

3 Schulqualität und schulorganisatorische Bedingungen

3.1 Schulqualität

Fragt man nach der Bedeutung der Schule für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, so stellt sich die Frage nach der Qualität von Schule. Qualität in schulischen Institutionen ist in den vergangenen Jahren nicht zuletzt durch die Erkenntnisse der internationalen empirischen Bildungsforschung (TIMSS, PISA, IGLU) zu einem zentralen Thema im Bildungsbereich geworden. Der Begriff „Schulqualität“ wird hierzulande benutzt für unterschiedliche Komponenten der Bedingungen und Prozesse von Schule einerseits und der Wirkungen von Schule andererseits (vgl. Holtappels, 2003a). Neben den Bildungs- und Sozialisations-Wirkungen von Schulen wird auch die Qualität der pädagogisch-organisatorischen Schulgestaltung fokussiert und damit Struktur- und Prozessfaktoren von Schule berücksichtigt. Schulqualität ist eine sowohl normativ als auch empirisch zu bestimmende Größe (vgl. Holtappels, 2003a). Auf der einen Seite ist die pädagogische Qualität von Schule durch die normativen Entscheidungen der unmittelbar beteiligten Personen (Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, Schulleitung) bestimmt. Auf der anderen Seite geben empirische Befunde z. B. zur fachlichen Leistung der Schüler/innen einer Schule wichtige Informationen zur Bestimmung der Schulqualität (vgl. Steffens & Bargel, 1993). Stehen die Bildungs- und Sozialisationswirkungen von Schule vorwiegend im Mittelpunkt, wird häufig auch der aus der nordamerikanischen Diskussion um „effektive Schulen“ kommende Begriff „Effektivität“ bzw. „Schulwirksamkeit“ verwendet (vgl. Creemers, 1996). Schuleffektivität im Sinne einer Ziel-Mittel-Optimierung geht der Frage nach, inwieweit und wie effizient Schule das leistet, was sie sich selbst zum Ziel gesetzt hat (vgl. Schnabel, 1998). Dies impliziert auch die Frage, was eine „gute“ Schule auszeichnet, womit wiederum der Begriff der Schulqualität angesprochen ist.

Die Frage nach einer „guten“ Schule hat vielfach die fachliche Leistungsentwicklung von Schüler/inne/n als Zielgröße (vgl. Gruehn, 1995). Als Output von Schule muss allerdings mehr als nur die Vermittlung von Fachkenntnissen berücksichtigt werden (vgl. Holtappels, 2003): etwa überfachliche Schlüsselqualifikationen, Lern- und Arbeitshaltungen, Persönlichkeitsentwicklung sowie psycho-soziales Wohlbefinden. Die Frage nach den Prozessen und Strukturen impliziert, die Bedingungsfaktoren für den Output zu untersuchen. Damit ist z. B. die Qualität des Unterrichts angesprochen sowie solche Gegebenheiten, die für die Qualität des Unterrichts von Bedeutung sind, etwa schulstrukturelle Aspekte oder das

Schul- und Klassenklima (vgl. Fend, 1977; Eder, 1996). Unterschiedliche Modelle zu den Bedingungsfaktoren schulischer Leistung zeigen die verschiedenen Aspekte auf (vgl. z. B. Walberg, 1990; Helmke & Weinert, 1997). Im vorangegangenen Kapitel wurden Modelle zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n dargestellt, die gleichfalls unterschiedliche Bedingungen (z. B. Schulsystem und schulische Umwelt) aufzeigen. Damit ist auch ersichtlich, dass Schulqualität mit entsprechenden spezifischen Kriterien auf verschiedenen Ebenen gesehen werden muss (vgl. Fend, 1998; Holtappels, 2003a): Einbezogen werden System- und Strukturbedingungen, schulinterne Differenzierungen nach den Bedingungen in den einzelnen Schulklassen sowie die Ebene der Schüler/innen.

Für die vorliegende Arbeit ist der Forschungsbereich der Schulqualität insofern von Interesse, da mit dem Klassenklima Prozessmerkmale der schulischen Umwelt untersucht werden, von denen angenommen wird, dass sie strukturell durch schulorganisatorische Merkmale bedingt sind und sich in Interaktion mit den Persönlichkeitsmerkmalen von Schüler/inne/n befinden. Daher soll im Folgenden zunächst auf das Schulsystem in der Sekundarstufe I und daraufhin auf die Bedeutung der Schule und Klasse als Organisationsrahmen eingegangen werden.

3.2 Das Schulsystem der Sekundarstufe I

Dieses Unterkapitel beinhaltet keine umfassende Abhandlung zu den Schularten der Sekundarstufe I, sondern stellt lediglich ausgewählte Aspekte dar, die von besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit sind. Zunächst soll die Entwicklung der Schularten nach dem Zweiten Weltkrieg in knapper Form – getrennt für das gegliederte und das integrierte Schulsystem – referiert und die aktuelle Situation skizziert werden. Daraufhin sollen zwei zentrale systemstrukturelle Problemfelder genannt werden: die Betrachtung der Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus sowie der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe. Es werden vorwiegend jüngere Forschungsbefunde zitiert, die groß angelegten Studien entstammen (PISA, BIJU, IGLU).

3.2.1 Unterschiedliche Schularten

Im Bereich der Sekundarstufe I des deutschen Bildungssystems bestehen heute – abgesehen von der Sonderschule – je nach Bundesland bis zu fünf getrennte Schularten nebeneinander, die auf die gemeinsame Grundschule folgen: die dem dreigliedrigen Schulsystem angehörigen Schulformen Gymnasium, Realschule und Hauptschule, die Gesamtschule als integrierte Schulform sowie Sekundarschulen mit mehreren Bildungsgängen (vgl. Leschinsky & Cortina,

2003). Die folgende Kurzdarstellung konzentriert sich auf das dreigliedrige Schulsystem einerseits und die Gesamtschule andererseits, da die Untersuchung weiterer Schularten nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist.

3.2.1.1 Das dreigliedrige Schulsystem

Das dreigliedrige Schulsystem geht zurück auf eine Bildungs- und Qualifizierungspolitik mit berufsständischer Orientierung (vgl. Loeber & Scholz, 2003). Noch in den 1960er Jahren wurde in der BRD argumentiert, dass die Dreiteilung den drei Hauptschichten der Berufswelt entspreche, die sich im modernen Leben herausgebildet hätten: „einer geistig führenden, einer ausführenden und einer dazwischen vermittelnden Schicht praktischer Berufe mit höherer Verantwortung“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1966, S. 75). Darüber hinaus wurde das dreigliedrige System mit einer Begabungstypologie begründet: Während die Hauptschule von den „praktisch begabten unteren Volksschichten“ besucht wurde, sollte das Gymnasium die „abstrakt Begabten“ auf die Universität und in der Gesellschaft höher angesiedelte Positionen vorbereiten. Dazwischen gab es den theoretisch-praktischen Typ, der die Realschule besuchte. In der Nachkriegszeit wurde in Westdeutschland das Schulwesen im Anschluss an die Weimarer Republik wieder aufgenommen. Damalige Reformansätze, die das gegliederte Schulwesen zugunsten eines gestuften Schulaufbaus verändern sollten, wurden verworfen. 1955 wurde im Düsseldorfer Abkommen die Dreigliedrigkeit von Volksschule, Mittelschule und Gymnasium als Grundstruktur des Schulwesens für verbindlich erklärt. Erst mit dem Hamburger Abkommen der Länderregierungen von 1964 wurde ein Modernisierungsprozess eingeleitet, der auch die Durchführung von Schulversuchen mit abweichender Organisationsstruktur zuließ. Darüber hinaus wurde die Volksschuloberstufe zur „Hauptschule“ und die Mittelschule zur „Realschule“ offiziell umbenannt. Nach der Wende wurden in den 1990er Jahren teilintegrierte Haupt- und Realschulen in den neuen Ländern Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt eingerichtet, so dass dort neben dem Gymnasium „Mittelschulen“ (Sachsen), „Sekundarschulen“ (Sachsen-Anhalt) und „Regelschulen“ (Thüringen) bestehen und die Sekundarstufe I nur zweigliedrig verläuft. In Brandenburg richtete man neben dem Gymnasium auch die integrierte Gesamtschule ein, eine Entscheidung, die mit dem Kompromiss, die Realschule zusätzlich anzubieten, einherging. Insgesamt konnte sich die Hauptschule als eigenständiger Bildungsgang in den neuen Bundesländern nicht mehr durchsetzen (vgl. Baumert et al., 2003). Vor dem Hamburger Abkommen 1964 bestand die vier- oder fünfjährige Volksschuloberstufe, die sich an die vierjährige Schulzeit der Grund-

bzw. Volksschule anschloss. Die Volksschuloberstufe wurde von 75 bis 80 Prozent der Schüler/innen besucht und stand im Zeichen einer Erziehungsphilosophie der volkstümlichen Bildung (vgl. Baumert et al., 2003). Dagegen galt das Gymnasium, zu welchem 12 bis 15 Prozent der Grundschulabgänger/innen wechselten, als Eliteschule und Vorschule zur Universität.

Kritik an der Starre des dreigliedrigen Sekundarschulwesens und den damit verbundenen sozialen, regionalen und geschlechtsspezifischen Disparitäten führten in den 1960er Jahren zu der Zielsetzung der curricularen Modernisierung und einer größeren Durchlässigkeit der Schulformen. Während die organisatorische Grundstruktur jedoch bis heute nicht aufgegeben worden ist, wird als wichtigste Modernisierung die Entkopplung von Schulform und Schulabschluss genannt (Baumert et al., 2000). Darüber hinaus hat eine curriculare Modernisierung stattgefunden, die beispielsweise in der Angleichung von Lehrplänen der Schularten zum Ausdruck kommt. So besteht nach wie vor Kritik am dreigliedrigen Schulsystem, welche insbesondere die geringe horizontale Durchlässigkeit, d.h. den Wechsel zwischen den einzelnen Schulformen innerhalb der Sekundarstufe I (vgl. z. B. Kemnade, 1989), betrifft.¹ Positiv gesehen wird dagegen, dass sich in den letzten Jahrzehnten eine zunehmende Entkoppelung zwischen Schulform und Bildungsabschluss abzeichnet (Baumert et al., 2000).² Somit ermöglicht das gegliederte Schulsystem Korrekturen des einmal eingeschlagenen Bildungsgangs. Allerdings stellt sich die Frage, welche Schüler/innen von der vertikalen Durchlässigkeit des Schulsystems profitieren. Beispielsweise ist der Anteil der Kinder aus unteren Sozialschichten an Universitäten nach wie vor gering.

Insgesamt sind heute die Bildungsaspirationen gestiegen. Als durchschnittlicher Schulabschluss hat sich der Realschulabschluss durchgesetzt (vgl. Leschinsky, 2003b;

¹ Die jährliche Schulwechselquote der Sekundarstufe I liegt bei etwa 1,5% (vgl. Mauthe & Rösner, 1998). Im Schuljahr 1995/96 beispielsweise fanden sich in Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien des Landes Nordrhein-Westfalen 1,67% Schüler/innen, die im Jahr zuvor eine andere Schulform besucht hatten. In der Sekundarstufe wechseln etwa 15% eines Schülerjahrgangs die Schulart bis zum Ende der 10. Klasse (vgl. Cortina, 2003). Betroffen sind vor allem die Realschulen, welche die meisten Schulformwechsler/innen erhalten, aber auch abgeben. Da Schulformwechsel eher Ausnahmefälle darstellen, besitzt die einmal getroffene Entscheidung für einen der drei Bildungsgänge nach der Grundschule nach wie vor hohe Relevanz und kann von Grundschüler/innen mit schlechten Noten zu Recht als Bedrohung empfunden werden. Ferner wird darauf verwiesen, dass Schulformwechsel keinen Beitrag zur Verringerung der Reproduktion sozialer Unterschiede im Verlauf der Sekundarstufe beitragen. Die Durchlässigkeit stellt somit keinen geeigneten Indikator für die Modernisierung des dreigliedrigen Schulsystems dar (vgl. Cortina, 2003).

² In der einzelnen Schulform können unterschiedliche Bildungsabschlüsse erlangt werden und der Übergang auf weitere Stufen des Bildungssystems ist möglich (vertikale Durchlässigkeit, vgl. Kemnade, 1989). So kann der Realschulabschluss an vielen Hauptschulen sowie an beruflichen Schulen erreicht werden. Für Realschüler/innen mit guten Schulleistungen ist es heute möglich, auf die gymnasiale Oberstufe zu wechseln und das Abitur abzulegen (9 bis 15% der Realschulabgänger, vgl. Leschinsky, 2003b; Cortina & Trommer, 2003). Weitere alternative Wege zur Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung stellen das berufliche Gymnasium (vor allem in Baden-Württemberg) und die integrierte Gesamtschule (vor allem in Nordrhein-Westfalen) dar (vgl. Köller et al., 1999; Köller et al., 2004).

Baumert & Schümer, 2001a; 2001b). Eltern erwarten von ihren Kindern einen Bildungsabschluss, der ihrem eigenen mindestens gleichwertig ist (vgl. Baumert & Schümer, 2001a; 2001b). Als Schulabschluss wird das Abitur in zunehmendem Maße angestrebt. Grund ist der Zugang zum Hochschulstudium, aber auch die Erweiterung von bildungsbiografischen Entscheidungsmöglichkeiten (vgl. Cortina & Trommer, 2003). Allerdings sind Bildungsaspirationen abhängig vom Bildungshintergrund der Eltern: Kanders (2000) zeigt beispielsweise, dass 29% der Eltern mit Hauptschulabschluss für ihre Kinder die allgemeine Hochschulreife erhoffen, während 76% der Eltern mit Hochschulreife für ihre Kinder dieses Ziel verfolgen. Verliererin der Entwicklung gesteigener Bildungsaspirationen ist die Hauptschule, die nicht selten abwertend als „Restschule“ bezeichnet wird. Besuchten 1960 noch 63,6% aller Schüler/innen der Klassenstufe 8 (in Westdeutschland) diese Schulform, wird sie heute ihrer Bezeichnung längst nicht mehr gerecht: Nur noch 22,6% aller Schüler/innen der 8. Klassenstufe (in Ost- und Westdeutschland) besuchten 1999 eine Hauptschule (vgl. Weiß & Steinert, 2001).³

3.2.1.2 Die Gesamtschule

Auch die Einrichtung von Gesamtschulen in der BRD in den 1970er Jahren hatte zum Ziel, der Starrheit des dreigliedrigen Schulsystems zu begegnen, um Schüler/inne/n aus bildungsfernen Sozialschichten höhere Schulabschlüsse zu ermöglichen und damit der in den 1960er Jahren diskutierten Chancengleichheit im Bildungswesen gerecht zu werden. Eine weitere Zielsetzung bestand darin, den traditionellen Fächerkanon aufzubrechen und das Spektrum schulischer Unterrichtsinhalte zu erweitern (vgl. Köller, 2003). Auf die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1969 wurden integrierte Gesamtschulen eingerichtet, wobei

³ Tatsächlich ist es fraglich, welche nachschulische Perspektive sich den Schüler/inne/n dieser Schulform bietet. Mehr als 10% der Hauptschüler/innen verlassen ihre Schule ohne Abschluss (1999: 13,2% in Deutschland, in Berlin zwischen 5 und 10%), lediglich 15,4% erlangen den Realschulabschluss (vgl. Leschinsky, 2003). Aufgrund des negativen Zusammenhangs zwischen formaler Qualifikationshöhe und der Belastung durch Arbeitslosigkeit (vgl. Klemm, 2000; 2003) ist es fraglich, ob insbesondere die leistungsschwachen Schüler/innen dieser Schulform in der aktuellen wirtschaftlichen Situation Deutschlands einer sozial und inhaltlich lebensnotwendigen Basis in der Zukunft entgegenblicken können (vgl. Leschinsky, 2003a). Allerdings können sich einzelne Hauptschulen deutlich in ihrer Leistung unterscheiden. Clusteranalysen in PISA 2000 zeigen, dass der Migrantenanteil der Schüler/innen in Hauptschulen ein wesentliches Kennzeichen bei der Unterscheidung darstellt. Gruppieren werden Hauptschulen mit 20, 50 und 70 Prozent Anteil von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Die drei Gruppen von Schulen unterscheiden sich in ihrem mittleren Kompetenzniveau signifikant. Schulen mit sehr hohem Anteil von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte machen etwa 15% aller Hauptschulen aus und sind vorrangig in innerstädtischen Ballungsgebieten zu finden. In diesen Schulen stammen etwa die Hälfte der Jugendlichen aus Migrantenfamilien, in denen Deutsch nicht die Verkehrssprache ist. Damit – so die Autoren – können ganze Schulen in die von PISA definierten „Risikobereiche“ geraten (vgl. Baumert & Schümer, 2001b). Als potenzielle Risikogruppe wird von PISA die Gruppe von 15-Jährigen definiert, welche die Kompetenzstufe I im Lesen nicht überschreiten. In Deutschland liegt diese bei 22,5 Prozent.

die Umsetzung in den Bundesländern unterschiedlich erfolgte.⁴ Als konstitutives Merkmal des Unterrichts in Gesamtschulen kann die Verbindung von Kerngruppenunterricht, Fachleistungsdifferenzierung und Wahlpflichtdifferenzierung angesehen werden, welche der Zielsetzung gerecht werden soll, Schüler/innen individuell und ihren Neigungen entsprechend zu fördern sowie durch eine höhere Durchlässigkeit soziale Ungerechtigkeit auszugleichen. Die Schüler/innen eines Jahrgangs werden in den meisten Fächern in einer Kerngruppe unterrichtet sowie für bestimmte Fächer – in der Regel für die Hauptfächer 1. Fremdsprache (meist Englisch), Deutsch und Mathematik – nach fachlicher Leistung differenziert und in Kursen mit unterschiedlich hohem Niveau getrennt unterrichtet. Vom Kurswechsel wird bis Klasse 9 häufiger Gebrauch gemacht (vgl. Köller & Trautwein, 2003). Die Anzahl der Niveaugruppen variiert nach Bundesland und Einzelschule, allerdings dominiert die Aufteilung der Schüler/innen in zwei Leistungsgruppen. Dies ist vergleichbar mit Sekundarschulen, welche die Bildungsgänge von Real- und Hauptschulen zusammenfassen (vgl. Köller, 2003).

Die integrierte Gesamtschule verfolgt das Ziel, mit ihren Schüler/inne/n das gesamte Leistungsspektrum eines Altersjahrgangs zu vertreten. Dazu kommt es aufgrund von „Creaming“-Prozessen in der Regel nicht (vgl. Köller, 2003): Einerseits sehen sich einige Gesamtschulen von besonders leistungsschwachen Schüler/inne/n entlastet, welche die Hauptschulen besuchen, andererseits – und dies stellt ein wichtiges Problem der integrierten Gesamtschule dar – ist die Leistungsspitze eines Altersjahrgangs in der Gesamtschule nur unzureichend vertreten, da leistungsstarke Schüler/innen (bzw. deren Eltern) mehrheitlich den Gymnasialbesuch vorziehen. Daraus entsteht ein strukturelles Problem für die integrierte Schulform.

Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Fachleistungsdifferenzierung, mit der wechselnde Unterrichtssituationen verbunden sind, unter denen das gemeinsame Klassenleben und die sozialen Beziehungen der Schüler/innen leiden können. Darüber hinaus wird der Schulalltag mancher Gesamtschüler/innen nach einem nicht wenig komplizierten Stundenplan organisiert.

⁴ Während z. B. in Berlin, Bremen und Hessen die Gesamtschulidee verwirklicht wurde, wurde in den süddeutschen Ländern Bayern und Baden-Württemberg, welche der gesamten schulpolitischen Ausrichtung der integrierten Sekundarschule eher skeptisch gegenüber standen, zunächst mit wissenschaftlich begleiteten Schulversuchen die Bewährung der Gesamtschule im Vergleich zum gegliederten Schulsystem untersucht (vgl. Aurin, 1987). Weitere Länder wie Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen folgten mit wissenschaftlichen Begleituntersuchungen (vgl. Haenisch et al., 1979; Haenisch & Lukesch, 1980; Fend, 1982). Einige der länderspezifischen Unterschiede sind noch heute zu beobachten: Während in Berlin im Schuljahr 2000/01 28,1% der Siebtklässler/innen diese Schulform besuchten, gingen weniger als 1% der Schüler/innen im siebten Schuljahr in Bayern und Baden-Württemberg in Gesamtschulen. Die Zahlen mögen die von A- und B-Ländern geführte bildungspolitische Kontroverse um integrierte Sekundarschulen widerspiegeln, welche auch heute noch gelegentlich aufflackert.

Aufgrund der Entkoppelung von Schulform (des dreigliedrigen Schulsystems) und Bildungsabschluss ist das Bildungssystem offener geworden. Die Gesamtschule bildet somit heute weniger einen Kontrast zum dreigliedrigen Schulsystem, als dass sie vielmehr in der Mittelstufe eine Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem darstellt (vgl. Köller, 2003). Aktuell ist daher beispielsweise die Diskussion um pädagogische Profilbildung der einzelnen Schule (vgl. Köller & Trautwein, 2003). Hinsichtlich der Bildungsabschlüsse an der Gesamtschule hat sich auch hier der Realschulabschluss als Mindestnorm entwickelt. Positives Kennzeichen der Gesamtschule ist auch eine wesentlich geringere Repeating- und Schulabbrecherquote als im traditionellen Schulsystem. Sofern Gesamtschulen eine Oberstufe besitzen, ermöglicht diese leistungsstarken Schüler/innen den Weg zur allgemeinen Hochschulreife. Eine Längsschnittstudie in Nordrhein-Westfalen zeigt, dass es sich überdurchschnittlich oft um Schüler/innen handelt, die keinen gymnasialen Bildungsweg eingeschlagen haben und aus bildungsfernen Sozialschichten stammen (vgl. Köller, Baumert & Schnabel, 1999). Damit leistet die Gesamtschule einen wichtigen Beitrag zur Öffnung des Bildungssystems. Allerdings stellen Köller, Baumert und Schnabel (1999) fest, dass sich die Schüler/innen an Oberstufen von Gesamtschulen und Gymnasien in ihren fachlichen Leistungen erheblich unterscheiden: Gymnasiast/innen weisen einen Wissensvorsprung von bis zu zwei Schuljahren auf. Auch anderenorts wird darauf verwiesen, dass die Gesamtschule ein deutlich niedrigeres Leistungsniveau besitzt (vgl. Köller, 1998; Baumert et al., 2000).

3.2.2 Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus

Verschiedene Studien gingen der Frage nach, welche Schulartunterschiede im Leistungsbereich zu verzeichnen sind. Die Schulsystemvergleiche am Ende der 1970er Jahre zeigten, dass die Leistungsunterschiede zwischen Schüler/innen in starkem Maße von den Unterschieden zwischen einzelnen Schulformen und weniger zwischen verschiedenen Schulsystemen (dreigliedriges Schulsystem versus Gesamtschulsystem) zu finden waren (vgl. Haenisch et al., 1979; Haenisch & Lukesch, 1980; Fend, 1980). In der jüngeren Zeit wird dagegen die Gesamtschule hinsichtlich des Leistungsbereichs in der Nähe der Hauptschule verortet (vgl. Baumert & Köller, 1998). In Deutschland kann durch die Schulart ein beträchtlicher Anteil der Leistungsvarianz erklärt werden. Die Untersuchung von Ditton und Kreckler (1995) zeigte beispielsweise, dass in der siebten Klasse 25% bis 40% der Leistungsvarianz im deutschen Schulwesen auf die Schulart zurückgeht. In der jüngeren Zeit untersuchten vor allem die PISA-Studie (Baumert et al., 2001) und die BIJU-Studie (Baumert

& Köller, 1998; Baumert et al., 2000) die Leistungsunterschiede und die Leistungsentwicklung von Schüler/inne/n unterschiedlicher Schularten. Auf die beiden Studien soll im Folgenden näher eingegangen werden, da ihre Ergebnisse die Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus in die Diskussion gebracht haben.

Einer der am häufigsten diskutierten Befunde von PISA 2000 (Baumert et al., 2001) ist sicherlich das Ergebnis, dass es in keinem anderen Teilnehmerstaat einen so starken Zusammenhang zwischen Leistungsniveau und sozialer Herkunft wie in Deutschland gibt. Am Beispiel der Lesekompetenz, welche eine zentrale Rolle bei der Analyse von Leistungsunterschieden spielt, wird dies differenziert dargestellt (vgl. Baumert & Schümer, 2001a).⁵ Im Anschluss stellt sich die Frage, warum gerade in Deutschland der Kompetenzerwerb so eng an die soziale Herkunft gekoppelt ist, während in anderen Staaten mit ähnlicher Sozialstruktur der Bevölkerung die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf den Erwerb von Kompetenzen begrenzt sind. Baumert & Schümer (2001a) nennen zwei Aspekte, die den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb in Deutschland bestimmen: die Schulformzugehörigkeit und die differenziellen Entwicklungsmilieus, welche die Schulformen darstellen. Auf diese beiden Aspekte soll im Folgenden eingegangen werden.

Einerseits machen die PISA-Ergebnisse zur Schulformzugehörigkeit bzw. Bildungsgangzugehörigkeit der 15-Jährigen unterschiedlicher sozialer Schichten (Baumert & Schümer, 2001a; 2001b) die ungleich verteilten Beteiligungschancen deutlich.⁶ Andererseits

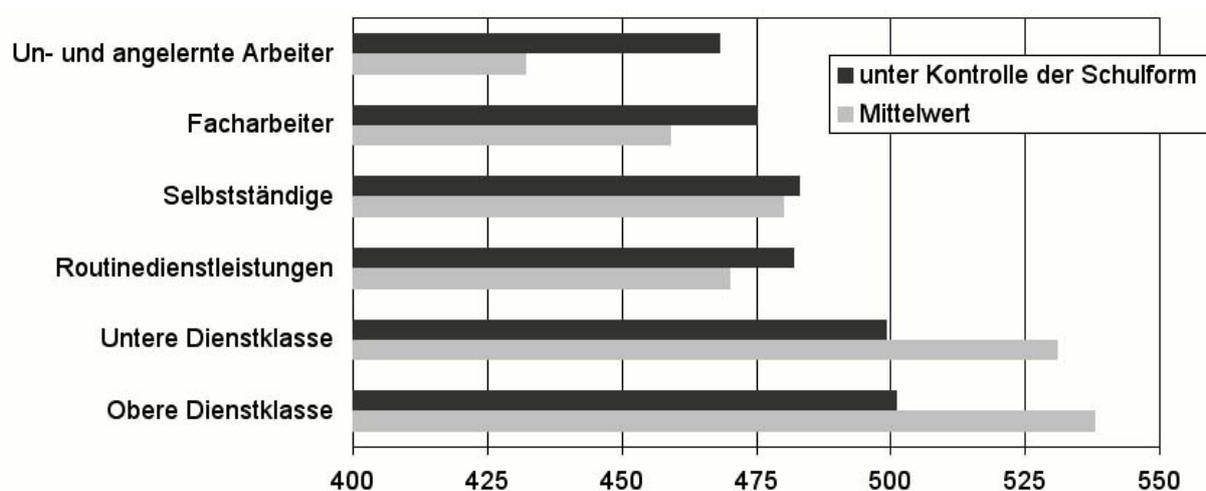
⁵ Die Veränderungsrate (Steigung) des sozialen Gradienten der Lesekompetenz ist in Deutschland am steilsten, die Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz beträgt $r = .41$ und die Leistungsstreuung der 15-Jährigen ist mit der Standardabweichung $SD = 110,7$ besonders groß (vgl. Baumert & Schümer, 2001a). Darüber hinaus zeigt sich in Deutschland ein im internationalen Vergleich unterdurchschnittliches Leistungsniveau: Das mittlere Leistungsniveau liegt in Deutschland bei konstanter Sozialschicht bei 484 Punkten und somit am unteren Ende der dritten Stufe der Lesekompetenz. Im starken Kontrast dazu steht beispielsweise Finnland, das bei Kontrolle der Sozialschichtzugehörigkeit fast eine Kompetenzstufe besser als Deutschland abschneidet. Darüber hinaus beträgt die Steigung des sozialen Gradienten der Lesekompetenz in Finnland 20 Punkte, die Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz beträgt $r = .23$. Baumert & Schümer (2001a, S. 393) ziehen somit den folgenden Schluss aus den Ergebnissen zur Sozialschichtzugehörigkeit und Erwerb von Lesekompetenz im internationalen Vergleich:

„Eine stärkere Entkopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb muss nicht mit einer Absenkung des Niveaus verbunden sein. Im Gegenteil: Eher deutet sich eine Tendenz an, dass bei einer Verminderung sozialer Disparitäten auch das Gesamtniveau steigt, ohne dass in der Leistungsspitze Einbußen zu verzeichnen wären.“

⁶ Über 50% der Jugendlichen aus Familien der oberen Dienstklasse (z. B. der Sohn eines Gymnasiallehrers oder die Tochter einer Hochschulprofessorin) besuchen das Gymnasium, während nur 10% dieser Jugendlichen die Hauptschule besuchen. Dagegen besuchen nur 10% der 15-Jährigen aus Familien von ungelernten und angelernten Arbeitern das Gymnasium, während der Hauptschulbesuch bei Jugendlichen dieser sozialen Schicht bei rund 40% liegt. Somit werden im Besuch der beiden extremen Schulformen Hauptschule und Gymnasium die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung besonders deutlich. Eine annähernde Gleichverteilung zeigt sich dagegen im Realschulbereich. Die Integrierte Gesamtschule wird wiederum erkennbar weniger von Jugendlichen aus der oberen Dienstklasse als von 15-Jährigen der anderen sozialen Schichten besucht. Mit logistischen Regressionsanalysen stellen Baumert und Schümer (2001a, S. 356) heraus, dass die sozialen Disparitäten besonders beim Gymnasialbesuch zu verzeichnen sind: „Die Trennungslinie verläuft hier zwischen

wird der Zusammenhang zwischen Schulform, sozialer Herkunft und Kompetenz der 15-Jährigen am Beispiel der Lesekompetenz ersichtlich und zeigt sich zudem im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich.⁷ Im Anschluss stellt sich die Frage, ob und in welchem Maße der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz durch die Schulform vermittelt wird. Um diese Frage zu beantworten, kontrollieren Baumert & Schümer (2001a) die Schulformzugehörigkeit (vgl. Abbildung 3.1).

Abbildung 3.1: Durchschnittliche Lesekompetenz der deutschen Schüler/innen in PISA 2000 nach Sozialschichtzugehörigkeit sowie Mittelwerte unter Kontrolle der Schulform



Anmerkungen: Quelle der Daten: Baumert und Schümer (2001a, S. 361); Darstellung in Anlehnung an Allmendinger und Dietrich (2004, S. 205).

Die Abbildung 3.1 zeigt den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichter durchschnittlicher Lesekompetenz der 15-Jährigen in Deutschland (graue Balken). Dieser Zusammenhang bleibt bestehen, wenn die Schulform kontrolliert wird (dunkle Balken), er verringert sich jedoch maßgeblich: Der Unterschied zwischen den Mittelwerten der un- und angelernten Arbeiter einerseits und der oberen Dienstklasse andererseits beträgt jetzt nicht mehr über 100 Punkte, sondern nur noch 33 Punkte (vgl. Baumert & Schümer, 2001a). Die Autoren kommen damit zu der Schlussfolgerung, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz somit im Wesentlichen durch die Schulformzugehörigkeit

der Arbeiterschicht insgesamt und den übrigen Sozialschichten“. Auch zwischen dem Haupt- und Realschulbesuch bestehen soziale Unterschiede, dort sind sie allerdings wesentlich schwächer.

⁷ Jugendliche aus der oberen und unteren Dienstklasse erreichen einen Mittelwert in der Lesekompetenz von 538 Punkten, jene aus Familien mit Facharbeitern einen Durchschnitt von 459 Punkten und Jugendliche aus Familien mit un- und angelernten Arbeitern einen Durchschnitt von 432 Punkten. Der Abstand der beiden Extremgruppen beträgt also mehr als 100 Punkte. Durch die Herkunft kann 13% Varianz der Lesekompetenz erklärt werden.

vermittelt wird. Für die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz kann ein sehr ähnliches Ergebnis nachgewiesen werden (vgl. Baumert & Schümer, 2001a).

Tabelle 3.1: Regressionskoeffizienten aus Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Lesekompetenz (Baumert & Schümer, 2001b, S. 466)

Prädiktoren	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	β	p	β	p	β	p
<i>Prädiktoren (Ebene 1: Individuum)</i>						
Sozioökonomischer Status	10.8	< .01	7.0	< .01	7.0	< .01
Kognitive Grundfähigkeiten			49.3	< .01	49.3	< .01
<i>Prädiktoren (Ebene 2: Schule)</i>						
Sozioökonomischer Status	120.5	< .01	15.7	< .01	10.9	ns
Kognitive Grundfähigkeiten			49.3	< .01	34.1	< .01
Schulform (Referenzgruppe: Realschule)						
Hauptschule					-20.0	< .01
Schule mit mehreren Bildungsgängen					-5.6	ns
Integrierte Gesamtschule					-11.8	ns
Gymnasium					9.81	ns
R^2	.41		.65		.66	

Anmerkungen: Die angegebenen Koeffizienten (β) sind im Falle kontinuierlicher Prädiktoren standardisiert, für die Dummy-Variablen der Schulform unstandardisiert, die abhängige Variable Lesekompetenz ging unstandardisiert in die Berechnungen ein.

Durch die verschiedenen Schulformen des gegliederten Sekundarschulwesens in Deutschland werden für die einzelnen Sekundarschulen zentrale systematische Kontextbedingungen definiert, die das schulische Lernen und Arbeiten beeinflussen (vgl. Weiß & Steinert, 2001). Die Schüler/innen der verschiedenen Schulformen unterscheiden sich in ihrer sozialen Zusammensetzung, in ihrem durchschnittlichen Aspirationsniveau und in ihrem Leistungsniveau. Trotz des Entkopplungsprozesses von Schulform und Schulabschlüssen stellen die Schulformen durch diese Kontextbedingungen spezifische Lernmilieus dar. Aufgrund der frühen Verteilung der Schüler/innen auf institutionell getrennte Bildungsgänge am Ende der Grundschule kommt es zur „sozialen Segregation“ von Schüler/inne/n (vgl. Baumert & Schümer, 2001b). Allerdings – so Baumert und Schümer (2001b) – darf daraus nicht der Schluss gezogen werden, die soziale Zusammensetzung einer Schule sei ursächlich für den Kompetenzerwerb der Schüler/innen verantwortlich. In Analysen auf Individual- und Schulebene stellen Baumert und Schümer (2001b) mit dem Datensatz der deutschen Zusatzerhebung heraus, dass ausleserelevante kognitive Grundfähigkeiten wesentlich stärker als der sozioökonomische Status die Lesekompetenz der 15-Jährigen vorhersagen können

(vgl. Modell 2 in Tabelle 3.1). Werden die Schulformen zusätzlich in die Analysen einbezogen, kann ein Effekt der sozialen Zusammensetzung der Schüler/innen/schaft der einzelnen Schule nicht mehr nachgewiesen werden (vgl. Modell 3 in Tabelle 3.1). Die Autoren interpretieren den Befund wie folgt: „Nicht die soziale Zusammensetzung einer Schule bestimmt das Lernmilieu, sondern das Niveau der kognitiven Voraussetzungen – oder besser: des Vorwissens, an das Lehrkräfte der weiterführenden Schulen anschließen können.“ (Baumert & Schümer, 2001b, S. 467).

Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommen Baumert, Köller und Schnabel (2000) mit Analysen aus der längsschnittlich angelegten Studie „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ (BIJU) auf der Basis eines Datensatzes aus Nordrhein-Westfalen. Sie gehen der Frage nach, ob Schulformen hinsichtlich der Leistungsentwicklung sowie der Entwicklung prosozialer Motive differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen. Für die Untersuchung wählen sie eine längsschnittliche Betrachtungsweise, bei der individuelle und kontextuelle Ausgangsunterschiede in Klasse 7 für die Vorhersage von Unterschieden in Klasse 10 kontrolliert werden. Das Ergebnis zur fachlichen Leistung in Mathematik zeigt Tabelle 3.2.

Tabelle 3.2 Regression von der Mathematikleistung am Ende der Jahrgangsstufe 10 auf unterschiedliche Eingangsbedingungen und Schulformzugehörigkeit (Baumert et al., 2000, S. 28)

Prädiktoren	Gesamtschule versus		
	HS	RS	GY
Fachleistung zu Beginn der 7. Jahrgangsstufe	.38***	.24***	.30***
Kognitive Grundfähigkeiten (figural und verbal)	.18**	.12*	.12**
Berufsprestige der Eltern	-.04	.02	.06
Verkehrssprache im Elternhaus (Deutsch = 1, sonstige = 0)	.09	.15**	.00
Eltern getrennt lebend (nein = 0, ja = 1)	-.04	-.13*	.00
Arbeitslosigkeit der Eltern (nein = 0, ja = 1)	-.05	.05	.03
Schulform (HS, RS, GY = 0, GS = 1)	.11	-.30***	-.42***
R ²	.28	.25	.51

Anmerkungen: Standardisierte Regressionsgewichte); *p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Abkürzungen der Schulformen: GY = Gymnasium, RS = Realschule, HS = Hauptschule, GS = Gesamtschule

Zunächst zeigt die Ergebnistabelle, dass – ähnlich der Ergebnisse der PISA-Analysen – der Einfluss des sozialen Status nach Kontrolle der kognitiven Voraussetzungen insgesamt schwach ausfällt. Dagegen sind die Ausgangsleistungen im fachlichen Bereich und die kognitiven Grundfähigkeiten in Klasse 7 bedeutsame Prädiktoren bei der Vorhersage der

Mathematikleistung in Klasse 10. Ferner zeigen die Ergebnisse der Regressionsanalysen in Tabelle 3.2, dass sich durch den Vergleich zwischen Gesamtschule einerseits und Gymnasium sowie Realschule andererseits erhebliche Unterschiede in der Entwicklung der Mathematikleistung abzeichnen, die institutionsbedingt sind. Auch nach Kontrolle der Eingangsselektivität, des sozialen Status, der ethnischen Herkunft und der möglichen Belastung im Elternhaus (geschiedene oder arbeitslose Eltern) erreicht der Schulformeffekt die Einflussstärke der fachlichen Ausgangsleistung. Zwischen Gesamtschule und Hauptschule hingegen zeigen sich nach Kontrolle der Ausgangsunterschiede keine unterschiedlichen Leistungseffekte. Die Fachleistung in Klasse 7 und die kognitiven Grundfähigkeiten üben hier den stärksten Einfluss auf die Leistungsentwicklung aus. Dieses Ergebnis gewinnt an Brisanz, wenn in Betracht gezogen wird, dass die Unterschiede in der Leistungsentwicklung nur zu einem geringen Teil auf eine differenzielle Eingangsselektivität zurückführbar sind (vgl. Köller, 2003). Während sich die Schulformen im Bereich der Fachleistungen als differenzielle Entwicklungsmilieus erheblich unterscheiden, liegen für die schulformspezifische Entwicklung der prosozialen Motive zwar systematische, aber nur geringe Unterschiede vor (vgl. Baumert & Köller, 1998), so dass auf eine entsprechende detaillierte Darstellung im Folgenden verzichtet wird.

Die differenzielle Entwicklung der Bildungsaspiration von Klasse 7 bis Klasse 9 in Berliner Gymnasien und Realschulen wurde von Ostrop (2005) mit einem Teildatensatz des AIDA-Projekts untersucht. Schüler/innen, die am Ende der Grundschule eine Realschulempfehlung erhalten, jedoch das Abitur anstreben, behalten ihre hohen Bildungsaspirationen häufiger bei, wenn sie nicht die Realschule, sondern das Gymnasium besuchen. Auch dieser Befund verweist auf die Schulformen der Sekundarstufe I als differenzielle Entwicklungsmilieus.

3.2.3 Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe

Übergänge innerhalb eines Bildungssystems sind entscheidend für den Erwerb von Bildungsabschlüssen, da sich bei ihnen die Frage nach der weiteren Fortsetzung des Bildungsprozesses stellt. Der Einfluss des Bildungssystems wird vorwiegend in seiner organisatorischen Struktur gesehen, welche die institutionalisierten Anlässe für Entscheidungen definiert. Am Ende der Grundschule erhalten die Schüler/innen eine Empfehlung für eine weiterführende Schule. In Berlin spricht die Klassenkonferenz der zuvor besuchten Grundschule die Bildungsgangempfehlung aus. Grundlage dafür ist die Lern- und Kompetenzenwicklung sowie der Leistungsstand und das Leistungsvermögen der

Schüler/innen. Mehrere Problempunkte werden im Zusammenhang mit dem Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe diskutiert:

1. Der Übergang erfolgt vergleichsweise früh in der Schullaufbahn.
2. Die Bildungsgangempfehlung hat eine niedrige Validität.
3. Es kommt zu sozialen Ungleichheiten beim Übergang.
4. Die Sekundarstufe gleicht die sozialen Ungleichheiten nicht aus, sondern verschärft sie.

Mit Ausnahme der Länder Berlin und Brandenburg, in denen Grundschüler/innen in der Regel bis Klasse 6 in der Primarstufe bleiben, erfolgt die Zuweisung der Schüler/innen in die weiterführende Schule der Sekundarstufe I nach Klasse 4 und somit im internationalen Vergleich sehr früh (Schümer, 2001; Cortina & Trommer, 2003). In anderen europäischen Ländern – z. B. im PISA 2000-Siegerland Finnland – werden Schüler/innen länger in leistungsheterogenen Lerngruppen unterrichtet. Ziel dieser frühen Zuweisungspraxis in Deutschland ist die Bildung von möglichst leistungshomogenen Schüler/innen/schaften, die in den weiterführenden Schulen getrennt unterrichtet werden.

Ferner ist beim Übergang die Empfehlung fragwürdig, welche die Schüler/innen am Ende der Grundschule für den Besuch der weiterführenden Schule erhalten. Ergebnisse der IGLU-Studie zeigen, dass mehr als die Hälfte der Schüler/innen des unteren und oberen Bereichs der getesteten Kompetenzen in Lesen und Mathematik ihren Fähigkeiten entsprechend eine Empfehlung für die Hauptschule bzw. das Gymnasium erhalten. Allerdings ist für einen breiten mittleren Leistungsbereich nicht erkennbar, nach welchen Kriterien die Bildungsgangempfehlung zustande gekommen ist (vgl. Bos et al., 2004). Lehrkräfte ziehen für ihre Bildungsgangempfehlung Schulnoten als Grundlage heran. Vor allem die Zensuren in den Fächern Deutsch und Mathematik sind dabei entscheidend (vgl. Bos et al., 2004; Thiel, 2004). Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass Schulnoten kein verlässlicher Maßstab für die tatsächlichen Fachleistungen und somit kaum vergleichbar sind (vgl. Ingenkamp, 1971; Bos et al., 2003; Thiel & Valtin, 2002). So können sich Klassen in ihrem Leistungsniveau stark unterscheiden, während bei ihnen aber ein ähnliches Notenspektrum zu finden ist. Aufgrund der mangelnden Vergleichbarkeit von Schulnoten verliert somit die Bildungsgangempfehlung für die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I erheblich an Validität.

Nach dem Besuch der Grundschule haben Kinder von leitenden Angestellten oder Beamten eine mehr als doppelt so große Chance als Kinder von un- oder angelernten Arbeitern, das Gymnasium oder die Realschule zu besuchen, anstatt auf die Hauptschule überzugehen (vgl.

Baumert & Schümer, 2001a). Dies geht u.a. auch auf den sozialschichtbedingten unterschiedlichen Umgang der Eltern mit der Bildungsgangempfehlung für ihre Kinder zurück (vgl. Fend, 1991; Schnabel et al., 2002). Auch die IGLU-Studie kommt zu dem Ergebnis, dass der sozioökonomische Status des Elternhauses in einem bedeutsamen Zusammenhang mit der Bildungsgangempfehlung der Kinder am Ende der Grundschule steht (vgl. Bos et al., 2004). Allerdings zeigt sich, dass der Zusammenhang in der Geschichte der Bundesrepublik abgenommen hat: In den 1950er Jahren war dieser Chancenvorteil noch sechsmal so hoch (vgl. Müller & Haun, 1994; Schimpl-Neimanns, 2000). Ferner wird die Vergabe der Bildungsgangempfehlung durch den Migrationshintergrund der Familie beeinflusst (vgl. Bos et al., 2004).

Inwiefern die in Deutschland stattfindende frühe externe Differenzierung der Schüler/innen zur Entstehung sozialer Disparitäten beiträgt, ist auch von der internationalen Grundschul-Leseuntersuchung IGLU untersucht worden. Schwippert, Bos und Lankes (2003) berichten von dem Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lese-, mathematischer sowie naturwissenschaftlicher Kompetenzen von Viertklässlern. Auch in der vierten Klasse findet sich in Deutschland im internationalen Vergleich ein gerade noch durchschnittlicher Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Kompetenzen, der jedoch nicht so stark ist, als dass er deterministisch zu interpretieren ist. Ein Vergleich der IGLU-Stichprobe mit der Stichprobe der 15-Jährigen aus der PISA-Studie zeigt, dass der Zusammenhang zwischen dem höchsten sozioökonomischen Status der Eltern mit der Lesekompetenz der Kinder in der Grundschule schwächer ausgeprägt ist als in der Sekundarstufe. In der PISA-Stichprobe wird rund ein Drittel mehr Varianz in den Leistungen durch den höchsten sozioökonomischen Status erklärt als in der Grundschule. Die Leistungen in der Sekundarstufe sind somit stärker vom sozialen Hintergrund abhängig als dies in der Primarstufe der Fall ist. Daraus schließen Schwippert et al. (2003), dass die sozialen Disparitäten zwar in der Grundschule noch vergleichsweise gering gehalten werden, jedoch dort bereits angelegt sind und in der Sekundarstufe deutlich zunehmen. Die Sekundarstufe I vermag nicht die in der Grundschule vorliegenden sozialen Disparitäten auszugleichen, sondern – im Gegenteil – scheint diese zu verschärfen.

3.3 Schule und Klasse als Handlungs- und Organisationseinheiten

Neben der Schulart stellen Schulen und Schulklassen wichtige Ebenen der Evaluation pädagogischer Verhältnisse dar (vgl. Fend, 1998). Seit der zweiten Hälfte der 1970er Jahre ist die Einzelschule als Handlungseinheit und damit die Schulebene als Analyseebene in den

Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt (vgl. Holtappels, 2003), da verschiedene Studien gezeigt haben, wie stark sich die einzelnen Schulen voneinander unterscheiden können (vgl. Rutter et al., 1980; Fend, 1998). In zahlreichen Überblicksarbeiten ist somit die Bedeutung der einzelnen Schule herausgestellt worden (vgl. z. B. Aurin, 1990; Purkey & Smith, 1983; Steffens & Bargels, 1993). Auf der anderen Seite verweisen zahlreiche Befunde – insbesondere Befunde aus der Unterrichtsforschung – auf die Klasse als Organisationsrahmen (vgl. z. B. Ditton & Kreckler, 1995; Helmke, 1992a; Jerusalem, 1997). In diesem Unterkapitel sollen Befunde zur Schule und zur Klasse als Handlungs- und Organisationseinheiten vorgestellt werden. Zunächst wird dabei auf die Schulebene, daraufhin auf die Klassenebene eingegangen. Befunde zum Klima werden hier nur angesprochen und daraufhin im nachfolgenden Kapitel vertieft.

3.3.1 Die Schule als Handlungseinheit

Auf Schulebene tragen unterschiedliche Bedingungsfaktoren zur Schulqualität bei. Erfolgreiche Schulen zeichnen sich beispielsweise dadurch aus, dass sich ein gutes Kollegiumsklima durch gemeinsame pädagogische Orientierungen entwickelt (vgl. Fend, 1986; Haenisch, 1989), die Eltern rege Teilnahme am schulischen Geschehen und Unterstützung der Lernprozesse ihrer Kinder zeigen (vgl. Fend, 1986) und die Schulleitung als wichtige Größe das Lehrerkollegium unterstützt, Impulse für Innovationen gibt und die Schule nach außen öffnet (vgl. Baumert, 1980; Haenisch, 1987; Fend, 1998). In Meta-Studien konnten Schlüsselfaktoren für „wirksame Schulen“ (vgl. Abschnitt 3.1) zusammengetragen werden, die ein komplexes Gefüge von Merkmalen aufweisen (vgl. z. B. Purkey & Smith, 1983; OECD, 1989; Sammons et al., 1995). Allerdings bedürfen die Merkmalslisten dieser Meta-Studien noch differenzierter Betrachtungen und Untersuchungen (vgl. Holtappels, 2003). In der aktuellen Diskussion um die Qualität auf Schulebene stehen Überlegungen zu neuen Organisations- und Verwaltungsformen, einer größeren Autonomie der einzelnen Schule sowie eine stärkere Marktorientierung und Profilbildung im Mittelpunkt. Begriffe wie „Schulkultur“ oder „Schulethos“ verweisen dabei wie Leitformeln auf die Herausforderung, vor denen die Beteiligten stehen, um gemeinsam und verantwortlich Schule zu gestalten (vgl. Ditton & Kreckler, 1995; Holtappels, 2003).

Was den Leistungsbereich auf der Ebene der einzelnen Schule in der Sekundarstufe I betrifft, so unterscheiden sich die einzelnen Schulen der gleichen Schulform nur wenig – verglichen mit den großen Leistungsunterschieden, die auf die Schulform zurückzuführen sind. Ditton und Kreckler (1995) zeigen beispielsweise, dass in Klasse 7 zwischen den Schulen einer

Schulart nur niedrige Varianzanteile (ca. 2,5%) auf die Unterschiede zwischen Schulen zurückgehen, während (wie bereits erwähnt) 25% bis 40% der Leistungsvarianz auf die Schulart zurück geführt werden können. PISA 2000 zeigt für die 15-Jährigen, dass in Deutschland die Varianz der Lesekompetenz, die zwischen den Schulen derselben Schulform liegt, nur 5% beträgt, während die Varianz zwischen den Schulformen 55% ausmacht (vgl. Baumert & Schümer, 2001). Für die anderen in PISA 2000 untersuchten Leistungsbereiche können ähnliche Grundmuster nachgewiesen werden.

In anderen Bereichen, die sich auch unter Merkmale schulischer Qualität fassen lassen, liegen dagegen Befunde vor, die verdeutlichen, dass sich weniger die Schulformen als vielmehr die einzelnen Schulen unterscheiden, wobei die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen in der Regel nicht sehr groß sind (Varianz unter 14%, vgl. dazu Abschnitt 7.4.1). Für die PISA 2000-Stichprobe werden beispielsweise in den Bereichen Kooperation und Kommunikation größere Varianzanteile für die Unterschiede zwischen Schulen innerhalb von Schulformen als zwischen den Schulformen berichtet (vgl. Stanat & Kunter, 2001).⁸ Auf Unterschiede im Schul- und Klassenklima soll im nachfolgenden Kapitel näher eingegangen werden.

Während die Schulsystemvergleiche von Fend (vgl. Fend, 1982; Fend et al., 1976) auf unterschiedliche Vorteile des gegliederten und integrierten Schulsystems verweisen, stellte Fend (1977; 1982) darüber hinaus auch fest, dass für die meisten Variablen die Varianzen zwischen einzelnen Schulen eines Systems größer waren als die Schulsystemunterschiede. Fend (1998) identifizierte auf der Basis von Lehrerdaten neun „gute“ und acht „belastete“ Schulen und konnte Unterschiede im Schulklima, in den pädagogischen Wirkungen, im Stil des Umgangs mit Schüler/inne/n feststellen. Problematisch an solchen Vergleichen guter und schlechter Schulen mag erscheinen, dass sie nur wenig über die Unterschiede von Schul- und Klasseneffekten aussagen. So kritisieren beispielsweise Ditton und Kreckler (1995), dass in der Behandlung von schulischer Qualität die Schulklasse als Handlungs- und Organisationseinheit übersehen wird:

„Weil davon auszugehen ist, dass Qualität im Umgang miteinander erlebt und vermittelt werden muss, sollten die Analysen entsprechend auf den Handlungszusammenhang von Lehrern und Schülern bezogen sein. Von daher sind der Unterricht und die Schulklasse als die eigentlich relevanten Untersuchungseinheiten zu werten.“ (Ditton & Kreckler, 1995, S. 509).

Da schulische Bedingungen Unterrichtsprozesse fördern und behindern, ist die Darstellung und Analyse des schulischen Systems in seiner mehrbenenanalytischen Struktur notwendig. Ditton und Kreckler (1995) sind der Frage nachgegangen, ob es gerechtfertigt ist, die

⁸ Varianzanteile, die auf Unterschiede zwischen den Schulformen zurückgeführt werden können liegen für die einzelnen Skalen zwischen 0,0% und 8,0% und Varianzanteile, die auf Unterschiede zwischen Schulen innerhalb von Schulformen zurückgeführt werden können, liegen zwischen 4,6% und 8,9%.

Unterschiede zwischen den Klassen innerhalb der Schulen zu übergehen oder ob dadurch bedeutsame Unterschiede außer Acht gelassen werden. Diesbezüglich stellen sie folgendes fest: Im Leistungsbereich zeigt die Trennung von Schul- und Klasseneffekten, dass der Einfluss der Schulklasse geringfügig stärker ist als der Einfluss der einzelnen Schule derselben Schulart.⁹ Dagegen zeigen die Ergebnisse der anderen untersuchten Variablen, die die Autoren unter „Schülereinstellungen“ subsumieren, dass dem Klassenverband die größere Bedeutung als der Schule zukommt (vgl. Tabelle 3.3). Abgesehen von der Variable „Wettbewerb und Orientierung“ hat darüber hinaus die Klassenebene größere Bedeutung als die Schulart.

Tabelle 3.3: Hierarchische Varianzzerlegung unterschiedlicher Variablen zur Einstellung der Schüler/innen (Ditton & Krecker, 1995, S. 516, vereinfachte Darstellung)

Variable	Varianzanteile (%)		
	Schulart	Schule	Klasse
Identifikation mit Unterricht	5,3	3,9	11,9
Kohäsion	4,3	2,1	11,2
Wettbewerb und Ordnung	9,0	2,6	3,9
Leistungsangst	2,9	2,6	4,2
Abweichendes Verhalten	1,6	1,3	4,5

3.3.2 Die Klasse als Organisationseinheit

Was den Zusammenhang zur im vorherigen Abschnitt dargestellten Schulebene betrifft, bleibt zu konstatieren, dass bisher nur wenige Studien in ihrem Untersuchungsdesign überhaupt Schul- von Klasseneffekten getrennt haben (vgl. z. B. Köller, 1998). Dafür ist es notwendig, pro Schule mindestens zwei Klassen in die Stichprobe einzubeziehen. Im deutschsprachigen Raum wurde dies in längsschnittlichen Studien vor allem in der BIJU-Studie sowie in der Befragung von Eder (1996) realisiert.¹⁰

Untersucht man die schulische Lernumwelt in ihrer Mehrebenenstruktur, werden Schulklassen als Teile eines größeren Systems (der Schule, der Schulform oder weiterer

⁹ Schulen derselben Schulart reduzieren in Mathematik 2,6% und in Deutsch 2,5% der Varianz, während der Rückgang der Varianz durch Schulklassen innerhalb der Schulen in Mathematik 4,8% und in Deutsch 3,0% beträgt (vgl. Ditton & Krecker, 1995).

¹⁰ In einer hierarchischen Varianzzerlegung zeigt Eder (1996), dass sowohl die Schule als auch die Klasse wesentliche Varianzquellen der unterschiedlichen Klimamerkmale sind. Der Varianzanteil auf Klassenebene fällt teilweise deutlich höher aus als jener auf Schulebene. Während beispielsweise die Schulart und der Schultyp in der Skala „Pädagogisches Engagement“ einen Varianzanteil von jeweils weniger als 1% ausmachen, ist auf Schulebene ein Anteil von 6,8% und auf Klassenebene ein Anteil von 10% zu verzeichnen.

Bereiche) definiert, dessen Eigenschaften Einfluss auf die Ereignisse innerhalb der einzelnen Klasse nehmen (vgl. Hamilton, 1983), und andererseits als Lernumwelten betrachtet, in denen sich sowohl individuelle als auch kollektive Wahrnehmungen, Überzeugungen und Erfahrungen entwickeln können. Die Schulklasse erhält Berücksichtigung als Untersuchungseinheit hinsichtlich ihrer strukturellen Merkmale (z. B. Klassengröße, Sitzordnung, soziale Zusammensetzung, vgl. Jerusalem, 1997), sowie im Zusammenhang mit der Klimaforschung (vgl. von Saldern, 1987; Eder, 1996; Fend, 1998) und der Unterrichtsforschung (vgl. z. B. Ditton, 2002; Gruehn, 2000; Helmke, 1992a; 2003). In der Unterrichtsforschung werden Merkmale, welche die ganze Klasse betreffen – z. B. Lehrerverhaltensweisen – auf individuelle Merkmale der Schüler/innen wie die schulische Leistung bezogen („Prozess-Produkt-Paradigma“). Damit ist die Schulklasse die wesentliche Interaktionseinheit der empirischen Unterrichtsforschung. In der Klimaforschung steht die Bedeutung der Klasse als Untersuchungseinheit vor allem im Zusammenhang mit der Unterscheidung von individuellem und kollektivem Klima. Darauf soll im folgenden Kapitel mit dem Begriff des „Klassenklimas“ eingegangen werden.

3.4 Zusammenfassung

Der Begriff „Schulqualität“ bezieht sich auf Determinanten und Wirkungen von Schule sowie der in schulischen Institutionen ablaufenden Prozesse. Als Bedingungsfaktoren kommen z. B. schulstrukturelle Aspekte oder das Schul- und Klassenklima, als Wirkungen von Schule z. B. die Persönlichkeitsmerkmale von Schüler/inne/n in Betracht. Schulqualität wird auf unterschiedlichen schulorganisatorischen Ebenen (Schulform, Schule und Klasse) gesehen. Ein zentrales Merkmal des deutschen Schulsystems der Sekundarstufe I ist die Verteilung der Schüler/innen auf unterschiedliche Schulformen. Das dreigliedrige Schulsystem geht auf eine Bildungspolitik mit berufsständischer Orientierung zurück, welche mit einer Begabungstypologie begründet wurde, jedoch schon seit Jahrzehnten in der Kritik steht. Trotz der Nachteile des gegliederten Schulsystem vor allem in Hinblick auf soziale Disparitäten ist bis heute die organisatorische Grundstruktur nicht aufgegeben worden. Dagegen wird als wichtigste Modernisierung des Schulsystems die zunehmende Entkopplung von Schulform und Schulabschluss genannt. Aufgrund erhöhter Bildungserwartungen seitens des Arbeitsmarktes und den gestiegenen Bildungsaspirationen von Eltern für ihre Kinder scheinen Anspruch und Wirklichkeit in einem Schulsystem, das allein mehr als 10% Schüler/innen

jährlich ohne Schulabschluss entlässt, auseinander zu klaffen. Doch auch die Gesamtschule, mit deren Einrichtung in den 1970er Jahren in der BRD der Problematik des gegliederten Systems begegnet werden sollte, kann heute aufgrund von Creaming-Prozessen nur bedingt ihre ursprünglichen Zielsetzungen erfüllen. Anstatt das dreigliedrige System zu ersetzen ist sie heute in einigen Ländern zur vierten Schulform geworden.

Die PISA 2000- und die BIJU-Studie haben die Schularten der Sekundarstufe I als differenzielle Entwicklungsmilieus in die Diskussion gebracht. Hinsichtlich der Leistungsentwicklung stellt das Gymnasium den vergleichsweise günstigsten Entwicklungskontext dar, gefolgt von der Realschule, während Gesamt- und Hauptschulen den unteren Bereich bilden und sich nicht bedeutsam unterscheiden. Mit dem Befund werden die im deutschen Schulsystem bestehenden und im internationalen Vergleich großen sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und in der schulischen Entwicklung der Schüler/innen deutlich. Als Hintergründe werden der frühe Übergang in die weiterführenden Schulen und die Zusammensetzung der Lerngruppen genannt.

Neben der Schulform stellen Schulen und Schulklassen wichtige Handlungs- und Organisationseinheiten dar. Auf Schulebene stellen z. B. die Kooperation unter Lehrer/innen einer Schule, Führungsqualität der Schulleitung oder Öffnung der Schule nach außen wichtige Merkmale dar, die zur Schulqualität einen Beitrag leisten können. Die Schulklasse wird als Teil eines größeren Systems gesehen, dessen Eigenschaften Einfluss auf die Ereignisse innerhalb der einzelnen Klasse nehmen. Zudem stellt die Schulklasse die unmittelbare Lernumwelt der Schüler/innen dar und ist somit für z. B. die Klimaforschung, welche die subjektiv wahrgenommene Lernumwelt von Schüler/inne/n untersucht, von besonderer Bedeutung. Bislang haben jedoch nur wenige Studien im deutschsprachigen Raum die verschiedenen schulorganisatorischen Ebenen gleichermaßen in ihren Analysen berücksichtigt.