

Albrecht Wacker & Katja Scharenberg

Ein Plädoyer für die stärkere Berücksichtigung institutioneller Unterschiede zwischen den Schularten in der empirischen Bildungsforschung

Zusammenfassung

*Die Schulartgliederung in der Sekundarstufe führt bekanntermaßen zu differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus. Dieser Umstand, so haben zentrale Forschungsarbeiten gezeigt, geht nicht allein auf Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Lernendenschaft zurück, sondern auch auf institutionelle Merkmale der Schularten selbst. Institutionelle Unterschiede zwischen den Schularten aber hat die empirische Bildungsforschung der vergangenen Jahre wenig beforscht. Der vorliegende Diskussionsbeitrag plausibilisiert am Beispiel schulartspezifischer Unterrichtskulturen, dass Institutionseffekte auf die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen weiterhin bedeutsam sind, und plädiert dafür, sie theoretisch wie empirisch wieder stärker zu fokussieren. Denn nicht nur können Institutionseffekte sekundäre Herkunftseffekte verstärken. Anders als im Fall von Kompositionseffekten sind die ihnen zugrunde liegenden schulartspezifischen Merkmale veränderlich und somit eine Stellschraube für schulreformerisches Handeln.*

Schlüsselwörter: Schulart; Schulform; Unterrichtskultur; soziale Ungleichheit

A Plea for Greater Consideration of Institutional Differences between School Types in Empirical Educational Research

Abstract

It is well known that the differentiation into school types in secondary education leads to differential environments for students' learning and development. Central research showed that this is not only due to differences in the social composition of the student body, but also due to institutional characteristics of the different school types themselves. In recent years, however, empirical educational research has not devoted much attention to institutional differences between school types. By using the example of school type-specific teaching cultures, the present contribution demonstrates that institutional effects on students' development of competencies remain significant and argues for a renewed theoretical and empirical focus on them. Not only can institutional effects amplify secondary effects of social origin. In contrast to compositional effects, their underlying school

type-specific characteristics are changeable and thus provide a starting point for school reforms.

Keywords: school types; institutional effects; teaching culture; social inequality

In der nationalen und internationalen empirischen Bildungs- und Schuleffektivitätsforschung wurde in den vergangenen zwei Dekaden in nahezu allen Untersuchungen die soziale Zusammensetzung der Schüler*innenschaft in ihren Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb und die Kompetenzentwicklung untersucht. Dieser sogenannte *Kompositionseffekt* verweist auf einen Zusammenhang von sozialer Schicht, Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg, der vor allem in Deutschland vergleichsweise eng ausfällt. Entsprechende Befunde wurden vielfach repliziert und gehören inzwischen zum kodifizierten Lehrbuchwissen der Bildungsforschung. Eher aus dem Blick geraten sind demgegenüber Befunde zum sogenannten *Institutionseffekt*, die insbesondere der Arbeitsgruppe um Jürgen Baumert am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) zuzurechnen sind. Diese Befunde ließen deutlich werden, dass neben Kompositionseffekten auch institutionelle Merkmale der Schularten im traditionell dreigliedrigen Schulsystem Unterschiede im schulischen Kompetenzerwerb und in der Kompetenzentwicklung der Schüler*innen mit bedingen und sekundäre Herkunftseffekte verstärken.

Der vorliegende Beitrag entfaltet die These, dass die seinerzeit nachgewiesenen Institutionseffekte auch in den mittlerweile reformierten Schulstrukturen der Bundesländer grundsätzlich Bestand haben, und plädiert vor diesem Hintergrund dafür, sie in der Bildungsforschung (wieder) verstärkt in den Blick zu nehmen. Im Folgenden bestimmen wir zunächst den Begriff des Institutionseffekts näher (Kap. 1) und illustrieren ihn exemplarisch anhand von empirischen Befunden zu schulartspezifischen Unterrichtskulturen (Kap. 2), um unsere These abschließend argumentativ noch einmal zu schärfen (Kap. 3).

1 Was ist der Institutionseffekt und wo zeigt er sich?

Nach Jürgen Baumert und seiner Arbeitsgruppe (Baumert et al., 2006, S. 177) kommt der Schulstruktur in gegliederten Schulsystemen ein „erhebliche[r] Einfluss auf die Entstehung unterschiedlicher schulischer Lern- und Entwicklungsumwelten“ zu, weil sie unabhängig von und zusätzlich zu den Effekten unterschiedlicher individueller Lernvoraussetzungen der Schüler*innen eine Wirkung entfaltet. Die Autor*innen vermuteten in ihrer Arbeit entsprechende Effekte hauptsächlich in den „schulformspezifischen Traditionen, der Lehrplanarbeit, der Didaktik und der Lehrerbildung“ (ebd., S. 129). Wenngleich der Institutionseffekt in hohem Maß mit der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft (*Komposition*) konfundiert ist (Baumert et al., 2009), ist er als ein eigenständiger Effekt zu beschreiben und analytisch vom Kompositionseffekt zu trennen. Der Institutionseffekt verweist damit auf innere und organisationale Merkmale der Schularten, die mit den erzielten Kompetenzen und der Kompetenzentwicklung der Schüler*innen in einem Zusammenhang stehen. Das *Ausmaß* des Institutionseffekts ist nicht einfach zu bestimmen; seine Berechnung wird erschwert durch

die Konfundierung mit Merkmalen der soziokulturellen Zusammensetzung der Schüler*innenschaft und dem Leistungs- und Fähigkeitsniveau der Lernenden.

Mittlerweile erfolgten weitgreifende Schulstrukturreformen in allen Bundesländern. Sie begannen in den 1990er Jahren mit der Etablierung zweigledriger Strukturen in den neuen Bundesländern und führten seit 2007 mit hoher Dynamik zu Reformen auch in den alten Bundesländern. Nach Ridderbusch entstanden seither mehr als zehn neue Sekundarschulformen, „die zwei oder drei Bildungsgänge zusammenfassen“ (Ridderbusch, 2022, S. 151) und nur schwer in ihren Unterschieden greifbar sind. Der zunehmend ersichtliche „Flickenteppich“ begründet sich auch durch höchst unterschiedliche Modelle der Differenzierung in nominal gleich bezeichnete Schularten und bewirkte dadurch eine „komplexe Musterung“, welche die schulstrukturellen Unterschiede noch einmal deutlich intensiviert (vgl. den Beitrag von Edelstein in diesem Heft). Insbesondere die großen Flächenländer Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen, in denen es zusammen mehr Schüler*innen gibt als in allen anderen 13 Bundesländern, weisen eine Vielzahl eigenständiger Schularten in der Sekundarstufe I und komplexe Schulstrukturen auf.

Auf einer zweiten Ebene allerdings ist die alte Schulartgliederung immer noch deutlich prägend: Sie wird über die Schulart des Gymnasiums und insbesondere über die nach wie vor am dreigliedrigen System ausgerichteten Schulabschlüsse wirksam. Das Gymnasium als Schulart wurde in den Reformen nicht angetastet und bildet eine Konstante in allen Bundesländern (Maaz & Köller, 2019, S. 505), mit der deutlich konturierte Institutionseffekte verbunden sind, wie wir nachfolgend aufzeigen. Auch die Schulabschlüsse, die sich nach wie vor auf den Hauptschulabschluss, den Mittleren Schulabschluss und das Abitur erstrecken, sind hier wirksam und ihr Einfluss nimmt mit steigenden Klassenstufen in den Schularten zu. Dies begründet sich inhaltlich in einer stärkeren Ausrichtung an den Prüfungsvorgaben („backwash-Effekt“) und organisatorisch in der vermehrten äußeren Differenzierung. Unklar bleibt, ob diese Entwicklungen, insbesondere in den oberen Klassenstufen, zu den bekannten differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus führen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die schulstrukturelle Varianz in Deutschland in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen hat, aber die entstandene „komplexe Musterung“, die über die Schularten hinausgehend auch die in ihnen praktizierten Differenzierungsmodelle berücksichtigen müsste, kaum zureichend aufgegriffen wird. Begründet ist deshalb anzunehmen, dass Institutionseffekte in den unterschiedlichen Schulartgliederungen der 16 Bundesländer auch weiterhin vorhanden sind.

2 Der Institutionseffekt am Beispiel unterschiedlicher Instruktionkulturen in den Schularten

Während die Arbeitsgruppe um Baumert sich in der ersten Bestimmung des Effekts seinerzeit am damals noch bestehenden (weitgehend) dreigliedrigen Schulsystem orientierte, geben auch neuere empirische Befunde zu schulartspezifisch differierenden fachdidaktischen Zielen und Traditionen einen deutlichen Hinweis darauf, dass sich die an den verschiedenen Schularten vorherrschenden Instruktionkulturen systematisch unterscheiden. So finden sich etwa mit Blick auf die fachdidaktischen Ziele und Inhalte, die Oberflächenstrukturen des Unterrichts (z. B. Sozialformen und Methoden) und die tiefenstrukturellen Merkmale der Unterrichtsqualität bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Schularten.

In Bezug auf *fachdidaktische Ziele und Inhalte* wurde in der Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) für das Fach Deutsch gezeigt, dass an den Hauptschulen eine Schwerpunktsetzung auf dem sprachlichen Unterricht liegt, am Gymnasium dagegen auf der Literatur (Klieme et al., 2008, S. 333). Auch für den Mathematikunterricht wies Klieme (2020, S. 130 f.) auf schulartspezifische Unterschiede in den fachdidaktischen Zielen hin: Mathematiklehrkräfte an Gymnasien hoben hier vor allem die Modellierungsfähigkeit hervor, Lehrkräfte an Schulen mit mehreren Bildungsgängen dagegen das Anwenden im Alltag und jene an Integrierten Gesamtschulen das Beherrschen von Routinen (ebd.). Bayer (2020, S. 213) erkannte in ihrer Arbeit, bei der sie neben dem Gymnasium die Gesamtschule und die Schulen mit mehreren Bildungsgängen differenzierte, inhaltliche Unterschiede auch in der Vermittlung von Fachsprache und Fachkonzepten. Sie maß in ihrer Arbeit diesen inhaltlichen Unterschieden zwischen den Schularten eine höhere Bedeutung zu als beispielsweise den Überzeugungen der Lehrpersonen und Merkmalen von Unterrichtsprozessen, die sich ihrer Auffassung nach kaum bedeutsam zwischen den Schularten unterscheiden (ebd.).

Hinweise auf differente *Oberflächenstrukturen* in den Schularten werden in der Forschungsliteratur seit mehr als 40 Jahren berichtet. Hage et al. (1985, S. 147) legten eine erste Untersuchung im deutschen Sprachraum vor, die das Methodenrepertoire von Lehrpersonen unterschiedlicher Schularten verglich. Die Untersuchung bezog sich auf die 7. und 8. Klassenstufe an zehn Schulen (2 Gesamtschulen, 3 Gymnasien, 5 Hauptschulen). Die Autor*innengruppe fand kennzeichnende Unterschiede zwischen diesen Schularten, die sie zu schulartspezifischen Profilen verdichtete, und benannte beispielsweise das Gymnasium als „Gesprächsschule“ (ebd., S. 60 f.). Die Verfasser*innen resümierten in Bezug auf die jeweils vorfindlichen Instruktionkulturen: „Das Gymnasium bezeichnen wir deshalb pointierend als Schule des ‚gelenkten Sachdialogs‘, die Hauptschule als Schule der ‚gelenkten Beschäftigung‘, die Gesamtschule als Schule des ‚gelenkten Diskurses‘“ (ebd., S. 148). Neuere Studien vermögen diese älteren Hinweise weitgehend zu replizieren: In der DESI-Studie zeigte sich für den Deutschunterricht an der Hauptschule eine größere Vielfalt der angewandten Unterrichtsmethoden und eine dichtere Abfolge von Lernerfolgskontrollen im Vergleich zu anderen Bildungs-

gängen (Klieme et al., 2008, S. 333). Im Schulartvergleich fanden die Forschenden an den Hauptschulen häufiger fachübergreifendes Lernen und Freiarbeit (ebd., S. 324). Ebenso zeigten sich in der Wahrnehmung der Lernenden vor allem im Gymnasium weniger vielfältige Lernsituationen, und dies in der Tendenz auch im Unterricht an den Realschulen verglichen mit den Gesamt- und Hauptschulen. Bei Letzteren waren dagegen eine größere Strukturiertheit und ein stärker schüler*innenorientiertes Unterrichtsklima aufzufinden. Auch im Ländervergleich 2018 des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB-Bildungstrend) fanden sich bezogen auf die Gestaltung des Mathematikunterrichts substanzielle Hinweise auf einen vermehrt lehrkräftezentrierten Unterricht am Gymnasium im Vergleich zu den nicht gymnasialen Schularten (Henschel et al., 2019, S. 362).

In der letzten Dekade wurden auch vermehrt vergleichende Befunde zu den *tieferstrukturellen Merkmalen* der Unterrichtsqualität vorgelegt. Bohl et al. (2012, S. 70, 73) berichten aus einer vergleichenden Videostudie eine signifikant niedriger ausgeprägte kognitive Aktivierung im Unterricht an Hauptschulen im Vergleich zu den Realschulen und Gymnasien. Auch Bayer (2020, S. 225) hebt das hohe Potenzial kognitiver Aktivierung und die Reflexionskultur an Gymnasien heraus. Der IQB-Bildungstrend 2018 (Henschel et al., 2019) differenzierte zwischen dem Gymnasium einerseits und den nicht gymnasialen Schularten andererseits. Wenngleich zur Strukturierung weniger eindeutige Befunde vorliegen, wird eine stärkere kognitive Aktivierung im gymnasialen Unterricht über alle Befunde hinweg deutlich ersichtlich. Sie wird in der Schuleffektivitätsforschung als förderliches Merkmal für die Leistungsentwicklung von Schüler*innen herausgehoben. Begründet ist deshalb davon auszugehen, dass sie mit akzentuierten Auswirkungen auf die Lernstände der Schüler*innen einhergeht und Lernende am Gymnasium hier auf günstigere Voraussetzungen im Hinblick auf ihre Kompetenzentwicklung treffen als an den anderen Schularten. Weitere Beispiele ließen sich anführen, wie beispielsweise Lehrpläne und Stundentafeln oder auch die Lehrpersonen selbst, die sich an den Schularten „erheblich“ in ihrem fachlichen Wissen und Können unterscheiden (Baumert & Kunter, 2011, S. 186).

3 Warum dem Institutionseffekt noch immer Bedeutung zukommt und was in der Forschung in den Blick genommen werden sollte

Allein schon die hier berichteten Befunde zu schulartspezifischen Unterrichtskulturen, die beispielsweise in einer stärkeren kognitiven Aktivierung im gymnasialen Unterricht zum Ausdruck kommen, legen einen eigenständigen Zusammenhang der Schulart mit den erzielten Lernständen und der Kompetenzentwicklung der Schüler*innen nahe.

Institutionelle Unterschiede zwischen Schularten, so unsere These, sind für Bildungskarrieren von Kindern und Jugendlichen in Deutschland weiterhin bedeutsam. Sie vermögen bereits bestehende herkunftsbedingte Ungleichheiten zu reproduzieren und sekundäre Herkunftseffekte zu verstärken, die hierzulande aufgrund des frühen Übergangs von der Grund- in die weiterführende Schule ohnehin vergleichsweise

stark ausgeprägt sind. Und noch ein Argument erscheint in diesem Zusammenhang wichtig: Im Gegensatz zu den in ihren Auswirkungen vielfach beforschten Kompositionsmerkmalen können Institutionsmerkmale in (politisch) initiierten Reformen – zumindest potenziell – verändert werden und bilden damit eine Stellschraube im Bildungssystem, an der gedreht werden kann.

Umso erstaunlicher scheint es deshalb, dass Institutionseffekte bis heute wenig theoretisch fundiert, inhaltlich präzisiert und entsprechend empirisch beforscht worden sind. Nachdem sie im Gefolge des PISA-Schocks in der Literatur eine Zeit lang beträchtliche Aufmerksamkeit erhielten, ist das Interesse der empirischen Bildungsforschung an dieser Thematik in jüngeren Jahren erkennbar verloren gegangen. Zwei Gründe können hierfür möglicherweise ausschlaggebend sein: Zum einen kommt dem Institutionseffekt in anderen Staaten der westlichen Welt mit ihren zumeist ungliederten Sekundarschulsystemen kaum Bedeutung zu, sodass es international wenig Forschungsinteresse an der Thematik gibt. Zum anderen ist der Institutionseffekt allein schon mit Blick auf Deutschland schwer zu beschreiben, weil – wie oben ausgeführt – die Schulartgliederung zwischen den Bundesländern breit variiert und diese zudem in den vergangenen Dekaden erheblichen und fortlaufenden Veränderungen unterworfen war. Zwar kann das Gymnasium über die Bundesländer hinweg weiterhin problemlos für Institutionsvergleiche herangezogen werden, jedoch ist es aufgrund der mannigfaltigen Ausgestaltungen der nicht gymnasialen Schularten nunmehr ungleich schwieriger geworden, dem Gymnasium in einer bundesländerübergreifend konsistenten Weise Vergleichsinstitutionen gegenüberzustellen.

Dass Institutionseffekte im Zuge der schulstrukturellen Veränderungen der vergangenen Jahre so weit an Bedeutung verloren haben, dass empirische Forschung zu dieser Thematik schlicht nicht mehr erforderlich ist, erscheint vor dem Hintergrund offenkundig fortbestehender schulartspezifischer Eigenheiten wenig plausibel. Erforderlich sind daher aus unserer Sicht theoretische Fundierungen und empirische Untersuchungen, welche den Institutionseffekt im Kontext der veränderten Schulstrukturen der Bundesländer und in bislang weniger beleuchteten Facetten aufgreifen. Mit Blick auf den Forschungsstand ist auffällig, dass viele Studien sich auf das traditionell dreigliedrige Schulsystem beziehen, aber die neueren Entwicklungen hin zu Schularten mit mehreren Bildungsgängen und Gesamtschulen, die mit der Entkopplung von Schulart und -abschluss einhergehen, kaum aufgreifen. Nur selten, so führt auch Bayer (2020, S. 232) als Desiderat aus, wurden bislang „die Schularten Realschule, Schule mit mehreren Bildungsgängen und integrierte Gesamtschulen in der Forschung separat analysiert oder beschrieben“.

Gerade weil von der jeweiligen institutionellen Ausgestaltung ausgehende Effekte der Schularten unseres Erachtens die sekundären herkunftsbedingten Ungleichheiten verstärken (können) und diese – im Gegensatz zur Komposition – prinzipiell veränderlich sind, erscheint eine systematischere Berücksichtigung von Institutionseffekten in zukünftigen Forschungsarbeiten weiterhin angezeigt.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Waxmann.
- Baumert, J., Maaz, K., Stanat, P., & Watermann, R. (2009). Schulkomposition oder Institution – was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulartspezifischer Entwicklungsverläufe. *Die Deutsche Schule*, 101 (1), 33–46.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4
- Bayer, S. (2020). *Mathematikunterricht im Vergleich zwischen den Schularten*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992479>
- Bohl, T., Kleinknecht, M., Batzel, A., & Richey, P. (2012). *Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht*. Schneider Hohengehren.
- Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Eubel, K.-D., Oehlschläger H.-J., & Schwittmann, D. (1985). *Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09543-9>
- Henschel, S., Rjosk, C., Holtmann, M., & Stanat, P. (2019). Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 355–383). Waxmann.
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann, & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermiss ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 17–35). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.07>
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W., Thomé, G., & Willenberg, H. (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 319–344). Beltz.
- Maaz, K., & Köller, O. (2019). Der Sekundarschulbereich. In O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C.K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 505–506). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547855>
- Ridderbusch, J. (2022). Schulstrukturereformen im Kontext der demografischen Entwicklung. Zur Ausbreitung integrierter Sekundarschulformen in Schleswig-Holstein und in weiteren Bundesländern. *Die Deutsche Schule*, 114 (2), 150–165. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.02.03>

Albrecht Wacker, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

E-Mail: albrecht.wacker@ph-ludwigsburg.de

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

Katja Scharenberg, Prof. Dr., Professorin und Lehrstuhlinhaberin für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

E-Mail: katja.scharenberg@lmu.de

Korrespondenzadresse: Ludwig-Maximilians-Universität München, Fakultät für Psychologie und Pädagogik, Department für Pädagogik und Rehabilitation, Leopoldstr. 13, 80802 München