

Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann  
Universität Bielefeld

## **Sechsjährige Primarschule in Hamburg: Empirische Befunde und pädagogische Bewertungen**

In der Freien und Hansestadt Hamburg regiert z. Zt. eine eher ungewöhnliche Koalition von CDU und Grünen, die sich eine – wie ich finde – ehrgeizige Umstrukturierung des allgemein bildenden Schulwesens vorgenommen hat. Dieses Vorhaben lässt sich mit den Schlagworten „Zweigliedrigkeit“ und „sechsjährige Grundschule“ (die in Hamburg jetzt „Primarschule“ heißen soll) kennzeichnen. Mit den Details dieses Reformvorhabens – so etwa mit Mindestzügigkeiten, Schulleiterbestellungen und regionalen Standortentscheidungen – wird sich dieser Beitrag nicht befassen. Vielmehr soll aus einer erziehungswissenschaftlichen Sicht eine übergreifende Perspektive entfaltet werden. Dabei geht es vor allem darum, die empirischen Forschungsbefunde zu präsentieren und zu bewerten, die sich mit dem Kompetenzerwerb in der Grundschule und mit dem Übergang in die Sekundarstufe befassen. Beginnen möchte ich jedoch, indem ich eine knappe bildungspolitische Einordnung der anstehenden Reform vornehme.

### **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 werden zu einer Schulform zusammengefasst, sie stellen neben dem Gymnasium das zweite Sekundarschulangebot dar, das ebenfalls einen Weg zum Abitur öffnet. In etlichen Bundesländern werden die bestehenden Gesamtschulen der Sek. I in diese zweite Schulform einbezogen. In Brandenburg und im Saarland ist diese Strukturreform schon längst vollzogen, in Schleswig-Holstein befindet sie sich gerade in der Umsetzung. In Berlin wird sie seit längerem von den „Grünen“ gefordert, nun ist auch die rot-rote Regierung darauf eingeschwenkt. Weil in Berlin schon seit den 1950er Jahren die 6jährige Grundschule existiert, werden Berlin und Hamburg demnächst mit einem sehr ähnlichen Schulsystem arbeiten. Eine vergleichbare Entwicklung – allerdings auf der Basis einer vierjährigen Grundschule – gibt es auch in Bremen. Nimmt man hinzu, dass inzwischen 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 acht von 16 Bundesländern über eine solche zweigliedrige Schulstruktur, in zwei weiteren (Berlin, Hamburg) wurden die politischen Weichen entsprechend gestellt (vgl. Fuchs 2009).

Wenn man sich also den einen Teil der Hamburger Schulreform anschaut, die Errichtung der Stadtteilschule als Sekundarschulform neben dem Gymnasium, so lässt sich sagen: Hier gibt es keine völlige, aber doch eine breite politische Übereinstimmung auch in der Stadt, und hier

gibt es einen Entwicklungstrend, in den ein Bundesland nach dem nächsten einbezogen wird. 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 singulär 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. Die Aktivitäten der Hamburger Initiative zur Beibehaltung der vierjährigen Grundschule – und das dort angekündigte „Volksbegehren“ – machen dies unübersehbar deutlich<sup>1</sup>.

In einer solchen Konfrontation spielt Wissenschaft, spielen die Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung eine besondere Rolle. Sie werden gern von den politischen Akteuren 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 ein bestimmter Ausschnitt betrachtet werden – nämlich der, der sich auf das fachliche Lernen in Lesen und Mathematik bezieht. 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

---

<sup>1</sup> Vgl. das Flugblatt der Initiative unter [http://wir-wollen-lernen.de/gute\\_gruende.html](http://wir-wollen-lernen.de/gute_gruende.html)

Lernergebnisse, die öffentlich diskutiert werden – und für die die differenzierteste Forschung vorliegt. Deshalb wird dieser Ausschnitt hier zum Thema gemacht.

Während wir also – insbesondere für Lesen und Mathematik – über die Lernentwicklung 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:

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 wird dann die ELEMENT-Studie (Rainer Lehmann u.a.) zur sechsjährigen Grundschule in Berlin genauer betrachtet: Was steht wirklich in dieser Studie, was wurde belegt, was ist zweifelhaft? Dabei werden dann beide soeben angesprochenen Aspekte – fachliche Leistungen und soziale Selektion – erneut aufgenommen.

### **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 in Hamburg. Wie man dabei mit empirischen Forschungsergebnissen *nicht* umgehen sollte, lässt sich hervorragend an einem Flugblatt mit dem Titel „Gute Gründe für den Erhalt der Gymnasien und weiterführenden Schulen ab Kl. 5“ darlegen, das in Hamburg weit verbreitet wurde (vgl. Fußnote 1). Dort wird als Argument für das Gymnasium von der 5. Klasse an angeführt, es habe bei PISA 2003 in Hamburg mit 570 Punkten einen deutlich besseren Lesewert erreicht als das hoch gelobte Finnland mit „nur“ 544 Punkten. Ein solcher Vergleich ist schlicht Nonsense: Denn hier werden alle finnischen Schüler/innen – also der komplette Altersjahrgang – mit den 35 % positiv ausgelesenen Hamburger Gymnasiasten verglichen. Würde man aber in beiden Fällen die „oberen“ 35 % vergleichen, dann sähen die Hamburger Gymnasiasten gar nicht gut aus.

Dies ist nur ein Beispiel unter vielen, um deutlich zu machen: Will man mit Forschungsergebnissen verantwortlich umgehen, so geht das nicht mit selektiver Auswahl und einseitiger Interpretation. Notwendig ist vielmehr eine breite Präsentation der Befundlage, verknüpft mit einer vorsichtigen und nachvollziehbaren Bewertung.

### **3.1 Leistungen am Ende der vierten 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). 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 höher 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 Lernen fördert alle“. Was lässt sich hierzu – bezogen auf eine vierjährige oder sechsjährige Grundschule – empirisch sagen? Relativ wenig, aber das Wenige wird hier 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. Allerdings: Der Versuch, diese PISA-Ergebnisse nun so umzuinterpretieren, dass im internationalen Vergleich belegt sei, eine frühe Sortierung führe zu besseren Leistungen<sup>2</sup>, ist außerhalb jeder wissenschaftlichen Redlichkeit.
- b) Zum zweiten kann hier auf Analysen von Wössmann (2007) verwiesen werden, der – wiederum im internationalen Vergleich – die IGLU-Grundschulergebnisse 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. Dabei befasst Wössmann sich mit dem Leistungszuwachs zwischen der 4. und der 9. Klasse unter der Perspektive der Ungleichheit. Technisch gesprochen geht es um die Streuung. Also: Wie stark entwickeln sich in den verschiedenen Schulsystemen nach der 4. Klasse die Leistungen auseinander, wie weit sind die „guten“ und die „schlechten“ Sekundarschüler/innen voneinander entfernt? Dabei zeigt sich: In Ländern, in denen vor dem 15. Lebensjahr auf Schulformen sortiert wird, wächst in aller Regel die Leistungsungleichheit. In Ländern, die ihre Kinder länger zusammenhalten, nimmt diese Streuung in aller Regel ab. Dabei erweist sich Deutschland als das Land, „in dem die Ungleichheit zwischen Ende der Grundschule und Ende der Mittelstufe am stärksten von allen betrachteten Ländern ansteigt“ (Wössmann 2007, S. 49). Diese Analyse legt somit die Aussage nahe: Je früher eine Aufteilung der Schüler/innen auf die Schulformen erfolgt, desto höher ist die Wahr-

---

<sup>2</sup> So in dem Flugblatt [http://wir-wollen-lernen.de/gute\\_gruende.html](http://wir-wollen-lernen.de/gute_gruende.html) (Zugriff am 15.3.09)

scheinlichkeit, dass die Leistungsabstände, dass die Ungleichheit steigt. Dass dies nichts mit der absoluten Leistungshöhe zu tun hat, zeigen zwei Werte: Deutschland mit einer extrem hohen Streuung kommt auf einen Lese-Mittelwert von 491, Kanada mit einer deutlich geringeren Streuung auf einen Mittelwert von 528 (vgl. Prenzel u. a. 2004, S. 101).

- 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 Migrantenpopulationen 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, wird verdeutlicht, wenn weiter unten die Ergebnisse der ELEMENT-Studie verhandelt werden.

#### **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. Hierzu nur einige wenige markante Zahlen: So gehörten im Jahr 2000 fast 40 % der 15jährigen aus an- und ungelernten Arbeiterfamilien und fast 50 % der Migrantenkinder bei der Lesekompetenz zur „Risikogruppe“ (vgl. Baumert u. a. 2001, S. 363, 373). Bei den Kindern der „oberen Dienstklasse“<sup>3</sup> waren es nur 8 %. Und auch im Jahr 2006 ist der Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft in Deutschland besonders eng (vgl. Prenzel u. a. 2007, S. 323). So ist die Chance für ein Kind der oberen Dienstklasse, auf ein Gymnasium zu

---

<sup>3</sup> Sozialschicht-Klassifikation, wie sie bei PISA, IGLU und anderen Leistungsvergleichsstudien benutzt wird. Zur „oberen Dienstklasse“ gehören Angehörige freier akademischer Berufe, führende Angestellte, hohe Beamte, selbständige Unternehmer mit mehr als zehn Mitarbeitern (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 339).

kommen, knapp drei mal so hoch wie die Chance eines gleich leistungsstarken Arbeiterkinds (ebd., S. 330).

Dies alles ist bekannt. 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 für die Bundesrepublik insgesamt – 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 vierten 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 zeigt, 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:

| <b>Tab. 1: Übergangsauslese nach der 4. Klasse 1970</b>  |                          |                                  |                                   |
|--|--------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| <b>Soziale Schicht</b>   | <b>Eignung nach Test</b> | <b>Eignung nach Lehrerurteil</b> | <b>Anmeldung durch die Eltern</b> |
| <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 deutlich: 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 nach Sozialgruppen im Durchschnitt unterschiedlichen Leistungen. 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 primäre soziale Ungleichheit wird zunächst durch das Lehrerurteil und dann durch die Elternentscheidung jeweils zusätzlich massiv verschärft. Im Zusammenwirken produzieren diese drei Faktoren die massive Bildungsungleichheit am Übergang von der vierten zur fünften Klasse. 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 Laufbahneempfehlung. Hier macht ein Ergebnis aus der LAU-Studie (vgl. Lehmann u. a. 1997, S. 89) plastisch deutlich, wie bei der Schullaufbahneempfehlung 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?



| <b>Tab. 2.: Gymnasialempfehlungen im 4. Jg. Hamburger Grundschulen</b> |                           |   |   |
|--|---------------------------|---|---|
| <b>Bildungsabschluss des Vaters</b>                                    | <b>Zahl der Fälle (n)</b> | <b>Anteil der Gymnasialempfohlenen (in %)</b> | <b>Testleistung: Kritischer Wert im KS HAM4/5</b> |
| <i>Ohne Schulabschluss</i>   | 401                       | 15,7  | 97,5  |
| <i>Haupt-/Volksschule</i>  | 2.214                     | 26,2  | 82,3  |
| <i>Real-/Mittelschule</i>  | 1.783                     | 40,2  | 77,1  |
| <i>Fachhochschulreife</i>  | 499                       | 51,3  | 76,3  |
| <i>Abitur</i>  | 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. Wenn sie (erwartungswidrig) dann doch gute Leistungen erbringen, werden sie an einer Meßlatte geprüft, die deutlich höher liegt als bei den anderen Kindern.

Diese Ergebnisse aus 1997 wurden in fast identischer Weise sowohl bei IGLU als auch bei KESS reproduziert. Bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und gleicher Leseleistung haben Kinder der „oberen Dienstklasse“ 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 bei Kindern im mittleren Leistungsbereich sowohl die eine wie die andere Schullaufbahnpfehlung möglich ist – dass aber gerade hier die soziale Herkunft durchschlägt (vgl. Pietsch 2007, S. 145). Anders formuliert: Kinder aus der Mittel- und Oberschicht mit durchschnittlichen Schulleistungen erhalten sehr häufig eine Gymnasialempfehlung, Kindern aus der Arbeiterschicht passiert das nur sehr selten. Dies wiederum führt im Ergebnis zu dem bemerkenswerten Sachverhalt, dass die Facharbeiterkinder, die an Hamburger Grundschulen eine Gymnasialempfehlung erhalten, einen besseren Notendurchschnitt mitbringen als die gymnasial-empfohlenen Mittel- und Oberschichtkinder (vgl. ebd., S. 147). 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 Schullaufbahnpfehlung 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 alles bedeutet, dass von einer leistungsgerechten Auslese am Übergang von der 4. zur 5. Klasse keine Rede sein kann. Und es bedeutet, dass durch diese Form der Elternentscheidungen die soziale Selektivität noch einmal um ein erhebliches Maß verschärft wird.

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 alle pädagogischen Prinzipien der Förderung und Gleichbehandlung ignoriert, sondern auch gegen die Prinzipien unserer Verfassung verstößt. Im Bundesländervergleich ist diese Benachteiligung in Hamburg besonders hoch. Man kann es auch anders formulieren: Am Übergang von der 4. zur 5. Klasse werden in Hamburg nicht nur bessere Leistungen honoriert, sondern hier werden auch im hohem Maße Gratifikationen für die „richtige“ soziale Herkunft verteilt.

Diese Analyse der Bildungsforschung macht somit 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 ih-

re 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:

*„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 Bildungsbeziehung 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. Auch hier fällt die Gruppe der bildungsorientierten Eltern auf, die ihr Kind weitgehend unabhängig von der Grundschulempfehlung im Gymnasium anmelden. 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 zunächst einmal erfreulich, dass Rainer Lehmann und Jenny Lenkeit im Jahr 2008 mit der ELEMENT-Studie genau eine solche Untersuchung vorgelegt haben. Sie wurde von der Berliner Schulbehörde im Jahr 2003 in Auftrag gegeben, um die Entwicklung des Lese- und Mathematikver-

ständnisses 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 Messzeitpunkten (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 Leistungsungleichheiten der Grundschüler/innen berichtete. So führte er in der WELT vom 03.04.2008 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 in diesem Aufsatz 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 Rainer Lehmann durch die Daten seiner Studie gedeckt ist. Bei dieser kritischen Bewertung kann auf eine auf eine soeben veröffentlichte Reanalyse der ELEMENT-Daten zurückgegriffen werden, die von Jürgen Baumert u a.(2009) 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 musikischem 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 besonders bildungsorientierten Elternhäusern handelt, wird von niemandem bestritten – und Lehmann/Lenkeit (2008, S. 67ff.) belegen das mit ihren Zahlen zur Eingangsselektivität bei Leistung und sozialer Herkunft ganz hervorragend. 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:

| <b>Tab. 4: Leseverständnis von Ende der 4. bis Ende der 6. Klasse nach Schulformen (Testpunkte)</b> |            |            |            |         |        |
|---|------------|------------|------------|---------|--------|
|   | Ende Kl. 4 | Ende Kl. 5 | Ende Kl. 6 | Zuwachs |        |
|   |            |            |            | 4 zu 5  | 5 zu 6 |
| <i>Grundschule</i>  | 97,4       | 104,6      | 109,7      | 7,2     | 5,1    |
| <i>Grundständiges Gymnasium</i>   | 113,8      | 119,4      | 123,4      | 5,6     | 4,0    |
| Quelle: Lehmann/Lenkeit 2008 (ELEMENT), 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 Skalenpunkte, 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 Skalenpunkten 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).*

Wie sieht es in der zweiten Leistungsdomäne, der Mathematik aus?

| <b>Tab. 5: Mathematikleistungen von Ende der 4. bis Ende der 6. Klasse nach Schulformen (Testpunkte)</b> |            |            |            |         |        |
|--|------------|------------|------------|---------|--------|
|  | Ende Kl. 4 | Ende Kl. 5 | Ende Kl. 6 | Zuwachs |        |
|  |            |            |            | 4 zu 5  | 5 zu 6 |
| <i>Grundschule</i>   | 96,3       | 106,1      | 114,7      | 9,8     | 8,6    |
| <i>Grundständiges Gymnasium</i>  | 113,6      | 124,4      | 134,1      | 10,8    | 9,7    |
| Quelle: Lehmann/Lenkeit 2008 (ELEMENT), S. 25  |            |            |            |         |        |

Auch hier wird noch einmal die massive Eingangsselektion deutlich: Die Gymnasiasten erreichen bereits Ende der Klasse 4 etwa die Werte, die die Grundschüler im Mittelwert erst am Ende der 6. Klasse erreichen. Aber die Leistungszuwächse sind in beiden Systemen wieder annähernd gleich, allerdings hat diesmal das Gymnasium die Nase vorn: 20,5 Punkte Lernzuwachs gegenüber 18,4 in der Grundschule. Dabei ist – so Lehmann/Lenkeit – in der Grundschule gerade „unter den eher leistungsschwachen Schülern ein Trend erkennbar, zumindest ein Grundniveau mathematischer Kompetenzen zu erreichen“ (S. 29).

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). Es kommt hinzu, dass in der deskriptiven Darstellung die Leistungsdifferenzen ohne jede Signifikanzprüfung bleiben. Deshalb bleibt es unklar, wie bedeutsam denn die graphisch dargestellten Unterschiede eigentlich sind.

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 eine weitere, eine eigene statistische Analyse angesetzt haben (vgl. Baumert u. a. 2009)<sup>4</sup>. 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

---

<sup>4</sup> Die Ergebnisse werden in einem Aufsatz veröffentlicht, der in Kürze in der „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ (ZfE) erscheinen wird. Ich bedanke mich bei Jürgen Baumert für seine Einwilligung, hieraus schon jetzt zitieren zu dürfen.

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.

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

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 Stichprobe. 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). Anders formuliert: 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. 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).*

Damit führt die Baumertsche Reanalyse der ELEMENT-Daten in diesem strittigen Punkt zu einem neuen, einem deutlich anderen Ergebnis. Diese Diskrepanz lässt sich an zwei Zitaten der Forscher Lehmann und Baumert noch einmal plastisch deutlich machen. Rainer Lehmann hat bereits vor der Veröffentlichung seiner Studie in der Presse erklärt:

*„Wer eine sechsjährige Grundschule anrät, nimmt nach allem, was wir wissen ..., billigend in Kauf, dass leistungsstarke Kinder langsamer lernen.“ (Lehmann 2008a).*

Bereits der Abschlussbericht der ELEMENT-Studie selbst hat Zweifel aufkommen lassen, ob eine solche Aussage durch die eigenen Daten gedeckt ist (vgl. Kerstan 2008). Die Reanalyse



der Daten durch Baumert u. a. zeigt nun, dass der behauptete schnellere Lernzuwachs bei den besonders leistungsstarken Gymnasiasten empirisch *nicht* nachweisbar ist. Die Schlussfolgerung, die Baumert u. a. aus den gleichen Daten ziehen, stehen damit in deutlichem Gegensatz zu der Lehmannschen Aussage.

*„Die Befunde sprechen gegen die Annahme, dass mit dem frühen Übergang auf ein grundständiges Gymnasium eine generelle Förderung... besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler erreicht wird“* (Baumert u.a. 2009, Zusammenfassung)

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 Aufsatz - 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:

*1. Die Bildungsforschung liefert eine bildungspolitisch relevante Diagnose der gegenwärtigen Situation der vierjährigen Grundschule.*

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 Elterntrennung 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.*

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 Leistungs-

entwicklung 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, wird hier empirisch widerlegt.

3. *Wer von der sechsjährigen Grundschule bessere Ergebnisse erwartet, darf nicht allein auf eine zeitliche Verlängerung, sondern muss sehr stark 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 Didaktiker/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. An dieser Stelle ist m. E. mit viel Kontinuität zu rechnen – möglicherweise aber auch mit vielen Konflikten. Wenn bei diesem Übergangsverfahren die Komponente der fachlichen Leistungen gestärkt wird, so ist das auch als ein Beitrag zur Reduzierung der sozialen Selektivität zu sehen.

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.“* (v. 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./Sandfuchs, 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