

Schleswig-Holsteinischer Landtag

Umdruck 19/2040

siehe dazu auch Umdruck 19/2021

Hartmut Esser

(Professor für Soziologie und Wissenschaftslehre (em.) an der Universität Mannheim)

Anmerkungen zu S. Mathewes „Better Together? Heterogeneous Effects of Tracking on Student Achievement“ (Mathewes 2018, DIW-DP 1775)

In einer Analyse der Effekte der Stringenz der Differenzierung für die deutschen Bundesländer auf die Leistungen in der Sekundarstufe kommt Esser (2018) zu dem Ergebnis, dass eine möglichst strikte Orientierung an den kognitiven Fähigkeiten und den Leistungen in der Grundschule bei der Aufteilung der Bildungswege in der Sekundarstufe zu einer Erhöhung des Leistungsniveaus führt, wovon auch die leistungsschwächeren Kinder profitieren, die sogar eher besonders. Ein aktueller Beitrag von Mathewes (2018) befasst sich ebenfalls mit den System-Effekten der deutschen Bundesländer auf die Leistungen in der Sekundarstufe. Beide Analysen verwenden die *gleichen* Daten (National Educational Panel Study (NEPS), Startkohorte 3, Klassen 5 bis 7). Die Analysemethoden sind zwar verschieden, dürften aber im Ergebnis ähnliche Strukturen erbringen: Mathewes verwendet das DiD-Verfahren zur Kontrolle *unbeobachteter* Heterogenität, Esser nimmt die nötigen Kontrollen über *beobachtete* Einflüsse relevanter anderer Bedingungen vor (neben Geschlecht, Migrationshintergrund und Vorschulbesuch noch die soziale Herkunft, die kognitiven Fähigkeiten und die soziale und kognitive Zusammensetzung der Schulklassen bzw. die Schultypen).

Mathewes findet, dass die Kinder in den *unteren* Tracks besser abschneiden, wenn sie in Ländern leben, die nicht allein die beiden klassischen Varianten von Realschule und Hauptschule anbieten, sondern stärker integrierte Formen wie die „(Integrierte) Gesamtschule“. Die Länder mit der klassischen Aufteilung sind dabei BW, BY, HE, NI und NW, die mit den offeneren Formen HB, HH, SH, SL, SN, ST und TH. Vier Länder (BB, BE, MV und RP) sind wegen unklarer Zuordnungen ausgelassen. Von den integrativen Formen scheinen die benachteiligten Kinder am stärksten profitieren. Auch vermindern sich offenbar die Streuungen in den Leistungen, also die Ungleichheiten, von unten nach oben, eben weil gerade die schlechteren Schülerinnen und Schüler besser werden. Bei den Besseren (der schlechteren in den unteren Bildungszweigen) ist der Effekt kleiner oder bleibt ganz aus. Der Verfasser kommt zur Erklärung dieser Effekte zu dem Schluss, dass es wohl der stärkere Kontakt mit besseren Schülerinnen und Schülern (in den unteren Zweigen) ist, der dafür sorgt (peer-Effekte), aber auch gewisse sozial-emotionale Vorgänge wie geringere Gefühle der Stigmatisierung beteiligt seien, wenn es nicht mehr (nur) die klassischen Formen in Haupt- und Realschule in den nicht-akademischen Zweigen gibt.

Auf den ersten Blick widersprechen die Ergebnisse den Befunden in den Analysen von Esser (2018): Die *Öffnung* hilft, die Leistungen zu verbessern und das besonders bei den schwächeren Kindern. Dort war, wie gesagt, herausgekommen, dass bei einer *strikten* Sortierung nach den Fähigkeiten und Leistungen vorher die Bildungsbeteiligung stärker an die Leistungen vorher gekoppelt ist, dass sich (dadurch) die kognitive Homogenisierung der Schulen und Schulklassen erhöht und dass (darüber) dann auch die Leistungen steigen (und sich bei alledem die Herkunftseffekte nicht vergrößern, eher im Gegenteil). Wie lassen sich die Widersprüche klären?

Es sind zwei Punkte. *Erstens*: Esser betrachtet die Effekte der (strikten) Differenzierung auf die Aufteilung auf die *gesamte* Verzweigung „akademisch-nicht akademisch“ in Gymnasium und die nicht-gymnasialen Schulformen, Matthews dagegen die Effekte *nur* bei den nicht-gymnasialen Schulformen *nach* der Sortierung in die beiden Zweige. Deshalb kann bei Matthews auch der zentrale Effekt nicht herauskommen, den es in der Analyse bei Esser gab: Die Verstärkung des Effektes des Leistungsniveaus und der kognitiven Homogenität in den Schulklassen. Die Aussagen bei Matthews betreffen also nicht, wie man gewissen Passagen der Zusammenfassungen bei ihm missverstehen könnte, die „Integration“ für das *gesamte* System und die Sortierung *vorher*, sondern (nur) die Erweiterung des Schulformangebots bei den *unteren* Bildungsgängen. Daher kann es durchaus sein, dass die strikte Differenzierung insgesamt zwischen den beiden Zweigen die bei Esser berichteten Effekte hat, aber gleichzeitig dann in den unteren Zweigen eine Öffnung die Effekte, die Matthews findet. *Zweitens*: Matthews teilt die Länder in zwei Gruppen, klassisches Tracking gegenüber Angeboten an integrativen Formen in den nicht-akademischen Zweigen (s. die o.a. Ländereinteilung). Das aber führt zu einer anderen Einteilung als bei Esser, der nicht die Schulformen unten, sondern die Aspekte der Verbindlichkeit und der Kontrolle für die Ländereinteilung berücksichtigt. Beispielsweise gehört SN bei Matthews zu den integrierten Ländern, bei Esser zu den strikt sortierenden, bei HE und NW ist es umgekehrt. Alle aber sind in in einer Gruppe und überschneiden sich nach Verbindlichkeit und Kontrolle erheblich.

Kurz: Die Ländereinteilungen sind jeweils anders und berühren jeweils andere Regelungen. Das erklärt auch, dass sich die Befunde bei Matthews bei Kontrolle der Verbindlichkeit nicht ändern. Auf die Effekte der Ländereinteilung für die unteren Tracks auf die Leistungen der Gymnasiasten geht Matthews zwar auch kurz ein und findet hier in der Tendenz (jedoch eher schwach) eine Umkehrung seiner Befunde, was indirekt eine Bestätigung ist, dass seine Ländereinteilung sozusagen orthogonal der nach der Stringenz ist und daher für das Sortierungsgeschehen vor kaum Relevanz haben könnte.

Die Befunde widersprechen sich also keineswegs – was, vorbehaltlich grober Analysefehler, angesichts der gleichen Datengrundlage auch höchst erstaunlich wär). Man kann es wohl so zusammenfassen: Für die Ländereinteilung nach der Stringenz der Differenzierung gibt es Effekte der Leistungssteigerung über die kognitive Homogenisierung *insgesamt* wie sie Esser (2018) berichtet, dabei Vorteile auch für die leistungsschwächeren Kinder in den homogenen unteren Tracks. Aber wenn es – unabhängig von der Stringenz und ihren leistungssteigernden allgemeinen Effekten – in den *unteren* Bildungswegen Öffnungen in der Schulstruktur gibt, die etwa die sozial-emotionalen Voraussetzungen guter Leistungen verbessern, dann lassen sich *gleichzeitig* die bei Matthews (2018) gefundenen Effekte einer Abkehr von der strikten Sortierung in Haupt- und Realschule in integrativere Optionen erwarten. Das aber wäre, so ist zu vermuten, erst dann optimal, wenn die *vorgängige* Sortierung in die akademischen und nicht-akademischen Zweige wirklich nach den Fähigkeiten und Leistungen erfolgt.

Wie sieht es empirisch aus? Erste Analysen nach dem von Esser (2018) gewählten Ansatz zeigen dass die oben angestellten Vermutungen im Wesentlichen zutreffen: Mit der Stringenz der Differenzierungen steigen die Leistungen insgesamt, am deutlichsten jedoch in den oberen Bildungswegen (was angesichts des hinreichend bekannten Befundes, wonach kognitiv günstigere Bedingungen in Lernumgebungen besonders denen mit den höheren kognitiven Fähigkeiten nutzen, ceiling-Effekte einmal nicht beachtet, auch zu erwarten ist). In den unteren

Bildungswegen steigen die Leistungen auch, aber insgesamt deutlich weniger und, wie weitere Analysen belegen, nur dann, wenn vorher *strikt* sortiert wurde. Die bei Matthewes gefundenen Öffnungseffekte kämen ggf. *hinzu*, jedenfalls nicht alternativ zur Freigabe des Übergangs in die beiden Bildungswege vorher insgesamt.

Bildungspolitisch wäre danach, wenn die gemachten Annahmen zutreffen und sich in weiteren Analysen bestätigen lassen, die folgende Lösung optimal: Eine strikt leistungsgerechte Sortierung und kognitive Homogenisierung insgesamt zunächst, dann aber eine Öffnung in den unteren Bildungswegen über das Angebot weiter differenzierter und auch integrierter Schulformen – vorwiegend zur Vermeidung negativer motivationaler Folgen, wenn es etwa zu Deklassierungen in den strikt differenzierenden Schultypen kommt. Wenn ich es richtig sehe, ist diese Öffnung unten seit einiger Zeit im Gange (und mag erklären, warum die PISA-Ergebnisse schrittweise gerade in den unteren Leistungsbereichen besser geworden sind). Die Ergebnisse bei Matthewes sind die empirische Fundierung *dafür*. Was eher in die andere Richtung geht, ist die ebenso schrittweise weitere Öffnung nach oben bei der Sortierung insgesamt, wie etwa die Aufgabe der Verbindlichkeit in einigen Bundesländern in den letzten Jahren. Dort leiden offenbar die Leistungen mit der Liberalisierung der Regeln für die Differenzierung. *Das* wird durch die Befunde bei Esser belegt. Das eine scheint eher ein Ärgernis bzw. in der Öffentlichkeit akzeptabel zu sein als das andere, aber es käme wohl darauf an, *beides* zu tun: Stringenz für den Weg nach oben, Öffnung dann für die, das nicht schaffen.

Esser, Hartmut. 2018. Kognitive Homogenisierung, Leistungsniveau und Bildungsungleichheit. Unv. Manuskript. Fakultät für Sozialwissenschaften. Universität Mannheim.

Matthewen, Sönke. 2018. Better Together? Heterogeneous Effects of Tracking on Student Achievement. Discussion Paper 1775. DIW Berlin.

Hinweis: Mit dem Schreiben wurde der oben erwähnte Aufsatz von Sönke Hendrik Matthewes, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, übersandt, der im Ausschussbüro Zi. 137/138 eingesehen werden kann.