

Der Übergang nach der Grundschule aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung

Das Hamburger Schulreform-Vorhaben lässt sich mit den Schlagworten „Zweigliedrigkeit“ und „sechsjährige Grundschule“ (die in Hamburg jetzt „Primarschule“ heißen soll) kennzeichnen. Beginnen möchte ich meinen Vortrag, indem ich meiner empirischen Analyse eine knappe bildungspolitische Einordnung der anstehenden Reform voranstelle.

1. Die bildungspolitische Einordnung des Hamburger Reformvorhabens

Mit der Installierung der Stadtteilschule (vgl. BSB 2009, S. 17-27) schließt sich Hamburg dem bildungspolitischen Trend zur Zweigliedrigkeit an, der in immer mehr Bundesländern greift: Haupt- und Realschulen, z. T. auch Gesamtschulen werden zu einer Schulform zusammengefasst, sie stellen neben dem Gymnasium das zweite Sekundarschulangebot dar, das ebenfalls einen Weg zum Abitur öffnet. Im Saarland wurde eine solche Strukturreform schon vor einigen Jahren vollzogen, in Berlin befindet sie sich gerade in der Umsetzung, in Rheinland-Pfalz wird sie z. Zt. vorbereitet. Nimmt man hinzu, dass auch alle ostdeutschen Bundesländer über ein zweigliedriges Schulsystem verfügen, so lässt sich feststellen: Die Zweigliedrigkeit in der Sekundarstufe I entwickelt sich zu einem Konsensmodell zwischen ganz unterschiedlichen politischen Lagern. Inzwischen verfügen neun von 16 Bundesländern über eine solche zweigliedrige Schulstruktur, Hamburg wird das zehnte sein (vgl. Fuchs 2009). Hier liegt die Hamburger Bildungspolitik im Trend.

Die zweite Grundentscheidung der anstehenden Hamburger Schulreform – das verlängerte gemeinsame Lernen bis zum Ende der 6. Klasse – schätze ich bildungspolitisch ganz anders ein: Denn die Frage, in welchem Alter die Kinder auf unterschiedliche Schulformen mit unterschiedlichen Karrierechancen aufgeteilt werden sollen, ist in Deutschland seit 90 Jahren im Streit. Dabei spielen die Interessen verschiedener sozialer Klassen genauso eine Rolle wie bildungspolitische Grundsatzpositionen – und diese Kontroverse hat bis heute nicht nachgelassen.

In den meisten Bundesländern haben wir es bis heute mit der vierjährigen Grundschule zu tun, die kurz nach dem 1. Weltkrieg eingeführt wurde. Seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts hat es dann immer wieder Versuche gegeben, die gemeinsame Schulzeit von vier auf sechs Jahre auszudehnen (vgl. v. Friedeburg 1989).

Dauerhaft erfolgreich war dies nur mit der sechsjährigen Grundschule in Berlin, die dann nach der Wende von Brandenburg übernommen wurde. Wenn in Hamburg jetzt aus der vierjährigen Grundschule die sechsjährige Primarschule werden soll, dann ist das eine Entscheidung, die in der gegenwärtigen bildungspolitischen Landschaft singular ist – und die man durchaus als mutig bezeichnen kann; denn sie greift in die Strukturen des bestehenden Gymnasiums ein und sie tangiert die Schulformwahl vor allem der bildungsbürgerlichen Elternschaft. Und genau deshalb ist diese Reformentscheidung so heiß umstritten.

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

2. Eingrenzung der Fragestellung

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

Während wir über die entsprechenden Prozesse in der *vierjährigen* Grundschule recht gut informiert sind, verfügen wir nur über sehr wenige Studien, die sich auf die *sechsjährige* Grundschule in Deutschland beziehen. Und vergleichende Rückschlüsse zwischen einer vier- und einer sechsjährigen Grundschule lassen sich nur mit großer Vorsicht aus einigen Ländervergleichen – so aus IGLU und PISA – ziehen. Die wenige Forschung, die es dazu gibt, werde soll im Folgenden präsentiert werden.

Dabei konzentriert sich die Analyse der vorliegenden Forschung auf zwei **Fragen**

(FOLIE, 2 x drücken):

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

Beide Fragen werde ich im Folgenden je in einem eigenen Abschnitt verhandeln. In einem dritten Abschnitt werden dann die Ergebnisse der ELEMENT-Studie zur sechsjährigen Grundschule in Berlin genauer betrachtet. Daraus ergibt sich die folgende Gliederung, die ich in den nächsten 45 Minuten abarbeiten möchte: **(Folie)**

Anzumerken ist noch, dass ich ziemlich genau vor einem Jahr hier in Hamburg zum gleichen Thema schon mal einen Vortrag gehalten habe. Da sich die Forschungslage nicht grundsätzlich verändert hat, werde ich im Kern auch nicht anderes mitteilen können als vor einem Jahr. Allerdings sind gerade in jüngerer Zeit zum Übergang nach der 4. Klasse neue und interessante Studien veröffentlicht worden – so etwa Analysen auf der Basis von TIMSS 2007, aber auch neue Daten aus KESS. Diese jüngeren Ergebnisse werde ich – entsprechend ihrer Relevanz – in meinen Bericht mit einbeziehen.

3. Fachliche Leistungen und Grundschulzeit

Ob fachliche Leistungen durch eine frühere oder spätere Aufteilung der SchülerInnen befördert oder behindert werden, bestimmt auch die gegenwärtige öffentliche Diskussion nicht nur in Hamburg. Welche wissenschaftlichen Befunde lassen sich hier anführen? Nun, zum Übergang nach der 4. Klasse liegen umfangreiche, differenzierte und auch hochaktuelle Ergebnisse vor. Zum Übergang nach der 6. Klasse ist die Forschungslage deutlich dünner. Ich werde das im Folgenden darstellen – und zwar zunächst für den Übergang nach der 4. Klasse.

3.1 Leistungen am Ende der 4. Klasse

Wenn man über fachliche Leistungen in der Grundschule spricht, kann man inzwischen auf ein breites empirisches Material zurückgreifen. Im nationalen und internationalen Vergleich zeigt IGLU sehr genau, wie der Lernstand am Ende der 4. Klasse aussieht (vgl. Bos u.a. 2003, 2007a) – und speziell für Hamburg wird das dann in der KESS-Studie noch einmal differenziert bearbeitet (vgl. Bos u.a. 2006, 2007b). **(Folie)**

Nimmt man die Leseleistungen der deutschen Viertklässler, so liegen sie bei IGLU sowohl 2001 wie auch 2006 international im oberen Drittel. Der Anteil der besonders leistungsschwachen „Risikogruppe“ beträgt bei den Viertklässlern nur 13%, der der Spitzenleser immerhin 11% (vgl. Bos u. a. 2007a, S. 118ff.). Dass das bei den 15jährigen PISA-Schülern wesentlich schlechter aussieht, ist ja weithin bekannt (vgl. zuletzt Prenzel u. a. 2007, S. 233). Wir finden also zunächst einmal – international betrachtet – gute bis sehr gute Leistungsergebnisse der deutschen Viertklässler. Betrachtet man nun den Vergleich der Bundesländer, so zeigt sich, dass Hamburg (wie auch die beiden anderen Stadtstaaten) weniger gut abschneidet, aber immer noch über dem OECD-Durchschnitt liegt (vgl. Bos u.a. 2008, S. 60). Die Risikogruppe ist in Hamburg mit 22% deutlich größer als im bundesdeutschen Durchschnitt (ebd., S. 67). Dies alles wird dann in der KESS-Studie weiter differenziert (vgl. Bos u.a. 2007b). Sie macht vor allem deutlich, wie stark in Hamburg auch schon im Grundschulalter der Kompetenzerwerb von der sozialen Herkunft abhängig ist (vgl. Pietsch 2007).

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

3.2 Fachliche Leistungen und sechsjährige Grundschule

Damit stellt sich als nächstes die Frage: Wird durch eine Verlängerung des gemeinsamen Lernens von vier auf sechs Jahre die Leistungsentwicklung beeinflusst? Werden die Leistungen insgesamt schlechter, werden sie besser? Mit dieser Frage sind meist Erwartungen und Befürchtungen verknüpft, die sich auf die Effekte einer früheren oder späteren Schulformdifferenzierung beziehen. Die bekannteste Befürchtung hierzu lautet: „Leistungsstarke Schüler/innen werden gebremst, wenn sie nicht frühzeitig aufs Gymnasium kommen“. Dagegen steht dann „Längeres gemeinsames Ler-

nen fördert alle“. Was lässt sich hierzu – bezogen auf eine vierjährige oder sechsjährige Grundschule – empirisch sagen? Relativ wenig, aber das Wenige habe ich zusammengetragen.

- a) Wir haben aus PISA internationale Vergleichsbefunde über die fachlichen Leistungen der 15jährigen – und wir wissen jeweils, in welchem Jahrgang die Kinder auf die Schulformen eines gegliederten Schulsystems verteilt werden. Die deutschsprachigen Länder mit ihrer besonders frühen Verteilung der 10jährigen bilden hier eine besondere Gruppe. Weil nun PISA aber nur eine Querschnittstudie ist, und weil Leistungen in einem nationalen Schulsystem immer von vielen Faktoren abhängig sind, liefert PISA hier keine Beweise, sondern lediglich Anhaltspunkte (vgl. Baumert u.a. 2001; Prenzel u.a. 2004, 2007). Dabei ist die Lage auf den ersten Blick ziemlich klar: In allen bisherigen internationalen PISA-Vergleichen – also in allen Leistungsdomänen zu allen Erhebungszeitpunkten - lagen auf den ersten fünf Plätzen stets Länder mit einem integrierten Schulsystem. Dies sind Länder, die ihre SchülerInnen nicht schon nach der 4., sondern erst nach der 8. oder 9. Klasse aufteilen. Damit ist nachgewiesen, dass integrierte Schulsysteme mit später Aufteilung zu exzellenten Leistungsergebnissen im oberen Bereich und zu einer guten Basisqualifizierung im unteren Bereich führen *können*. Zugleich gilt aber auch, dass es etliche Länder mit integrierten Schulsystemen gibt (so z. B. die USA, Schweden, Norwegen), die bei einigen Leistungsvergleichen hinter früh selektierenden Ländern – z. B. hinter der Schweiz – liegen (vgl. Prenzel u. a. 2007, S. 81, 259). Interpretiert man diese Datenlage mit wissenschaftlicher Vorsicht, so lässt sich sagen: Sehr gute fachliche Leistungen – auch noch verbunden mit geringer sozialer Selektivität – hat es bisher nur in integrierten Schulsystemen gegeben. Mittlere und auch schlechte Leistungen gibt es in integrierten *und* in selektiven Schulsystemen.
- b) Zum zweiten kann hier auf Analysen von Wössmann (2007) verwiesen werden, der – wiederum im internationalen Vergleich – die IGLU-Grundschulergenergebnisse mit den PISA-Ergebnissen in der Sekundarstufe in Verbindung bringt. Diese Studie analysiert die Leistungsverläufe vom 10. bis zum 15. Lebensjahr und fragt, in welcher Weise eine frühere oder spätere Aufteilung der Schüler/innen auf diese Verläufe Einfluss nimmt. Also: Wie stark entwickeln sich in den verschiedenen Schulsystemen nach der 4. Klasse die Leistungen

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

Damit lässt sich als Zwischenfazit zur Leistungsentwicklung sagen: Die bisher referierten Forschungsergebnisse bieten wenig Munition für den Kampf um die vier- oder sechsjährige Grundschule. Nach allem, was wir wissen, wird allein die Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre nicht zu positiven Leistungssprüngen führen, weder im oberen noch im unteren Bereich. Aber auch das Gegenteil, das immer wieder gern verkündet wird, wird *nicht* eintreten: Die These, dass die Verlängerung der

Grundschulzeit sich als Leistungsbremse insbesondere bei stärkeren Schülern erweist, wird durch das präsentierte empirische Material nicht gestützt. Warum diese These nicht haltbar ist, werde ich später anhand der Ergebnisse der ELEMENT-Studie verdeutlichen.

4. Soziale Selektivität und Dauer der Grundschule

Dass das deutsche Schulsystem im internationalen Vergleich ganz besonders selektiv ist, haben seit dem Jahr 2000 die PISA-Studien bei den 15jährigen immer wieder aufgezeigt. Die Daten dazu sind bekannt, das brauche ich hier nicht zu wiederholen. Und bekannt ist auch, dass bei der Herstellung dieser Ungleichheit die Übergangsauslese nach der vierten Klasse eine ganz entscheidende Rolle spielt. Hierzu gibt es seit langem eine differenzierte Forschung, die sich auf für die Bundesrepublik insgesamt bezieht. Und hierzu gibt es mit LAU und KESS ganz ausgezeichnete Analysen des Hamburgischen Schulsystems. Wird nun die sechsjährige Grundschule eingeführt, so wird die Übergangsauslese ja nicht abgeschafft, sondern nur um zwei Jahre nach „hinten“ verschoben. Sie soll im neuen Hamburger Schulmodell – so ist zumindest der Anspruch – zugleich entschärft werden, weil es dann nur noch um zwei Schulformen der Sekundarstufe geht, die beide zum Abitur führen sollen. Was lässt sich zu all dem empirisch sagen?

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

4.1 Die Auslese nach der 4. Klasse

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

Ist mit diesem Verweis auf die primäre Ungleichheit – Kinder aus „besseren“ Kreisen haben halt die besseren Schulleistungen – der Mechanismus der sozialen Auslese

am Übergang zur Sekundarschule hinreichend geklärt? Nein – das ist er nicht. Hier wirken noch weitere Faktoren verschärfend – und das schon seit vielen Jahrzehnten. Was damit gemeint ist, soll mit einem etwa 40 Jahre alten Ergebnis verdeutlicht werden **(Folie)**:

Tab. 1: Übergangsauslese nach der 4. Klasse 1970			
Soziale Schicht	Eignung nach Test	Eignung nach Lehrerurteil	Anmeldung durch die Eltern
<i>an- und ungelernte Arbeiter</i>	15%	8%	5%
<i>leitende Angestellte, Beamte, freie Berufe</i>	40%	59%	71%

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

Diese Tabelle zeigt: Legt man ein absolutes Schulleistungskriterium – den Test – an, dann erfüllen Beamten- und Akademikerkinder diese Anforderungen weit häufiger als Arbeiterkinder: 1970 waren das 40% zu 15%. Dahinter stecken ganz unterschiedliche Lern- und Fördermöglichkeiten in bildungsnahen und bildungsfernen Familien. Damit ist die erste Stufe der sozialen Auslese gekennzeichnet – die im Durchschnitt unterschiedlichen Leistungen nach Sozialgruppen. Diese durch Leistung gedeckten Unterschiede werden auch als „primäre soziale Ungleichheit“ bezeichnet. Fragt man nun nach dem Lehrerurteil – also der Schullaufbahneempfehlung – so wird die soziale Ungleichheit der ersten Stufe nicht einfach fortgeschrieben, sondern zusätzlich kräftig verschärft. Denn Kinder der oberen Schichten, die nur zu mäßigen Leistungsergebnissen kommen, erhalten von den Lehrkräften dennoch sehr häufig eine Gymnasialempfehlung. Zugleich erhalten Arbeiterkinder, die eine vergleichbare Testleistung erbringen, diese Empfehlung nicht. Das ist die zweite Stufe der Übergangsauslese. Daran schließt sich unmittelbar die dritte Stufe an - die Elternentscheidung: Hier zeigt sich vor allem, dass Eltern der gehobenen Mittelschicht und der Oberschicht ihre Schullaufbahnentscheidungen relativ unabhängig von den Leistungen ihrer Kinder und den Empfehlungen der Grundschule treffen. Schon 1970 wurden 71% dieser Kinder aufs Gymnasium geschickt, obwohl nur 40% von ihnen die geforderten Testleistung erfüllten.

Nicht was die Höhe, aber was die Strukturen der Übergangentscheidungen angeht, greifen auch heute noch die gleichen Mechanismen wie 1970: Die bestehende pri-

märe soziale Ungleichheit wird zunächst durch das Lehrerurteil, dann durch die Elternentscheidung jeweils zusätzlich kräftig verschärft. Im Zusammenwirken produzieren diese drei Faktoren die massive Bildungsungleichheit am Übergang von der 4. zur 5. Klasse. Wenn Baumert/Maaz aufgrund ihrer jüngsten Studie (2010) feststellen, dass „die soziale Herkunft einen Effekt auf die Benotung, auf die Vergabe der Schullaufbahnenempfehlungen und schließlich auf die getroffenen Übergangentscheidungen“ ausübe – dann wird damit genau das bereits 1970 gefundene Muster bestätigt.

Die Belege dafür, dass diese Mechanismen heute genauso greifen wie vor 40 Jahren, sollen knapp angeführt werden: Für die *erste Stufe*, also die schichtenspezifischen Leistungsunterschiede, reicht ein Blick auf IGLU 2006: Kinder, die aus dem oberen Viertel des Sozialschicht-Spektrum kommen, erreichen beim Lesen im Schnitt 67 Leistungspunkte mehr als die Kinder, die aus dem unteren Viertel des Sozialschicht-Spektrums stammen. Dieser Vorsprung entspricht einer schulischen Lernzeit von mehr als einem Jahr (vgl. Bos 2007a, S. 240). Was macht die Schule mit diesen primären sozialen Unterschieden? Damit sind wir bei der *zweiten Stufe*, dem Lehrerurteil und der schulischen Laufbahnenempfehlung. Hier macht ein Ergebnis aus der LAU-Studie (vgl. Lehmann u. a. 1997, S. 89) plastisch deutlich, wie bei der Schullaufbahnenempfehlung mit Leistungsunterschieden und sozialer Ungleichheit umgegangen wird (vgl. Tab 2).

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

Tab. 2.: Gymnasialempfehlungen im 4. Jg. Hamburger Grundschulen			
Bildungsabschluss des Vaters	Zahl der Fälle (n)	Anteil der Gymnasialempfohlenen (in %)	Testleistung: Kritischer Wert im KS HAM4/5
ohne Schulabschluss	401	15,7	97,5
Haupt-/Volksschule	2.214	26,2	82,3
Real-/Mittelschule	1.783	40,2	77,1
Fachhochschulreife	499	51,3	76,3
Abitur	2.113	69,8	65,0
Quelle: LAU-Studie, Lehmann u. a. 1997, S. 89			

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

Diese Ergebnisse aus 1997 wurden in fast identischer Weise sowohl bei IGLU als auch bei KESS reproduziert. Sie finden sich auch in den soeben veröffentlichten Ergebnissen des Max-Planck-Instituts, die sich auf Daten aus TIMSS 2007 stützen. Bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und gleicher Leseleistung haben Akademikerkinder gegenüber Facharbeiterkindern eine 2,6 mal höhere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen – so IGLU 2006 (vgl. Bos u. a. 2007a, S. 287). Ergänzend zeigt die KESS-Studie, dass vor allem im mittleren Leistungsbereich Kinder aus der Mittel- und Oberschicht sehr viel häufig eine Gymnasialempfehlung erhalten als Arbeiterkinder (vgl. Pietsch 2007, S. 145). Soweit also die 2. Stufe der Übergangsauslese, die man als Verschärfung der sozialen Ungleichheit durch das Lehrerurteil bezeichnen kann.

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

(Folie) IGLU 2006 zeigt (S. 28): Bundesweit hat ein Kind aus eine Akademikerfamilie bei gleicher Intelligenz und gleicher Leistung eine 2,6fach höhere Chance als ein Arbeiterkind, von der Grundschule eine *Gymnasialempfehlung zu erhalten* (vgl. Bos u. a. 2007a, S. 287). Durch die daran anschließende Entscheidung im Rahmen des freien Elternwillens wird diese Ungleichheit noch einmal kräftig verschärft: Die Chance, tatsächlich *auf das Gymnasium zu kommen*, ist dann 3,8 mal so hoch – und dies immer bei gleicher Intelligenz und Leistung. Und in Hamburg sind die Werte noch schärfer als im Bundesschnitt: Hier ist die Chance eines Kindes aus der oberen Dienstklasse, qua Elternwahl aufs Gymnasium zu kommen, 4,5 mal so groß wie die Chance eines gleich leistungsstarken Arbeiterkindes (vgl. Pietsch 2007, S. 157). Wir finden am Übergang von der 4. zur 5. Klasse somit eine Praxis der sozialen Benachteiligung, die nicht nur in massiver Weise die pädagogischen Prinzipien der Förderung und Gleichbehandlung ignoriert, sondern auch gegen die Prinzipien unserer Verfassung verstößt. Im Bundesländervergleich ist diese Benachteiligung in Hamburg besonders hoch. Am Übergang von der 4. zur 5. Klasse werden in Hamburg somit nicht nur bessere Leistungen honoriert, sondern hier werden auch im hohem Maße Gratifikationen für die „richtige“ soziale Herkunft verteilt. Fragt man weiter, welche der beschriebenen Schritte denn am stärksten die soziale Ungleichheit mitproduzieren, so sind auch hier die Aussagen – von Preuß 1970 bis Maaz u.a. 2010 – übereinstimmend: Die Zensurengebung wird von der sozialen Herkunft nur leicht beeinflusst, die Übergangsempfehlung hat bereits einen massiven sozialen Bias, und

am stärksten wird durch die abschließende Elternentscheidung das Leistungskriterium von der sozialen Herkunft überlagert.

Allerdings darf man an dieser Stelle nicht übersehen: Die Grundschulempfehlung ist prognostisch höchst unsicher. Dazu passt es, dass etwa 50-60% der Kinder, die ohne Gymnasialempfehlung ein Gymnasium besuchen, dennoch Abitur machen. Dies hat Urbanek 2005 gezeigt, entsprechende Hinweise finden sich auch in den jüngsten Daten von KESS 8.

Insgesamt macht diese Analyse der Bildungsforschung deutlich, dass hier ein dringender Handlungsbedarf besteht. Allerdings: Welche Maßnahmen denn jetzt realisiert werden sollen, um das Ausmaß der Bildungsungerechtigkeit zu reduzieren – dazu kann die Bildungsforschung keine so eindeutigen Aussagen mehr machen. An dieser Stelle hat die Bildungspolitik in Hamburg entschieden, eine sechsjährige Grundschule – die Primarschule – einzuführen. Diese Strukturveränderung zielt auch darauf ab, Schulerfolg und soziale Herkunft zu entkoppeln und damit die „Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen ... unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft zu erhöhen“ (BSB 2009, S. 5).

4.2 Die Auslese nach der sechsten Klasse

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

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

“Je früher Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Bildungsgänge verteilt werden, desto kürzer wird das Zeitfenster, das für schulische Interventionen

zum Ausgleich herkunftsbedingter Leistungsunterschiede zur Verfügung steht... Mit frühen Differenzierungsentscheidungen nehmen... die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung zu“ (Baumert/Artelt 2003, S. 190).

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

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

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

Weil es so wenige Forschungsergebnisse zur *sechsjährigen* Grundschule gibt, ist es erfreulich, dass Rainer Lehmann und Jenny Lenkeit im Jahr 2008 mit der ELEMENT-Studie genau eine solche Untersuchung vorgelegt haben. **(Folie)** Sie wurde von der Berliner Schulbehörde im Jahr 2003 in Auftrag gegeben, um die Entwicklung des Les- und Mathematikverständnisses in den Jahrgängen 4 bis 6 zu analysieren (vgl. Senatsverwaltung 2009, S. 1). Die Forschungsgruppe um Rainer Lehmann führte dazu in den Jahren 2002 bis 2004 eine Längsschnitterhebung zu drei Messzeitpunk-

ten (Ende der 4., 5. und 6. Klasse) durch, und zwar bei insgesamt knapp 5.000 Schülerinnen und Schülern (vgl. Lehmann/Lenkeit 2008, S. 9ff.). Dabei wurde die Leistungsentwicklung der großen Mehrheit der Kinder, die in Berlin bis zum Ende der 6. Klasse die Grundschule besuchen, verglichen mit einer Minderheit, die bereits nach der 4. Klasse auf ein grundständiges Gymnasium übergegangen sind. Mitte April 2008 legte die Forschungsgruppe ihren Abschlussbericht vor. Doch die Untersuchung wirbelte schon vor ihrer Veröffentlichung einigen Staub auf, weil ihr Autor Rainer Lehmann bereits Anfang April mehrere Zeitungsinterviews gab (vgl. Lehmann 2008a, b), in denen er von erheblichen Leistungsnachteilen der Grundschüler/innen berichtete. So führte er in der WELT vom 3.4.08 aus:

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

Nun geht es mir hier nicht darum, diese öffentliche Debatte der Monate April und Mai 2008 zu analysieren (vgl. dazu Kerstan u.a. 2008). Vielmehr geht es im Folgenden um den Ansatz und die Ergebnisse der ELEMENT-Studie selbst – und um eine Kritik daran. Dabei sollen zunächst die im Schlussbericht der ELEMENT-Studie präsentierten Ergebnisse genauer betrachtet werden, um zu fragen, ob die soeben zitierte Aussage von Lehmann durch die Daten seiner Studie gedeckt ist. Bei dieser kritischen Bewertung kann auf weitere statistische Analyse der ELEMENT-Daten zurückgegriffen werden, die von Jürgen Baumert und Mitarbeitern (2009, 2010) durchgeführt wurde.

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

5.1 Lernzuwächse von der 4. zu 6. Klasse - das unstrittige Ergebnis

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

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

(Folie)

Tab. 4: Leseverständnis von Ende der 4. bis Ende der 6. Klasse nach Schulformen (Testpunkte)					
	Ende Kl. 4	Ende Kl. 5	Ende Kl. 6	Zuwachs	
				4 zu 5	5 zu 6
Grundschule	97,4	104,6	109,7	7,2	5,1
grundständiges Gymnasium	113,8	119,4	123,4	5,6	4,0
Quelle: Lehmann/Lenkeit (ELEMENT) 2008, S. 25					

Diese Tabelle zeigt zuerst – was die Mittelwerte in der Lesekompetenz angeht - einen deutlichen Niveauunterschied. Wenn die Gymnasiasten in die 5. Klasse eintreten, weisen sie mit knapp 114 Leistungspunkten eine Leseleistung auf, die die Grundschüler im Mittelwert auch am Ende der 6. Klasse nicht erreicht haben werden. Damit wird noch einmal die hohe Eingangsselektivität dieser grundständigen Gymnasien deutlich. Doch man kann die Wirkung der Institution nicht aus dieser Eingangsleistung ableiten, sondern muss nach dem *Lernzuwachs* über die zwei Jahre fragen. Und da steigt die durchschnittliche Leseleistung in der Grundschule um 12,3 Skaleneinheiten, im Gymnasium um 9,6 Punkte. Wie immer man dieses Ergebnis interpretiert: Einen Vorteil in der Leistungsentwicklung für das grundständige Gymnasium kann man daraus nicht ableiten. Entsprechend interpretieren auch Lehmann/Lenkeit:

„In der Klassenstufe 6 ist für die Grundschule mit 5,1 Skaleneinheiten ein höherer absoluter Lernzuwachs zu verzeichnen als in den Gymnasien.... Es gelingt der Grundschule also, den Abstand zum grundständigen Gymnasium etwas zu verringern und

zugleich zu verhindern, dass sich die interne Leistungsschere zwischen stärkeren und schwächeren Schülern *insgesamt* weiter öffnet“ (S. 17).

Und weiter in der ELEMENT-Studie:

„Dass in der 6. Klasse verglichen mit der 5. merklich weniger der besonders leistungsschwachen Schüler zu finden sind, kann als erfolgreiche Umsetzung kompensatorischer Zielsetzungen der Grundschularbeit interpretiert werden“ (S. 20).

Bei der Mathematikleistung finden wir genau die gleiche Ergebnisstruktur, diesmal hat beim Lernzuwachs das Gymnasium die Nase vorn: 20,5 Pkt. Gegenüber 18,5 bei den Grundschulen.

Das Fazit, das man an dieser Stelle ziehen kann, lautet: Grundschulen und Gymnasien unterscheiden sich bei den fachlichen Leistungen massiv durch ihre Eingangsselektivität. Zugleich werden in beiden Schulformen und in beiden Leistungsbereichen akzeptable Lernfortschritte erzielt, die mal in der einen, mal in der anderen Schulform etwa höher ausfallen. Ein besonderer Fördereffekt ist weder in der einen noch in der anderen Schulform erkennbar. DIE ZEIT brachte dies am 24.4.08 auf die Formel: In Berlin fördert die Grundschule „die Schüler nicht besser, aber auch nicht schlechter als das Gymnasium“ (Kerstan u. a. 2008). Bei dieser Formel bleibt allerdings unberücksichtigt, dass der Grundschule zugleich auch eine respektable Förderung im unteren Leistungsbereich gelingt. Dies ist eine Aufgabe, mit der das 7%-Gymnasium sich erst gar nicht beschäftigen muss. Soweit also der eine Hauptbefund, der auch in der ELEMENT-Studie selbst so beschrieben wird, der so gesehen als unstrittig gelten kann.

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

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

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

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

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

Jürgen Baumert und seine Mitarbeiter/innen am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) haben dieses methodische Vorgehen als so problematisch angesehen, dass sie genau an dieser Stelle weitere, eigene statistische Analyse angesetzt haben (vgl. Baumert u. a. 2009, 2010). Dabei hat die Autorengruppe des MPIB auf die gleichen Daten – also auf Lehmanns Datensatz – zurückgegriffen, aber mit einem anderen, einem multivariaten analytischen Verfahren gearbeitet. Das methodische Grundproblem dabei ist bekannt: Wie lässt sich angesichts der Ausgangslage – 7% gegen 93% - der Selektionseffekt vom Institutionseffekt sauber trennen? Baumert u. a. geben sich hier sehr viel Mühe, wirklich vergleichbare Schülergruppen zu betrachten. Das bedeutet, dass die wichtigsten Kontext- und Persönlichkeitsmerkmale, die den Lernprozess beeinflussen könnten, von ihnen statistisch kontrolliert werden. Dabei haben sie mit dem aufwendigen Verfahren des „Matchings“ gearbeitet, das in seinen Grundzügen kurz erläutert werden soll: Ausgangspunkt ist dabei die hochselektive Gruppe der 1.758 Gymnasiasten. Für diese musste unter den Grundschulern in der Erhebung (eine Zufallsstichprobe von 3157 Schülern) eine wirklich vergleichbare Gruppe gefunden werden. Das geht - etwas vereinfacht gesagt – so, dass für jeden Gymnasiasten unter den Grundschulern ein „statistischer Zwilling“ gesucht wird, der in möglichst allen der folgenden Merkmale mit dem gymnasialen Zwilling

übereinstimmt: Geschlecht, soziale Herkunft, Bildungsniveau der Eltern, Migrationsstatus, Mathematikleistung Ende 4. Klasse und Leseleistung Ende 4. Klasse. Obwohl es sich bei den Gymnasialschülern fast ausschließlich um Schüler/innen im oberen Leistungsbereich handelt, gelang es in der Grundschulpopulation für 1732 von 1758 Gymnasiasten entsprechende „Zwillinge“ zu finden. Diese beiden Gruppen – die Gymnasialgruppe als Experimentalgruppe und die gematchten Grundschüler als Kontrollgruppe – werden nun in ihren Leistungsverläufen miteinander verglichen. Selektionseffekte können jetzt keine Rolle mehr spielen. Treten Unterschiede auf, lassen sich diese auf das Lernen in den beiden Schulformen zurückführen.

Tab. 6: Mittelwertsunterschiede in der Mathematikleistung und im Leseverständnis zwischen Grundschulern und Gymnasiasten nach Matching		
	Grundschule	Gymnasium
Lesen Ende 5	119,03	119,29
Lesen Ende 6	123,16	123,25
<i>Zuwachs</i>	<i>4,13</i>	<i>3,96</i>
Mathematik Ende 5	123,43	124,26
Mathematik Ende 6	133,56	133,89
<i>Zuwachs</i>	<i>10,13</i>	<i>9,63</i>
Quelle: Baumert/Becker/Neumann/Nikolova 2009, Tab. 4		

Klar ist: Hier sind die Mittelwerte auch in der Grundschule sehr hoch, weil ja eine entsprechende Auswahl stattgefunden hat – eben die gematchte Zwillingstichprobe. Wenn man auf diese Weise die Lernentwicklung der Gymnasiasten mit den besonders leistungsstarken Grundschulern vergleicht, dann findet man völlig parallele Entwicklungen – und zwar sowohl in Lesen wie in Mathematik. Es gibt zu keinem Messzeitpunkt signifikante Unterschiede zwischen den Gymnasiasten und den (so ausgewählten) Grundschulern. Damit sind die Ergebnisse – so Baumert u. a. – eindeutig: „In keinem Leistungsbereich sind Förderwirkungen des grundständigen Gymnasiums nachzuweisen“ (S. 29).

In einer jüngeren Analyse (2010) haben Baumert u.a. nachgewiesen, dass dies für die verschiedenen Typen der Berliner Spezialgymnasien gilt: Ob altsprachlich, bilingual oder auch musikbetont – nirgendwo gibt es fachliche Leistungsvorsprünge gegenüber den vergleichbaren SchülerInnen in der sechsjährigen Grundschule. **(Tab.)**

In Tab. 6 habe ich hierzu einmal die Leistungswerte in Mathematik präsentiert. Dabei sind allenfalls die Ergebnisse der spotbetonten Gymnasien auffällig, die leicht hinter den vergleichbaren SchülerInnen der Grundschule zurückliegen. Ein Ergebnis, das aber wohl eher geeignet ist, Vorurteile gegenüber Sportlern zu pflegen. Insgesamt sagen diese Ergebnisse: Wenn besonders leistungsstarke Kinder, die überwiegend aus gehobenen Schichten stammen, in der 5. und 6. Klasse die Berliner Grundschule besuchen, so ist ihr Lernzuwachs auf hohem Niveau nicht geringer, als wenn sie ein grundständiges Gymnasium besuchen würden. **(Folie)**

Baumert u. a. sehen in diesen Befunden „zunächst ein Kompliment“ für die sechsjährige Grundschule:

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

Kurz: Das häufig benutzte Argument, das längere gemeinsame Lernen in der sechsjährigen Grundschule sei hinderlich insbesondere für leistungsstarke Schüler/innen, wird durch die ELEMENT-Studie nicht gestützt, sondern – im Gegenteil – widerlegt.

6. Fazit

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

1. Die Bildungsforschung liefert eine auch bildungspolitisch relevante Diagnose des Übergangs nach der 4. Klasse. Sie macht einen massiven politischen Handlungsbedarf deutlich.

Die Bildungsforschung zeigt, dass die Leistungsentwicklung in der vierjährigen Grundschule (auch im internationalen Vergleich) vorzeigbar ist, dass dort Schüler/innen unterschiedlicher Leistungsfähigkeit gut gefördert werden. Sie zeigt aber auch, dass dies in Hamburg weniger gut gelingt als in anderen Bundesländern. Die Bildungsforschung macht zugleich unübersehbar deutlich, dass der Übergang von der 4. Klasse in die Schulformen der Sekundarstufe mit massiven Prozessen der sozialen Auslese – mit Privilegierungen und Behinderungen – verbunden ist. Dabei wirkt sich sowohl die Schullaufbahneempfehlung als auch die Elternentscheidung als

deutliche Verschärfung der primären sozialen Ungleichheit aus. Am Übergang zum Gymnasium spielt die individuelle Leistung eine viel zu geringe, die soziale Herkunft eine viel zu große Rolle. Dies ist ein Zustand, der in einer demokratischen Gesellschaft nicht akzeptabel ist; ein Handlungsbedarf ist hier ganz offensichtlich.

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

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

3. Wer von der 6jährigen Grundschule bessere Ergebnisse erwartet, darf nicht allein auf eine zeitliche Verlängerung, sondern muss auch auf geänderte pädagogische Konzepte setzen.

Die Berliner Ergebnisse lassen erwarten, dass es mit der 6jährigen Grundschule weder zu Leistungssprüngen noch zu einem Leistungseinbruch kommen wird. Zugleich gibt es aber auch kaum Anhaltspunkte dafür, dass allein die zeitliche Verschiebung des Übergangs zu einer deutlichen Reduzierung der sozialen Auslese führen wird. Wenn man hier zu Verbesserungen kommen will – etwa zur Reduzierung der Risikogruppe, zu einem besseren Kompetenzerwerb bei Migrantenkindern, zu mehr Gerechtigkeit für Arbeiterkinder beim Übergang – dann wird man das neue organisatorische Gerüst der 6jährigen Primarschule mit entsprechenden pädagogischen Aktivitäten füllen müssen – insbesondere mit der gezielten Förderung von Kindern in heterogenen Gruppen. Um dies anzustoßen und umzusetzen, sind in der nächsten Runde als Partner nicht so sehr die Bildungsforscher/innen, sondern viel stärker die Di-

daktiker/innen an Universitäten und die Schulentwickler/innen aus dem Landesinstitut gefordert. In dem Rahmenkonzept der Senatorin finden sich dazu viele kluge Passagen (vgl. BSB 2009). Doch wir alle wissen: Es ist ein weiter Weg von einer Behördenbroschüre bis zur schulischen Praxis.

Was die Übergangsauslese nach der Grundschule angeht, wird durch die Hamburger Variante der Zweigliedrigkeit mit den beiden Wegen zum Abitur ja eine geänderte Situation geschaffen. Ob sich dies auf die Laufbahneempfehlungen der Schule und auf das Verhalten der Eltern auswirken wird, ist gegenwärtig schwer einzuschätzen. Die jetzt hier in Hamburg gefundene Regelung, die Schullaufbahnentscheidung nach der 6. Klasse allein vom Elternwillen abhängig zu machen, ist jedenfalls kein Beitrag zur Reduzierung der sozialen Ungleichheit.

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

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

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

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

Nachdem die präsentierten Ergebnisse der Bildungsforschung aufgezeigt haben, dass man sich auch bei einer sechsjährigen Grundschule keine allzu großen Sorgen um die Mathematik- und Leseleistungen der Kinder machen muss, sollten sich die Akteure in Hamburg beruhigt und konzentriert solch übergreifenden Zielen der Schulreform zuwenden.

6. Literatur

- Arnold, K. H./Bos, W./Richert, P./Stubbe, T.(2007): Schulaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe . In: Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 271 – 298.
- Baumert, J. u. a. (Hrsg.)(2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Opladen: Leske und Budrich
- Baumert, J./Artelt, C.(2003): Bildungsgang und Schulstruktur. In: Pädagogische Führung, Heft 4, S. 188 –192
- Baumert, J./Becker, M./Neumann, M./Nikolova, R.(2009): Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium – Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? Ein Vergleich von Regressionsanalyse und Propensity Score Matching. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Jg., Heft 2 (in Druck)
- Bos, W. u. a.(2003): Erst Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Bos, W. u. a. (Hrsg.)(2007a): IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Bos, W./Gröhlich, C./Pietsch, M. (Hrsg.)(2007b): KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen an Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann
- Bos, W. u. a. (Hrsg.)(2008): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Behörde für Schule und Berufsbildung: BSB (2009): Hamburger Bildungsoffensive: Rahmenkonzept für Primarschule, Stadtteilschule und das sechsstufige Gymnasium. Hamburg: BSB
- Büchner, P./Koch, K.(2002): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Übergangsprozesse aus der Sicht von SchülerInnen und Eltern. In: Die Deutsche Schule, 94. Jg., Heft 2, S. 234 - 246
- Choi, F.(2009) Leistungsmilieus und Bildungszugang. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem. Wiesbaden: VS-Verlag
- Ditton, H.(1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim: Juventa
- Einsiedler, W./Götz, M./Hacker, H./Kahlert, J./Keck, R./Sandfurchs, U. (Hrsg.)(2001): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Friedeburg, L. v. (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Fuchs, H.W. (2009): Strukturen des Schulwesens im Überblick. In: Die Deutsche Schule, 101. Jg., Heft 1, S. 7 – 19
- Kerstan, T./Spiewak, M./Wiarda, J.M. (2008): Verwirrende Befunde. Aufregung um die Untersuchung zur sechsjährigen Grundschule in Berlin: Hat der Autor der Studie seine eigenen Daten falsch interpretiert? In: Die Zeit v. 26.4.08, S. 77
- Klemm, K.(2008): Vierzig Jahre Chancenungleichheit in der Grundschule – keine Hoffnung auf Abhilfe in Sicht? In: Ramseger, J./Wagener, M. (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 17 – 23
- Koch, K. (2008): Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung (2. Aufl.), Wiesbaden: VS-Verlag, S. 577 - 592
- Lehmann, R. u.a. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg
- Lehmann, R.(2008a): Experte sieht sechsjährige Grundschule skeptisch. Interview in „WELT Online“ am 3.4.2008
- Lehmann, R. (2008b): Zwei Jahre hinterher. Die sechsjährige Grundschule schneidet in einer neuen Studie enttäuschen ab. Interview in „Die Zeit“ v. 17.4.2008, S. 67-68
- Lehmann, R./Lenkeit, J. (2008): ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und Gymnasien. Berlin: Humboldt-Universität
- Mahr-George, H.(1999): Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I. Opladen: Leske und Budrich
- Merkens, H./Wessel, A./Dohle, K./Classen, G.(1997): Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und Brandenburg. In: Tenorth, E. (Hrsg.): Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. 37. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 255 – 275
- OECD(2004) Co-operation and Development: Learning for Tomorrows World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD
- Pietsch, M.(2007): Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In: Bos, W./Gröhlich, C./Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann, S. 127 – 166
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.)(2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.)(2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.)(2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann

- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.)(2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann
- Preuß, O.(1970): Soziale Herkunft und Ungleichheit der Bildungschancen, Weinheim: Beltz, S. 42:
- Sauer, J./Gamsjäger, E.(1996): Ist Schulerfolg vorhersehbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg. Göttingen: Hogrefe
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2008): ELEMENT-Studie belegt erfolgreiche Förderung in der Grundschule. Presseerklärung vom 21.4.2008 (<http://bildungsklick.de/pm/59804>, Zugriff 25.3.09)
- Wössmann, L.(2007): Frühe Selektion führt zu mehr Chancenungleichheit. Ergebnisse nationaler und internationaler Vergleiche. In: Pädagogik, 59. Jg., Heft 9, S. 46 – 50
- Zelazny, C.(1996): Elternwille und Schulerfolg. Eine Untersuchung zu den Übergängen auf weiterführende Schulen. In: Die Deutsche Schule, 88. Jg., Heft 3, S. 298 – 312