz leichter Verbesserung der Schülerkompetenzen weiterhin erhebliche Schwächen in der Ergebnisqualität und der sozialen Chancengleichheit des deutschen Schulsystems. Trotz veränderter Schulstrukturen wird das Schulsystem weder der Heterogenität der Schülerschaft hinreichend gerecht noch ist es zeitgemäß hinsichtlich des elterlichen Schulwahlverhaltens. Parallel zur Schulstrukturentwicklung wurden seit Beginn des Jahrtausends etliche Systemveränderungen eingeführt: Festlegung von Bildungsstandards, periodische Lernstandserhebungen und zentrale Prüfungen, Einführung von externer Evaluation oder Schulinspektion und flächenhafter Ausbau von Ganztagschulen bei zugleich partieller Schulzeitverkürzung im Gymnasialsektor.

Der folgende Beitrag konzentriert und beschränkt sich im Wesentlichen auf schulstrukturelle Fragen im allgemein bildenden Schulsystem, hier auf die Bildungsbeteiligung und den Übergang in die Sekundarstufe, auf die Entwicklung der Schulformen sowie auf Veränderungen der Schulzeit durch Ganztagsbetrieb und betrachtet dabei auch Bildungserfolge und soziale Chancengleichheit im Schulsystem.

1 Bildungsbeteiligung und Grundschulübergang

Deutschland verzeichnet im allgemein bildenden Schulsystem seit Beginn der statistischen Erfassung eine kontinuierlich steigende Bildungsbeteiligung. Dies wird am ehesten ablesbar am Indikator des Besuchs höherer Schulformen mit höher-

wertigen Abschlusszielen und zeitlich längerer Beschulung, also am Besuch des Gymnasiums sowie von Schulformen mit gymnasialen Standards und vergleichbaren Bildungsgängen (z. B. Gesamtschule). Zugleich wird die Bildungsbeteiligung auch an der Schulzeit ablesbar; hier zeigt der Besuch des Sekundarbereichs II ebenfalls eine höhere Beteiligung an.

1.1 Bildungsbeteiligung als Resultat elterlichen Schulwahlverhaltens

Die Bildungsbeteiligung wird maßgeblich zunächst durch den Grundschulübergang in die Sekundarstufe aufgrund des Schulwahlverhaltens der Eltern als Erziehungsberechtigte bestimmt, zugleich schulseitig aber auch über die Empfehlungen der Grundschulen; weitere Faktoren ergeben sich über den Durchlauf der Schullaufbahn infolge jährlicher Versetzungen/Nichtversetzungen und möglicher Schulformwechsel. Der kontinuierliche Wandel des Schulwahlverhaltens der Eltern gehört zu den stabilsten demographischen Entwicklungen der Nachkriegszeit. Die seit 1952 beobachtbaren Ländervergleiche werden anhand der Relationsquoten, also der Schüleranteile in den 7. Jahrgangsstufen der weiterführenden Schulen vorgenommen; in neuerer Zeit vergleicht man den 8. Jahrgang, weil bis hier bereits fast alle Wechsel in der Sekundarstufe I erfolgt sind. Auf diese Weise werden verzerrende Effekte, die ihre Ursache in den verschiedenen Organisationsformen der Jahrgangsstufe 5/6 haben (u. a. sechsjährige Grundschule in Berlin und Brandenburg); sowie nachfolgende Veränderungen der Schülerzahlen weitgehend ausgeschaltet (Rösner, 2007).

Tabelle 1 veranschaulicht die Entwicklung der Schüleranteile in den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I im Zeitraum von 1955/56 bis 2015/16 (Rösner, 2007; KMK, 2016).

Bis Mitte der 1980er Jahre lässt sich eine beständige Zunahme der Realschul- und Gymnasialanteile zu Lasten der Volks- bzw. Hauptschule konstatieren. Während sich in der Folgezeit die Abwendung von der Hauptschule nochmals deutlich fortsetzte, wird im Schulwahlverhalten eine steigende Nachfrage bei den anspruchsvolleren weiterführenden Schulformen registriert. Der Hauptschüleranteil hatte sich gegenüber 1955/56 bereits zu Beginn der 1990er Jahre bundesweit mehr als halbiert und schrumpfte ab Mitte der 1990er Jahre sogar bis unter die 25%-Marke (s. Tab. 1), bevor es bis heute zu einem noch dramatischeren Absturz kam; 2015 beträgt der Hauptschüleranteil mit 12% weniger als ein Fünftel seines Anteils vor 60 Jahren. Dies hängt freilich auch mit der Neugründung von Schulformen oder einer grundlegenden Umgestaltung der Schullandschaft in den Ländern zusammen. Im Bereich der Realschulen schien mit einem bundesweiten Jahrganganteil von etwa einem Viertel aller Schülerinnen und Schüler ab Mitte der 1970er Jahre ein relativ hoher und stabiler Anteil erreicht worden zu sein; seit den 1990er Jahren geht es jedoch sichtbar leicht abwärts. Hinsichtlich des Gymnasiums ist in den letzten 50 Jahren eine starke und anhaltende Expansion zu erkennen. Das Gymnasium hat

so längst die Spitzenposition unter den Schulformen erreicht, mit einem starken Anstieg der Schüleranteile in Jahrgang 8 von 14,6% (1955) auf 36,2% (2015), auch wenn eventuell nun vorübergehend eine leichte Stagnation einsetzen mag.

Tab. 1: Schülerinnen und Schüler im 8. Jahrgang in der Bundesrepublik Deutschland im Zeitvergleich (1955/56–2015/16; mit neuen Bundesländern ab 1990/91)

Schuljahr	Schulformanteile in Prozent ¹					
	HS ²	RS	GY	IGS	SMB ³	FöS
1955/56	69,5	8,3	14,6	-	-	2,7
1965/66	63,1	15,2	18,0	-	-	3,8
1975/76	43,8	23,0	24,9	3,2	-	5,1
1985/86	36,8	27,9	26,2	4,6	-	4,4
1995/96	24,2	25,7	30,1	8,9	6,7	3,9
2005/06	22,3	25,7	31,0	8,5	6,6	5,3
2013/14	13,9	22,8	36,1	13,0	9,0	4,4
2015/16	12,0	19,8	36,2	15,0	11,8	4,4

1) Ohne Ausweisung Freier Waldorfschulen (prozentual jedoch Anteile von 100% berücksichtigt; in 2015= 0,9%)

2) Bis 1965: Volksschulen

3) Schulen mit mehreren Bildungsgängen in schulrechtlicher Einheit (i. d. R. verbundene oder teilintegrierte nichtgymnasiale Bildungsgänge)

Quelle: KMK, 2015; KMK, 2016; Rösner, 2007

Die ganz aktuelle Entwicklung bei Realschulen und Gymnasien lässt sich auch mit Konkurrenz erklären: Seit Mitte der 1990er Jahre werden auch zunehmend Schülerinnen und Schüler in Schulen mit mehreren Bildungsgängen und in integrierten Systemen versorgt, für beide Schulformtypen stiegen die Anteile spürbar an. Integrierte Gesamtschulen hatten lange Zeit noch vergleichsweise unbedeutende Jahrganganteile im Bundesdurchschnitt und erreichen nach einem Anstieg auf ein Zehntel der Schüleranteile in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre mittlerweile einen Anteil von mehr als einem Siebtel. Länderspezifisch zeigen sich allerdings starke Differenzen in der Bedeutung der Gesamtschule – vornehmlich als Folge unterschiedlich stark ausgeprägter bildungspolitischer Förderung (Holtappels & Rösner, 1996b). Der in Förderschulen beschulte Schüleranteil ist trotz der aktuellen Inklusionsbestrebungen mit 4,4% noch beachtlich hoch.

Verschiebungen im Schulwahlverhalten der Eltern erweisen sich als bundesweit zu beobachtender stabiler Trend. Unverkennbar gibt es Regionen und Phasen, in denen sich der Wandel verlangsamt oder beschleunigt; niemals jedoch änderte sich die Entwicklungsrichtung (Pfeiffer & Rösner, 2000; Rösner, 2007).

Erklärungen zum Schulwahlverhalten

Die skizzierte Entwicklung des Schulwahlverhaltens nach der Grundschule kann auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden. Hier sind Beobachtungen der Bildungsstatistik und empirische Befunde der Bildungsforschung seit Ende der 1980er Jahre heranzuziehen (IFS-Umfrage bei Holtappels et al., 2004; Holtappels & Rösner, 1996a), die offenbar teilweise aktuell Gültigkeit behalten:

- Berufs- und Arbeitsmarktanforderungen verlangen nach höheren Kompetenzen und Abschlussniveaus, so wird der mittlere Abschluss faktisch zur Mindestnorm, kein oder ein niedriger Schulabschluss birgt das Risiko unzureichender Berufschancen und sozialer Entsicherung für die Kinder.
- Wahrung verschiedener Bildungs- und Berufschancen: Schulwahlentscheidungen werden von Eltern offenbar in der Weise getroffen, dass sie möglichst alle Optionen für anschließende Ausbildungswege offenhalten, von der Handwerkslehre bis zum Studium. Entsprechend wählen Eltern Schulformen, die alle Optionen für verschiedene Bildungsgänge und -abschlüsse in der Schule beinhalten. Diese Haltung der Eltern begünstigt dauerhaft solche Schulen, die unter anderem auch höherwertige Abschlüsse vergeben, vor allem Schularten mit unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten und in Langform (SI + SII).
- Effekte der Bildungsexpansion: Eltern orientieren sich zudem bei der Schulformwahl offenbar auch am *eigenen* Schulabschluss, und zwar in der Form, dass sie für ihre Kinder Abschlüsse anstreben, die mindestens *eine* Stufe über dem eigenen Abschluss liegen, was die in Repräsentativbefragungen periodisch ermittelten Elternwünsche belegen: Die elterlichen Abschlusswünsche für das eigene Kind steigen mit dem eigenen Bildungsgrad. Immer mehr Eltern weisen selbst einen höheren und mindestens einen mittleren Schulabschluss nach und wünschen offenbar für ihr Kind mindestens einen gleichwertigen Schulabschluss.
- Soziale Nähe: Eltern zeigen erhöhte Risikobereitschaft, weil auch im sozialen Umfeld die Bildungsbeteiligung in breiten Bevölkerungsschichten gestiegen ist.
- Bestreben nach förderlichem Lernmilieu: Eltern vermeiden nach Möglichkeit untere Schulformen wegen des dort weniger anregenden oder gar hinderlichen Lernmilieus in problematischen Schülerpopulationen.

Zudem wählen Eltern offensichtlich eher Schulformen, die eine solche Schullaufbahn in der Sekundarstufe ohne Schulwechsel möglich machen. Dementsprechend zeigen die Eltern deutlich höhere Bildungsaspirationen als in früheren Zeiten. Insgesamt gesehen dürfte sich über den Generationswechsel der Prozess der Hinwendung zu anspruchsvolleren Schulformen und -abschlüssen halten, eher noch beschleunigen; denn die künftigen Elterngenerationen werden zu mehr als vier Fünfteln mindestens mittlere Abschlüsse erreichen.

Die Internationale Grundschulleseuntersuchung IGLU (Stubbe, Bos & Euen, 2012, 214f.) weist für Deutschland insgesamt die über die eigenen Befragungen ermittelten Schullaufbahnpräferenzen von Lehrkräften und von Eltern im Zeitverlauf der IGLU-Wellen aus (s. Tab. 2). Dabei wird zunächst sichtbar, dass die Lehrkräfte die Viertklässler häufiger als von Eltern gewünscht für Hauptschule und Realschule empfehlen und seltener die Gymnasialaufbahn als die Eltern, die offensichtlich höhere Bildungsaspirationen für ihre Kinder hegen. Weitere Auswertungen (ohne Tab.) zeigen dementsprechend bei der Hauptschule nur 55% und bei Realschule 60% Übereinstimmungen zwischen Lehrkräften und Eltern, beim Gymnasium jedoch 87%.

Aus Tabelle 2 wird zudem ersichtlich, dass sich im Zeitverlauf die Schullaufbahnpräferenzen bei Eltern wie bei Lehrkräften verändern, und zwar bei beiden Gruppen in Richtung anspruchshöherer Bildungsgänge. Dies wirft Fragen auf: Sind die untersuchten Schülerkohorten mit der Zeit fähiger geworden? Waren eigene Lernanstrengungen höher oder war eine verbesserte schulische Förderung wirksam? Oder urteilen Lehrkräfte nachgiebiger bzw. Chancen gewährender? Oder zeigen sich Eltern anspruchsvoller und risikofreudiger? Im Hinblick auf gestiegene Anteile in der Elternschaft mit selbst absolvierten mittleren und höheren Schullaufbahnen und somit höherer Aspiration und besserer Fähigkeit, eigene Kinder zu fördern, scheinen die Anstiege zu höherwertigen Schulformpräferenzen durchaus plausibel. In jedem Fall wird deutlich, dass Übergangsempfehlungen keineswegs stabil bleiben müssen und werden.

Tab. 2: Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte und der Eltern in deutschen Grundschulen, erfasst in der IGLU-Studie 2001, 2006 und 2011

Schullaufbahn- präferenzen	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	IGS u. Schule mit mehreren Bildungsgängen
Lehrkräfte				
2001	29,3	35,7	34,9	--
2006	24,8	35,5	39,7	--
2011	21,6	36,6	41,8	--
Eltern				
2001	22,1	29,2	40,8	7,8
2006	14,7	27,0	47,3	11,0
2011	11,9	28,3	45,5	14,3

Quelle: Arnold et al., 2007; Bos, Stubbe & Euen, 2012

Die tatsächlichen Übergänge von der Grundschule in die Schulformen der Sekundarstufe I sehen im Schuljahr 2014/15 wie folgt aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, dort Tab. 2-1A): Von den Schülerinnen und Schülern, die im vorhergehenden Jahr die Grundschule besuchten, verteilten sich auf Haupt-

schulen 8,5%, auf Realschulen 18,4%, auf Integrierte Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen 28,9% und auf Gymnasien 43,0%, zudem 1,2% auf Orientierungsstufen (nicht in die Statistik einbezogen sind drei Bundesländer mit Übergang von Jahrgang 6 nach 7 in die SI). Hier deutet sich an, dass sich die bis 2015 in Tabelle 1 gezeigte Bildungsbeteiligung in Jahrgang 8 zukünftig zumindest stabilisiert, das Gymnasium sogar vermutlich einen größeren Zulauf verzeichnen wird. Der in der IGLU-Studie (s. oben, Tab. 2) ermittelte Trend der Elternwahl und der Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte bestätigt sich und setzt sich fort zugunsten des Besuchs anspruchsvollerer Schulformen.

Insgesamt ist festzuhalten: In Deutschland ist die Bildungsbeteiligung Anfang des 21. Jahrhunderts auf das bislang höchste Niveau gestiegen. Die Bildungswerbung der 1960er Jahre, der Ausbau weiterführender Schulen in den 1970er und 1980er Jahren und die Krise des Arbeits- und Ausbildungsmarkts der 1990er Jahre sowie höhere Anforderungen an formale Berechtigungen haben jedenfalls langfristig das Schulwahlverhalten der Eltern stark nach oben verändert. Entscheidender Triebfaktor scheinen jedenfalls die Arbeitsmarkt- und Berufsanforderungen im Hinblick auf formale Qualifikationsanforderungen und inhaltliche Anforderungen in Fach- und Schlüsselkompetenzen für Schulabgänger zu sein. Die meisten Eltern haben zunehmend erkannt, dass zur Wahrung attraktiver und zukunftsträchtiger Berufschancen für ihre Kinder höhere Bildungswege und -abschlüsse erforderlich sind und in bestimmten Schulformen bessere Chancen bestehen, Optionen zu wahren und das Bildungsziel zu erreichen.

Diese Entwicklung hat einen kaum mehr aufhaltbaren Trend zu anspruchsvolleren Schullaufbahnen bewirkt, mit der Folge, dass immer mehr Eltern ihre Kinder in höheren Bildungsgängen unterzubringen suchen. Der Zwang zu hinreichend verwertbaren Abschlüssen, die unterschiedlich förderlichen Entwicklungsmilieus der Schulformen und nicht zuletzt die mangelnde Durchlässigkeit der traditionellen Schulformen bewirken bei Eltern ein Schulwahlverhalten nach einfachen Formeln. Die Hinwendung zu anspruchsvolleren Bildungswegen und die gleichzeitige Abwendung von der Hauptschule als untere Etage des Regelschulsystems hat eine Schulstrukturkrise entfacht, die vielerorts mit den lückenhaften Angebotsstrukturen nicht zu bewältigen ist.

1.2 Probleme der Leistungsgerechtigkeit und Begabungsausschöpfung beim Grundschulübergang

Über die höhere Bildungsbeteiligung erhalten höhere Anteile der Schülerinnen und Schüler bessere Bildungschancen und erweiterte berufliche Optionen. Zugleich werden Begabungsreserven stärker ausgeschöpft, wobei die Leistungsvergleichsstudien zeigen, dass weitere Leistungspotenziale bestehen, die aber offenbar durch die Übergangs- und Verlaufsauslese blockiert werden. Dies verweist auf die Notwendigkeit leistungsgerechterer Übergangsempfehlungen, mutigeren Über-

gangsverhaltens und intensiverer Förderung im Verlauf der Sekundarstufe. Ein Stillstand im Trend zu höherer Bildungsbeteiligung könnte jedoch – angesichts des allgemeinen Schülerzahlrückgangs (Rösner, 2007; Rösner, 2014) – möglicherweise zu Nachwuchsproblemen in mittleren und gehobenen Berufsbereichen führen, weil die nominelle Zahl der Schulabgänger dann für alle Abschlussniveaus zurückginge.

In einigen Bundesländern sind allerdings die Eltern an die Übergangsempfehlung der Grundschule gebunden und können den Übergang in eine höhere Schulform bestenfalls über Probeunterricht erreichen; Ausnahmen werden von einzelnen Schulen gemacht, die Kinder ohne die entsprechende Grundschulempfehlung aufnehmen. Freilich bleibt jedoch auch in den Ländern ohne bindende Grundschulempfehlung die freigestellte Schulformwahl durch die Eltern nicht völlig frei vom Einfluss der Grundschulen, da Eltern sich beraten und auch von der nicht bindenden Empfehlung beeinflussen lassen. Nach der Studie von Ditton (2007) scheinen sich vor allem Eltern mit niedrigerem Sozialstatus eher an die schulische Empfehlung zu halten oder gar darunter zu bleiben, während Eltern mit höherem sozioökonomischem Status eher auf eine höhere Schulform – auch entgegen der Empfehlung – drängen, was weiter unten in Teil 4 näher aufgegriffen wird.

Das Schulsystem sortiert nicht begabungs- und leistungsgerecht

Wer immer auch letztlich die Übergangsentscheidung trifft, so scheint die Sortierung in verschiedene Schulformen der Sekundarstufe zu einem erheblichen Teil bislang vielfach nicht leistungs- und begabungsgerecht auszufallen; dazu lohnt ein Blick in bedeutende Analysen.

Die Internationale Grundschulleseuntersuchung IGLU (s. Bos u. a. 2003, 130 ff.) zeigt für Deutschland, dass Kinder mit denselben Grundschulempfehlungen keineswegs durchgängig ähnliche Schulnoten aufweisen, sondern beispielsweise für eine Gymnasialempfehlung zumindest bis 4 fast alle Noten vorkommen; dies verhält sich auch für IGLU 2011 so, wenngleich die untypischen Differenzen nicht mehr so umfangreich ausfallen (Stubbe, Bos & Euen 2012, 214 f.). Deutsch- und Mathematiknote determinieren zwar am ehesten maßgeblich die Schullaufbahnpräferenz der Lehrkräfte, jedoch passen die Schulnoten häufig erstaunlicherweise nicht zu den Schulformempfehlungen (ebenda, 2012, 241 f.). Das bedeutet, dass nicht alle Kinder entsprechend ihrer zertifizierten Leistung gleich behandelt werden und damit die Leistungsgerechtigkeit verletzt wird. Zugleich erzielen die Schüler/innen zu einem recht hohen Anteil in den Leistungstests Ergebnisse, die gar nicht zu ihren Schulnoten in diesem Fach passen (ebenda, 2012, 216): Sowohl bei hohen Testleistungen als auch bei schwachen kommen alle Notenstufen vor. Solche Differenzen sind im Hinblick auf mündliche Leistungen im Unterricht und das Leistungsgesamtbild durchaus erklärbar, jedoch lassen die insgesamt eklatan-

ten Abweichungen doch Zweifel an einer am Begabungspotenzial orientierten Diagnose aufkommen.

Gravierender jedoch ist, dass Lernende mit ähnlichen ausfallenden Testleistungen ganz unterschiedliche Grundschulempfehlungen erhalten haben (Stubbe, Bos & Euen, 2012, 217): Die Testleistungskurven der Schülerinnen und Schüler bei unterschiedlichen Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte überlappen sich erheblich. Zugleich haben die IGLU-Forscher die Schülerinnen und Schüler nach Testleistungen in drei Domänen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) in drei Leistungsgruppen zusammengefasst (als Indikator für das Leistungspotenzial der Kinder) und hinsichtlich der Schullaufbahnpräferenzen verglichen: Lernende in der unteren Leistungsgruppe wurden danach keineswegs alle für die Hauptschule empfohlen sondern zu 39% für die Realschule und für das Gymnasium 12%. In der oberen Leistungsgruppe sollten nach Präferenzen der Lehrkräfte zwar 64% im Gymnasium landen, aber 29% in Realschulen und 7% gar nur in der Hauptschule. Für die mittlere Leistungsgruppe waren offenbar alle Übergangsempfehlungen möglich, obwohl hier die Fähigkeiten recht ähnlich ausfielen. Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Kompetenzen wurden also in etlichen Fällen auch für gehobene Schulformen empfohlen, jene mit höheren Kompetenzen erhalten nicht selten nur eine Realschul- oder Hauptschulempfehlung, werden also von höherer Bildung abgehalten, obwohl sie nach Kompetenztest – beziehungsweise nach Noten (s. oben) – das Leistungspotenzial dazu aufgewiesen hätten.

Offensichtlich fließen in die Übergangsempfehlung der Grundschule leistungsfremde Faktoren ein, die vermutlich mit der Prognose der Lehrkräfte bezüglich der familialen Lernunterstützung und der Anforderungsbewältigung im weiteren Schulweg zusammen hängen, aber auch aus unzureichender Diagnosekompetenz und der Prognosefähigkeit des Bildungswegs zu einem frühen Zeitpunkt resultieren mögen (vgl. dazu: Van Ophuysen, 2006). Die Analysen von McElvany (2010) zum Erleben der Lehrkräfte im Kontext des Grundschulübergangs zeigten, dass Lehrkräfte die Möglichkeit einer angemessenen Beurteilung der Viertklässler als eher schwierig ansahen und sich durch Zweifel an der Korrektheit der Übergangsempfehlung teilweise belastet fühlten. Dabei wird sichtbar, dass die Wahrnehmung von mehr Entscheidungsspielraum und eine höhere Bedeutung der Übergangsempfehlung zu höherem Belastungserleben führten. Die wahrgenommene Bedeutung und der erlebte Entscheidungsspielraum stellen daher weniger positive Ressourcen dar, eher wird die Situation als Bedrohung und damit belastend erlebt.

Diese bisherigen Befunde verdeutlichen: Die Empfehlungspraxis der Grundschulen beeinträchtigt empfindlich das Gebot der Leistungsgerechtigkeit. Soweit es über Grundschulen mit vergleichbarer Schülerkomposition Unterschiede bezüglich der Verteilung der Lehrkräfteempfehlungen gibt, würde zugleich gegen die grundgesetzlich geforderte Vergleichbarkeit der Lebensbedingungen verstoßen. Das gegliederte System blockiert damit auch die Entfaltung der Lernpotenziale, indem es – möglicherweise basierend auf der Annahme künstlicher und empirisch

nicht haltbarer Begabungstypen – zu früh und daher vielfach falsch sortiert und damit bessere Bildungschancen und Kompetenzentwicklungen durch höherwertige Bildungslaufbahnen für beträchtliche Anteile der Schüler/innen vorenthält.

Freilich muss den Lehrkräften in Grundschulen zugutegehalten werden, dass mit der Grundschulempfehlung nicht lediglich eine Diagnose des Lernstandes sondern eine Prognose der zukünftigen Entwicklung und der Schulformpassung verlangt wird. Doch im vierten Schuljahr und im Alter von etwa erst 10 Jahren kann bei Kindern die passende Schullaufbahn und die dynamische Lernentwicklung nie mit ausreichender Sicherheit vorausgesagt werden. Kinder können sich später ganz anders entwickeln. Grundschullehrkräfte sind mit der Prognose demnach auch überfordert. Die Studie von Ditton (2007) in Bayern zeigt aufgrund der Lehrerbefragungen: Von den in Klasse 3 von Lehrkräften beabsichtigten *Übertrittsempfehlungen* erteilen in 74% der Fälle die Lehrkräfte in Klasse 4 für dieselben Schülerinnen und Schüler auch diese Empfehlung. Innerhalb nur eines Schuljahres korrigieren demnach Lehrpersonen in mehr als einem Viertel der Fälle ihre *Übertrittsempfehlung*, die meisten waren jedoch offenbar schon länger festgelegt.

Dabei führen Grundschulübergänge, die entgegen der Empfehlung der Grundschule getroffen werden (ausführlich dazu: Harazd, 2007), durchaus nicht zu Misserfolg: Für das Land Berlin zeigten bereits Cortina & Trommer (2003, S. 365 ff.) über einen Zehnjahreszeitraum (1990–2000) für Schüler/innen, die entgegen der Grundschulempfehlung in einem höheren Bildungsgang aufgenommen wurden, folgende Befunde: Zwei Drittel der empfehlungswidrig in Realschulen (mit HS-Empfehlung) aufgenommenen Schüler/innen konnten am Ende der Probezeit dort verbleiben; in Gymnasien sind es zwischen 15,6% und 36,4% der HS-Empfohlenen und zwischen 74,0% und 83,0% der RS-Empfohlenen. Auch die Hamburger KESS-Studie (Bos, Bensen & Gröhlich 2009, S. 77) beweist, dass Schülerinnen und Schüler, die in der Grundschule für eine anspruchsniedrigere Schullaufbahn empfohlen wurden, eine hohe Verbleibschance auf der anspruchshöheren Schulform haben. Von den Schülerinnen und Schülern, die trotz einer fehlenden Empfehlung in das Gymnasium gewechselt sind, sind bis zur siebten Klasse rund 70 Prozent auf dieser Schulform verblieben und haben somit zum Ende der Orientierungsstufe die in der Übergangsempfehlung der Grundschule prognostizierte Entwicklung übertroffen.

Anhand sekundäranalytischer Untersuchungen für die Orientierungsstufe in Niedersachsen wies Schuchart (2006) allerdings nach, dass bezüglich des Erreichens des gewünschten Schulabschlusses im ersten Anlauf die empfehlungswidrig in eine höhere Schulform übergegangenen Grundschüler bei weitem nicht so erfolgreich sind wie die für diesen Bildungsgang empfohlenen. Jedoch verbesserten sich im Zeitverlauf die Erfolgsquoten auf 31% der Hauptschulempfohlenen in Realschulen und 35% der Realschulempfohlenen im Gymnasium. Zugleich werden aber beträchtliche Abschlusserfolge für die vorzeitig aus der höheren Schulform abgegangenen Schülerinnen und Schüler der nächst niedrigeren Schulform fest-

gestellt: Hauptschulempfohlene als Absteiger aus RS erreichten am Ende zu 30,4% den RS-Abschluss in der HS, 2,6% sogar den erweiterten SI-Abschluss, Realschulempfohlene Absteiger aus GY erreichten am Ende zu 49,3% den erweiterten SI-Abschluss in der RS.

Rösner und Stubbe (2008, 315) belegen für Nordrhein-Westfalen in ihren Analysen, dass die Wahrscheinlichkeit, nach dem Übergang in ein Gymnasium diesen Bildungsgang bis mindestens Jahrgangsstufe 10 durchlaufen zu können, vom regionalen Schüleraufkommen abhängt und somit entsprechend variiert. „Die übliche Auslesepraxis“, so die Autoren, „wird erst dann modifiziert, wenn selbst steigende Überganganteile die demografisch bedingten Verluste nicht mehr kompensieren können und diese Entwicklung im Gymnasium auch wahrgenommen wird“ (Rösner & Stubbe 2008, 315). Dies bedeutet, dass Lernende, die sonst der Auslese zum Opfer fallen, bei unzureichenden Schülerzahlen doch für eine höherwertige Schulform als geeignet eingestuft werden. Ähnlich könnte ein Anstieg (in absoluten Zahlen) von Übergängern ins Gymnasium interpretiert werden; wenn Schülerinnen und Schüler zur Sicherung des Schulbestands oder der Schulgröße fehlen, gestaltet sich die Leistungs- und Verlaufsauslese als milder, führt damit aber den bisherigen Ausleseprozess ad absurdum; Lernende, die in Zeiten üppigen Schüleraufkommens vom Gymnasium wegen fehlender Eignung verschmäht werden, sind in Zeiten demografisch bedingter Not doch die Aufnahme wert.

Zwischenfazit: Prognosesicherheit ist kaum herstellbar, deshalb sollten Lernentwicklungsdiagnosen und Schulformprognose getrennte Vorgänge sein. Schulformempfehlungen müssen nach validen, zuverlässigen und objektiven Gütekriterien erfolgen (um Begabungs- und Leistungsgerechtigkeit als hohes Gut zu wahren). Zugleich darf die formale Attestierung der Schulformempfehlung nur nach überprüfbaren Leistungskriterien erfolgen, um möglichst begabungs- und leistungsgerecht zu sein (gleicher Lohn für gleiche Leistung); getrennt davon ist durchaus eine davon abweichende pädagogische Beratung der Eltern bezüglich ihrer Schulformwahl bzw. der Wahl einer bestimmten Schule denkbar (z. B. zur Vermeidung von Versagen).

Dass die Sortierung der Schülerinnen und Schüler von deren Leistungspotenzial abweichen kann, hat bereits die erste PISA-Untersuchung eindrucksvoll gezeigt: Die Leistungsbereiche der verschiedenen Schulformen (s. Deutsches PISA-Konsortium 2001) weisen in Deutschland große Überlappungen aus, d. h. die Fähigkeitsverteilungen von leistungsmäßig benachbarten Schulformen reichen jeweils in den Kernbereich der anderen Schulform hinein. Zugleich zeigen sich in Deutschland die Schulen trotzdem als vergleichsweise relativ homogen, haben also in sich eine vergleichsweise geringe Streuung. Die Homogenisierung wird durch Klassenwiederholung und durch Schulformabstieg nochmals verstärkt.

Auch für Schüler/innen im Abschlussjahr der Sekundarstufe II wurde in der TIMS-Studie gezeigt, dass ein beträchtlicher Teil der Lernenden mit Haupt- und Realschulabschluss vergleichbare, teilweise sogar bessere Leistungen aufwei-

sen als ein Teil der grundständigen Gymnasiasten (Watermann & Baumert, 2000, S. 204 f.): 41 % der Abgänger mit Realschulabschluss (=FOS-Reife) erreichen in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung den Kernbestand gymnasialer Leistungen, 22 % sogar die obere Leistungshälfte der Oberstufe.

Schulformen als selektionsbedingte differentielle Entwicklungsmilieus

Die PISA-Studie weist zudem nach, dass in den einzelnen Schulformen in Deutschland deutlich unterschiedliche Problemkonzentrationen bezüglich der Lernprobleme und Fachkompetenzen vorzufinden sind, also sich derartige Unterschiede in den Leistungsniveaus zeigen, so dass einzelne Schulformen faktisch selektionsbedingt differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus herausbilden (Baumert & Schümer, 2001; Baumert, Trautwein & Artelt, 2003), die jeweils relativ homogene Leistungsentwicklungen ermöglichen, aber damit auch Leistungsunterschiede verstärken oder sogar erst bewirken.

Für Nordrhein-Westfalen und Berlin-West zeigte die BIJU-Studie des MPI besonders eindrucksvoll die Kompetenzentwicklung im Längsschnitt, wie sonst kaum eine Studie (Baumert, Stanat & Watermann, 2006, S. 98 ff.): Innerhalb von knapp vier Schuljahren (von Anfang Jahrgang 7 bis Ende Jahrgang 10) entwickeln sich Schülerinnen und Schüler in den vier Schulformen deutlich unterschiedlich bezüglich der Mathematik- und Englischleistungen, trotz gleicher Testleistungen und gleicher kognitiver Fähigkeit zu Beginn. Damit wird belegt, dass die Schulformen differenzielle Entwicklungsmilieus bilden. Somit werden bei einem Teil der in niedrigeren Schulformen eingeschulerten Schüler/innen offenbar die Begabungen nicht ausgeschöpft; zugleich werden solche durchaus begabten Schülergruppen trotz gleicher Fähigkeitspotenziale faktisch um Bildungschancen, zumindest aber um Bildungslaufbahnen ohne Umwege, betrogen.

Erklärungshintergründe bestehen a) auf individueller Schülerebene in unterschiedlich großen Lernfortschritten aufgrund des Vorwissens, b) in institutionellen Unterschieden durch verschiedene Stundentafeln, Lehrpläne und Unterrichtskulturen und c) in Kompositionseffekten durch die leistungsmäßige soziale, kulturelle und lernbiografische Schülerzusammensetzung. Dies wird in umfassenden Analysen durch Baumert, Stanat & Watermann (2006) dargelegt, wobei hinsichtlich der Institutions- und Kompositionseffekte Schulform und Fähigkeitsniveau offenbar die höchste Bedeutung haben und die Leistungsentwicklung bestimmen. Köller & Baumert (2001) ermittelten in einer anderen Stichprobe (in Berlin, NRW, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt) Vorwissen und Schulform als stärkste Prädiktoren für Mathematikleistung.

Auch Schümer (2004) weist in der weitergehenden Analyse von PISA-Daten nach, dass die lernbezogene und soziale Schülerkomposition in Schulen in hohem Maße mitentscheidend für Schulleistungen sind: Unter ungünstigen Schülerzusammensetzungen werden als (Teil-)Effekt dieser Kompositionen deutlich

schlechtere Leseleistungen erzielt als in günstigeren Kontexten. Zugleich verdeutlicht ihre Analyse, dass sich ungünstige Schülerkompositionen extrem ungleich auf die Schulformen verteilen und durchgängig über alle untersuchten Merkmale in hohem Maße in Hauptschulen konzentrieren (ebenda, 99 ff.). Auch wird hinsichtlich der Schulen mit ungünstigen Konstellationen sichtbar, dass auch beträchtliche Anteile der Integrierten Gesamtschulen unter ungünstigen Bedingungen arbeiten. Baumert, Stanat & Watermann (2006, 158 ff.) wiesen besonders für Hauptschulen ein schwieriges Milieu nach, das vor allem in der Situation der Hauptschule als „Restschule“ (geringe HS-Anteile im Gebiet) zu Buche schlägt, insbesondere auch bei regional belastendem Umfeld, also ungünstige bevölkerungs- und schulstrukturelle Bedingungen (z. B. hoher Ausländeranteil, Marginalisierung der Hauptschule).

Belegt scheint offenbar: Homogenität in problematisch zusammen gesetzten Gruppen führt zu noch schwächeren Minderleistungen als aufgrund der Fähigkeiten allein vorhersagbar wäre und lässt daher Förderung an Grenzen stoßen. Hauptschulen, aber auch zahlreiche Schulen mit vergleichbarer Komposition sind längst dort angelangt, wo keine optimalen Lernbedingungen und keine effektive Förderung der Schülerinnen und Schüler in der Restgruppe unter einem hohen Anteil an Leistungsschwächsten zu erwarten sind und somit auch die Ausbildungs- und Berufsperspektiven der Abgänger schwach bleiben (ausführlich dazu: Rösner 2007).

Dass Staaten mit integrierten Schulsystemen und späterer Trennung der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen anspruchsvollen Schulformen im internationalen Leistungsvergleich anhaltend deutlich überwiegend besser abschneiden als solche mit äußerer und früher Trennung der Lernenden, sei hier nur zusätzlich erwähnt. Empirische Befunde hierzulande zeigen, dass bei längerem gemeinsamen Lernen etwa die gleichen Lernzuwächse möglich scheinen, was in Berlin in der Element-Studie (Lehmann & Lenkeit, 2008) dann sichtbar wurde, wenn per Matching Ergebnisse sozial vergleichbare Schülergruppen verglichen werden (wie von Baumert et al., 2009, in einer Reanalyse vorgenommen): Wenn man die sozialen Herkunftsfaktoren und die Lernausgangslage berücksichtigt, erzielen Lernende in sechsjährigen Grundschulen den gleichen Kompetenzzuwachs wie Lernende in grundständigen Gymnasien ab Klasse 5 – bei allerdings niedrigerem Gesamtniveau als die Gymnasiasten. Dennoch zeigt sich hier durchaus die Leistungsfähigkeit sechsjähriger Grundschulen.

Wie ausgeführt erweisen sich die Schulformentscheidungen nach der Grundschule oft als nicht passend zu den Fähigkeitspotenzialen. Schülerinnen und Schüler, die im Sekundarbereich I über einen längeren Zeitraum ein verändertes Leistungsniveau zeigen, können deshalb nachträglich in Bildungsgänge wechseln, die ihrer Leistungsentwicklung besser entsprechen (Schümer et al., 2002). Amtliche Statistiken über solche Schulformwechsel werden nicht durchgängig veröffentlicht, sie wurden meist über spezielle Studien analysiert. Bei den von den

15jährigen Schülerinnen und Schülern der PISA-Stichprobe im Jahre 2000 angegebenen Wechseln handelte es sich bei 77% um Abstiege; nur bei 22,2% um Aufstiege (Schümer, Tillmann & Weiß, 2002). Bellenberg (2012) zeigt in einer fundierten und umfangreichen Studie: Von rund 98.500 Betroffenen im Schuljahr 2010/11 steigen 58% in eine niedrigere Schulform ab, 27% erreichen den Aufstieg, 14% steigen auf vergleichbarem Schulformniveau um. Die Schulformwechsel in der Sekundarstufe I innerhalb eines Schuljahres betreffen in aller Regel eine Quote von 1,3% bis 6,1% aller Schülerinnen und Schüler (bei deutlichen Länderunterschieden, auch im Verhältnis von Ab- und Aufstieg). Die Wechsel hinsichtlich der Auf- und Abwärtsmobilität belegen eindeutig, dass sich in Deutschland ein Wechsel der Schulform in fast allen Ländern überwiegend in Form von Abstiegen vollzieht (außer in Bayern, wo jedoch Aufstiege teils mit Klassenwiederholung erkaufte sind). Die Schulformwechsel als Abstieg belegen, dass hier eine weitere Stufe der Leistungsselektion greift, die zudem die „passgenaue“ Zuweisung der Grundschulübergänger/innen in verschiedene Schulformen zusätzlich infrage stellt.

2 Entwicklung der Schulformen: Tendenzen zur Zweigliedrigkeit und zu Schulen gemeinsamen Lernens

Das Schulangebot im Regelsystem der Sekundarstufe I bestand über Jahrzehnte traditionell im Wesentlichen aus den drei Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium, arrondiert durch Varianten sowie durch die Integrierte Gesamtschule in den meisten Bundesländern. Bevor auf das Schulwahlverhalten genauer eingegangen wird, soll im Folgenden vor dem Hintergrund demografischer Bedingungen zunächst die quantitative und qualitative Entwicklung der einzelnen Schulformen im Zeitverlauf und für die heutige Situation analysiert werden.

Die Schülerzahl an allgemeinbildenden Schulen ist allein von 2009 bis 2013 um rund 500.000 und die Einschulungen sind um 37.000 zurückgegangen (BMBF, 2015), so dass weniger Kinder für die Verteilung auf Schulen und verschiedene Schulformen zur Verfügung stehen. Zugleich setzt sich der Wandel des Schulwahlverhaltens mit dem Trend zu höherer Bildungsbeteiligung und zur Wahl anspruchsvollerer Schulformen fort. Das Zusammenwirken von demographischen Entwicklungen und der Schulformwahl nach der Grundschule führt im allgemeinbildenden Schulwesen zu unterschiedlichen Effekten für die einzelnen Schulformen der Sekundarstufe (s. KMK, 2016): Beobachtet man zehn Jahre von 2006 bis 2015, so wurden in den allgemeinbildenden Schulformen 2015 rund 942.000 Lernende weniger beschult als 2006. In der Primarstufe trat eine Minderung der Schülerzahl um 12% und in der Sekundarstufe I um 14% ein; in der SI traf dabei jedoch die Realschulen der Schülerverlust zu 31%, die Gymnasien lediglich zu 16%, während Schulen des gemeinsamen Lernens beträchtliche Zugewinne verzeichnen, auch weil hier neue Schulen errichtet worden sind. Die Hauptschule verlor

mit 51% mehr als die Hälfte der Schülerschaft. Der demografische Wandel trifft mit dem Absinken der Schülerzahlen die einzelnen Schulformen also mit unterschiedlicher Wucht, was auf den zweiten Einflussfaktor, das elterliche Schulwahlverhalten zurückzuführen ist.

Diese Entwicklung führte zur Existenzkrise – und letztlich auch regional zum Absterben – bei der Hauptschule; dies blieb aber nicht ohne Auswirkungen auf die anderen traditionellen Sekundarschulformen. Denn mit dem gewandelten Schulwahlverhalten hat sich auch die soziale und leistungsmäßige Zusammensetzung der Schülerschaft in allen Schulformen der Sekundarstufe verändert, was nicht ohne Auswirkungen auf die Entwicklungsperspektiven einzelner Schulformen bleibt. Genau genommen hatte schon seit Ende der 1980er Jahre bei der Hauptschule der drastische Rückgang der Schülerzahlen in Kombination mit der Abwendung der Eltern von der Hauptschule vielerorts zu erheblichen Schulbestandsgefährdungen geführt. In Bundesländern ohne verbindliche Regelungen für Mindest-Schulgrößen entwickelte sich die Hauptschule in dünner besiedelten Regionen nicht selten zur Zwergschule mit der Folge eines pädagogischen Attraktivitätsverlustes (Rösner, 2007). Der Schülerzahlrückgang in den Hauptschulen vollzog sich allerdings in der Richtung überall gleich, in der Geschwindigkeit verlief der Prozess in traditionellen Universitätsstädten und Großstädten mit ausgeprägtem Verwaltungs- und Dienstleistungsanteil rascher; zudem scheint gesichert, dass in Regionen mit Gesamtschulangebot vor allem den Hauptschulen die Schülerzahlen wegbrechen (Rösner 2007). Gleichwohl vollzieht sich aber auch in Ländern bzw. Regionen ohne Gesamtschulangebot ein anhaltender Abwärtstrend im Hauptschulsektor. Umkehrbar scheint der Trend zu mittleren und höheren Schulen insgesamt nicht, bestenfalls tritt befristet ein Stillstand ein, denn zu stark sind die Kräfte der beruflichen Verwertungschancen. Hinzu kommt eine Dynamik: Entsteht bei Eltern der Eindruck, die Hauptschule sei eine instabile Restschule geworden, deren Bestand auf Dauer nicht gesichert ist, dann ergibt sich daraus ein sich selbst beschleunigender Abwanderungseffekt.

Mit quantitativen Veränderungen in Bezug auf Schulstandorte und Schulgrößen gehen mit qualitativen einher: Mit dem Rückgang der Hauptschulanteile sinkt auch die pädagogische Attraktivität von Hauptschulen, denn die Palette an Wahlangeboten und die Breite des Lehrkörpers schmilzt mit der Schulgröße und die vollständige personelle Abdeckung des gesamten Fächerkanons wird insbesondere in einzügigen Kleinsystemen zum Problem. Vor allem aber weist die Hauptschule mit den geringer werdenden Schüleranteilen vielfach auch eine problematische Schülerzusammensetzung auf, die mit Lern- und Sozialverhaltensproblemen und hohem Ausländeranteil behaftet ist. Da der Öffentlichkeit dieser problematische Konzentrationsprozess nicht verborgen blieb, sorgte das Stigma der „Restschule“ rasch dafür, dass Eltern die Hauptschule verstärkt mieden.

Die Realschule verzeichnet lange Zeit Stabilität, ist jedoch längst an die Grenze ihrer Expansion gelangt. Starke Traditionen hat sie mit ihren Absolvent/innen

insbesondere für Berufsausbildungen im Dienstleistungssektor, aber ihre ehemals berufspropädeutische Funktion könnte aufgrund gestiegener beruflicher Anforderungen und veränderter Berufszugangschancen schrumpfen, weil vielerorts Gymnasiasten den Absolvent/innen mit mittlerem Abschluss in der Konkurrenz um Ausbildungsplätze den Rang streitig machen (Rösner, 2007). Hohe Bedeutung hat die Realschule noch dort, wo sie „Ersatzfunktionen“ für lückenhafte Gymnasial- und Gesamtschulangebote in dünnbesiedelten Regionen übernimmt. Was die Realschule aber insgesamt auf der einen Seite an quantitativen Zugewinnen aus dem früheren Schülerpotenzial der Hauptschule verbuchte, verlor sie stetig auf der anderen Seite als neues Teilpotenzial des Gymnasiums. Die quantitativen Veränderungen in den Schüleranteilen haben zugleich eine qualitative Dimension: Bei wachsender Attraktivität des Gymnasiums und gleichzeitig nachlassender Anziehungskraft der Hauptschule sind Auswirkungen auf die Schülerzusammensetzung der Schulform „dazwischen“ unabwendbar. Die Fluchtbewegungen, die Eltern die Hauptschule meiden lässt, führen der Realschule zu einem beträchtlichen Teil Lernende zu, die unter früheren Bedingungen die Hauptschule besucht hätten, während sich zugleich ein Teil der mit ihrem ehemaligem Potenzial vergleichbaren Schülerinnen und Schüler heute im Gymnasium befindet. Konsequenzen für die Differenzierung im Lernbereich und die erzieherische Arbeit werden unausweichlich.

Auch für das Gymnasium bleibt der Schulwahltrend qualitativ nicht ohne Folgen. Zwar können die steigenden Schüleranteile als wachsender Zuspruch der Eltern für die Bildungsorientierung und die Pädagogik dieser Schulform gedeutet werden. Die wachsenden Schülerströme verändern allerdings auch die leistungsmäßige und soziale Zusammensetzung der Schülerschaft: Das Gymnasium hat sich somit vielerorts gewandelt, von einer Schulform für die Leistungselite mit Orientierung auf Studienpropädeutik zu einer polyvalenten Schule für breite Schichten und einer erweiterten Verwertung des Gymnasialbesuchs und seiner Abschlüsse. Seit geraumer Zeit bildet offenbar nicht nur das Ziel eines Studiums das allein entscheidende Motiv für die Wahl des Gymnasiums, vielmehr scheint der Gymnasialbesuch die Wahrung verschiedener Optionen zu garantieren, was eingeschränkt aber auch für andere Schulformen mit allen Abschlussmöglichkeiten (z. B. Gesamtschule) gilt. Es wird also vielfach eine Schulwahl für „alle Fälle“ getroffen: für den Zugang zum Studium und zu attraktiven Ausbildungsberufen.

Wie könnte die weitere Entwicklung aussehen? Eine Bremse im Zulauf zum Gymnasium könnte sich durch die zeitlich verschärften Anforderungen der achtjährigen Gymnasialzeit ergeben; zu erwarten wäre eventuell eine Verschärfung der Verlaufsauslese sowie Ausdifferenzierungen unter den Gymnasien in Form von wettbewerbsmäßigen Profilbildungen oder elitären Absetzbewegungen (z. B. als Privatschule). Die demografische Entwicklung deutet aber durch niedrigere absolute Zahlen an Übergängen aus der Primar- in die Sekundarstufe darauf hin, dass die einzelnen Gymnasien eher zu einer mildereren Auslesepraxis bei Aufnahme und

auch im Verlauf tendieren müssen, um ihren Bestand bzw. ihre Größe zu sichern. Insgesamt gesehen scheint insbesondere in Regionen, in denen rund die Hälfte der Schüleranteile oder gar mehr auf die Gymnasien entfallen, die Entwicklung zur Massenschule kaum aufhaltbar. Auch im Gymnasium könnte daher – als Anpassungsleistung an die gewandelten Bedingungen – Leistungsdifferenzierung und intensivere pädagogische Zuwendung zu der neuen Klientel der Preis für den wachsenden Zuspruch sein. Hillebrand (2014) weist in ihrer Studie empirisch nach, dass nicht nur Schülerleistungen und -motivation für den Drop-out in Gymnasien ausschlaggebend sind, sondern strukturelle Bedingungen, schulische Faktoren, Überzeugungen der Lehrkräfte und Interessen der Institution Schule Einfluss auf die Selektion nehmen.

In weiten Teilen Deutschlands bestehen regionale Disparitäten nicht nur fort sondern haben sich vielerorts verschärft (Hillebrand, 2014). Zahlreiche dünner besiedelte ländliche Bereiche, aber auch manche Stadtrandzonen weisen kein komplettes Schulangebot von Bildungsgängen und -abschlüssen der Sekundarstufe auf. Das lokal vorhandene Schulangebot entspricht dabei auch vielerorts nicht der lokalen Schulformnachfrage der Eltern; außerdem droht manchen Regionen aufgrund von Hauptschulschließungen auch der Verlust des Basisbildungsgangs. In Ostdeutschland hat zudem der dramatische Geburtenrückgang seit Ende der 1980er Jahre eine wohnortnahe Schulversorgung in weiten Teilen dieser Länder aufgrund von Standortverlusten gefährdet (Budde & Klemm, 1992); die Entstehung kleiner Grundschulen hat allerdings eine innovative Komponente hinsichtlich jahrgangsübergreifender Lernansätze. Weite Schulwege, hoher Pendelverkehr und wachsende Schülertransportkosten auf der einen und Beeinträchtigungen für den Besuch höherer Bildungsgänge auf der anderen Seite bedeuten regional ungleiche Bildungsmöglichkeiten. All diese Verwerfungen haben kommunale Schulträger dazu veranlasst, Umstrukturierungen in Richtung integrierter oder kooperativer Systeme in Betracht zu ziehen, was jedoch in einigen Bundesländern lange Zeit aufgrund schulpolitischer und schulrechtlicher Hemmnisse nicht möglich war.

Im Verlauf der letzten zehn Jahre veränderte sich die Schulformlandschaft deutlicher denn je: Die reine Dreigliedrigkeit existiert heute nur noch in Bayern. Vor allem seit 2007 (vereinzelt bereits seit 2002) wurden in nahezu allen westdeutschen Bundesländern neue Schulformen – teilweise als Ersatz für bestehende, teilweise auch arrondierend – gegründet (KMK, 2016): Gemeinsam ist diesen Neugründungen, dass es sich um Schulformen handelt, die einerseits neben dem bzw. unterhalb des Gymnasiums angesiedelt sind und zudem das Gymnasium als eigene Schulform selbst nicht antasten, andererseits entweder mehrere Bildungsgänge umfassen oder zusammenführen. In drei der fünf ostdeutschen Bundesländer wurden solche nicht-gymnasiale Schulformen mit mehreren Bildungsgängen bereits von Beginn an gegründet (Holtappels & Rösner, 1994): die Mittelschule in Sachsen, die Sekundarschule in Sachsen-Anhalt und die Regelschule in Thüringen.

Auffallend bei den neueren Entwicklungen ist, dass in einzelnen Bundesländern dieselben oder ähnliche Bezeichnungen für organisationsstrukturell unterschiedliche Schulformen verwendet werden (z. B. Sekundarschule in Berlin und in Sachsen-Anhalt), zum anderen organisationsstrukturell vergleichbare Schulformen unterschiedliche Namen (Stadtteilschule in Hamburg, Oberschule in Brandenburg) erhielten. Allerdings ist unübersehbar, dass sich einerseits eine Entwicklung mit Tendenz zur Zweigliedrigkeit aus Gymnasium und anderen Schulformen abzeichnet – wenngleich als Systeme mit strukturellen Unterschieden (siehe auch Tillmann 2013): a) Viergliedrigkeit (BW, HE, NI, NRW), b) Dreigliedrigkeit (BY), c) Zweigliedrigkeit mit drei Schulformen (MV, RP, ST, TH) d) Zweigliedrigkeit mit zwei Schulformen (BB, BE, HB, HH, SL, SH, SN), wobei in BB, BE, HB, HH und SH die Schulform neben dem Gymnasium strukturell weitgehend gleichberechtigt ist (Elternwahl und keine Leistungsselektion), was in anderen Ländern nur zum Teil (z. B. für Integrierte Gesamtschulen) gilt. Andererseits wurden neben dem Gymnasium Schulformen geschaffen, die als „Schulen des gemeinsamen Lernens“ anzusehen sind, teilweise ohne Einbezug gymnasialer Standards (z. B. im Saarland und in Baden-Württemberg), teilweise aber auch mit gymnasialen Standards und dem Bildungsweg zum Abitur: Gemeinschaftsschule (Schleswig-Holstein), Sekundarschule (Berlin), Oberschule (Bremen), Stadtteilschule (Hamburg). Trotz Tendenz zur Zweigliedrigkeit hat insgesamt die Heterogenität der Systeme der 16 Bundesländer – und damit auch die Unübersichtlichkeit und mangelnde Vergleichbarkeit – zugenommen.

Die erkennbare Zweigliedrigkeitsstruktur (s. auch Tillmann bzw. Maaz et al. in diesem Band) kann in zentralen Merkmalen also Varianten annehmen (Tillmann, 2013): 1) Integrierte Beschulung oder Trennung nach Bildungsgängen, 2) neben dem Gymnasium ein zusätzlicher Bildungsweg und Zugang zum Abitur mit eigener Oberstufe, 3) leistungsbezogene Schulformempfehlung durch die Grundschule oder freie Wahl der Eltern, 4) pädagogische und organisatorische Stärkung der Schulform neben dem Gymnasium. Die schulrechtlichen Einheiten aus nicht-gymnasialen Bildungsgängen, die strukturell unterhalb des Gymnasiums verortet sind, werden zumeist aber faktisch als kombinierte Hauptschul- und Realschulbildungsgänge – schulintern getrennt, teil- oder vollintegriert – geführt (Rösner, 2007). Die Motive ihrer Einführung liegen vornehmlich entweder darin, ein isoliertes Hauptschulangebot und damit womöglich eine problematische „Restschule“ zu vermeiden, oder lokal ein möglichst vollständiges und damit einigermaßen attraktives Schulformangebot zu unterbreiten. Hier stellt sich die Frage, ob die Strukturveränderungen tatsächlich Ausdruck von Reformwillen oder eher als bloße Modernisierung und Anpassung an die Erfordernisse zu interpretieren sind.

In den meisten Bundesländern verlor die Schulreformbewegung in den 1980er Jahren nachhaltig an Dynamik (Holtappels & Rösner, 1996a). Dennoch setzte im Zuge der Überführung der Integrierten Gesamtschulen aus dem Versuchs- in den