



Universität Potsdam

Diether Hopf

Übergangsauslese und Leistungsdifferenzierung : eine Untersuchung am Beispiel der Grammar und Comprehensive Schools in England

first published in:

Hopf, Diether: Übergangsauslese und Leistungsdifferenzierung : eine Untersuchung am Beispiel der Grammar und Comprehensive Schools in England / von Diether Hopf. Mit e. Geleitw. von Helga Thomas. - 1. Aufl. - Frankfurt am Main [u.a.] : Diesterweg, 1970. - Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1970

Postprint published at the Institutional Repository of Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 104

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3642/>

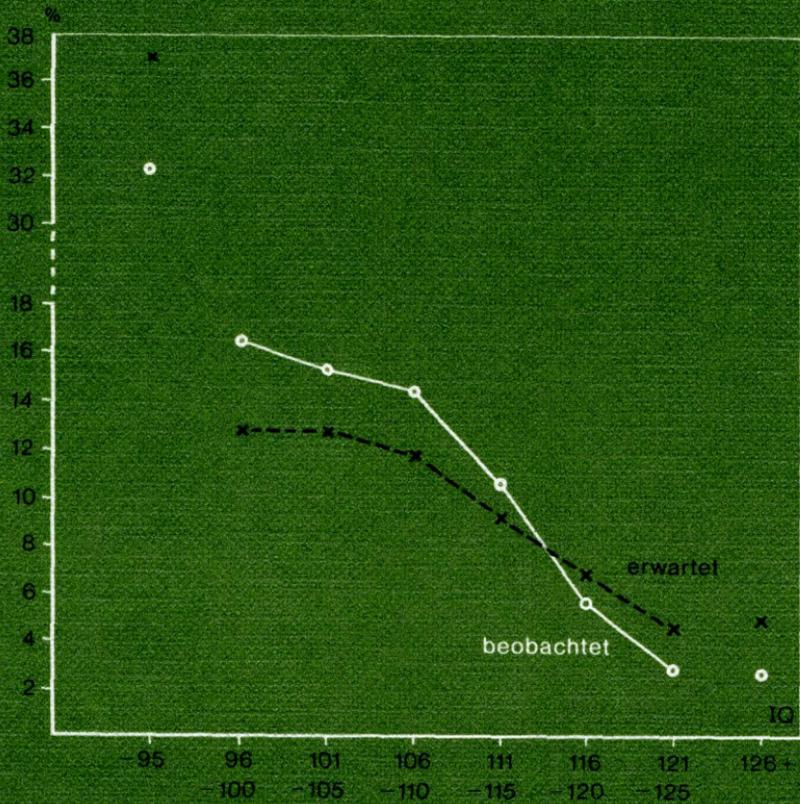
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-36420>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 104

Diether Hopf

Übergangsauslese und Leistungsdifferenzierung



Diesterweg

Übergangsauslese und Leistungsdifferenzierung

Eine Untersuchung

am Beispiel der Grammar und Comprehensive Schools in England

VON DIETHER HOPF

Mit einem Geleitwort von Helga Thomas

VERLAG MORITZ DIESTERWEG
Frankfurt am Main · Berlin · München

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät
der Freien Universität Berlin

D 188

1. Auflage 1970
Satz und Druck: W. Büxenstein GmbH, Berlin 61
Bindearbeiten: Lüderitz & Bauer, Berlin

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| <i>Vorwort</i> | 5 |
| <i>Geleitwort (Helga Thomas)</i> | 7 |
| 1. Einleitung | 17 |
| 2. Leistungsdifferenzierung im tripartite system und die Diskussion über die Übergangsauslese | 24 |
| 2.1. Zur Geschichte der Übergangsauslese | 24 |
| 2.2. Die Ausleseverfahren | 27 |
| 2.3. Die Debatte um die Abhängigkeit der Intelligenz von Anlage und Umwelt | 31 |
| 2.4. Das Problem der Konstanz des Intelligenzquotienten | 36 |
| 2.5. Die Forderung nach equality of educational opportunity | 40 |
| 2.6. Der intellektualistische Akzent der 11+-Prüfung | 44 |
| 2.7. Psychohygienische Argumente in der Diskussion über die 11+-Prüfung | 46 |
| 2.8. Die Validität der Übergangsauslese | 48 |
| 2.8.1. Das Kriterienproblem | 48 |
| 2.8.2. Die 11+-Prüfung in ihrer Gesamtheit | 50 |
| 2.8.3. Die einzelnen Verfahren | 65 |
| 3. Leistungsdifferenzierung in comprehensive schools | 71 |
| 3.1. Einleitung | 71 |
| 3.1.1. Zur Datengewinnung | 74 |
| 3.1.2. Zur Definition der comprehensive school | 76 |
| 3.2. Formen und Verfahren der Differenzierung in comprehensive schools | 78 |
| 3.2.1. Differenzierungsformen | 78 |
| 3.2.2. Differenzierungsverfahren | 85 |
| 3.3. Die Bewährung des Differenzierungssystems der comprehensive schools | 90 |
| 3.3.1. Methodische Probleme der Bewährungskontrolle | 90 |
| 3.3.2. Leistungsniveau | 94 |
| 3.3.3. Durchlässigkeit | 101 |
| 3.4. Die These vom Leistungsvorteil homogener Gruppen | 113 |
| 3.5. „Non-streaming“ in comprehensive schools | 116 |
| Schlußbemerkung | 123 |
| Literaturverzeichnis | 125 |

Abkürzungen

| | |
|-------------|---|
| C. S. C. | Comprehensive Schools Committee |
| D. E. S. | Department of Education and Science |
| L. E. A. | Local Education Authority |
| N. F. E. R. | National Foundation for Educational Research |
| T. E. S. | Times Educational Supplement |
| I. A. A. M. | The Incorporated Association of Assistant Masters |

Vorwort

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Problemen, deren Lösung zu den wichtigsten, zugleich aber auch schwierigsten Aufgaben der Schulreform zahlreicher Industriestaaten gehört: mit dem Übergang der Schüler von der Primar- auf die Sekundarschule und der Leistungsdifferenzierung innerhalb der Sekundarstufe.

Die Unzufriedenheit mit der Übergangsauslese führte in mehreren Ländern dazu, daß sich eine neuartige, nichtselektive Schulform herausbildete: die Gesamtschule. Dadurch, daß eine solche Schule auf eine Ausleseprüfung verzichtet, können auch die Fehler, die einer jeden Selektion notgedrungen anhaften, vermieden werden.

Die sich im Zusammenhang mit der Übergangsauslese stellenden Fragen stehen im Mittelpunkt des ersten Hauptteils dieser Arbeit.

Mit der Aufnahme aller Schüler einer Altersstufe in dieselbe Schule ergeben sich jedoch ungewohnte Probleme der innerschulischen Differenzierung¹). In diesem Zusammenhang stellt sich beispielsweise die Frage, welche Differenzierungsformen geeignet sind, erstrebte Erziehungsziele zu erreichen, nach welchen Kriterien und mit welchen Verfahren die Einteilung vorgenommen werden soll und wie Unterricht und Differenzierungsform aufeinander abgestimmt werden können.

Fragen dieser Art werden im zweiten Hauptteil zur Sprache kommen.

In dem Prozeß der Ablösung ihres selektiven Schulsystems durch eine Form der Gesamtschule sind zwei europäische Länder besonders weit fortgeschritten: Schweden und England. Da sich in der Bundesrepublik Deutschland ebenfalls erste Ansätze einer entsprechenden Schulreform zeigen, kommt einer Betrachtung der Vorgänge in den Ländern, die be-

¹) Unter Differenzierung versteht man die Einteilung der Schüler in Lerngruppen beliebiger Größe entsprechend der Ausprägung bestimmter individueller Merkmale (z. B. Alter, Geschlecht, Fähigkeiten, Interessen). Die Gruppen können in bezug auf das jeweilige Merkmal homogen oder heterogen sein. Weiter unterscheidet man zwischen „äußerer Differenzierung“, bei der die Schüler in Gruppen getrennt voneinander unterrichtet werden, und „innerer Differenzierung“, wobei die Schüler einer Klasse gewöhnlich in Kleingruppen aufgeteilt lernen, aber in demselben Raum bleiben. Vgl. z. B. KLAFFKI, in: GROOTHOFF-STALLMANN, 1961, 180 ff.

Im Englischen wird vorwiegend der Begriff „grouping“ verwendet. Man unterscheidet zwischen „inter-school grouping“ (Beispiel: die Verteilung der Schüler auf die drei Schultypen im tripartite system) und „intra-school grouping“ (Beispiel: die Aufteilung der Schüler in streams oder sets). Als Sonderfall des „intra-school grouping“ gilt das „intra-class grouping“, welches der inneren Differenzierung entspricht. Vgl. hierzu z. B. YATES, 1966, 126 ff.

reits längere, zum Teil empirisch gesicherte Erfahrungen mit der Gesamtschule haben, besondere Bedeutung zu.

Für die Untersuchung des angesprochenen Teils der Schulreform wurde England als Beispiel ausgewählt, da dort – im Gegensatz etwa zu Schweden – selektive und nicht-selektive Sekundarschulen nebeneinander bestehen, die Reform sich also in einem kritischen Stadium befindet, in welchem die Argumente besonders deutlich artikuliert werden. In der vorliegenden Arbeit soll allerdings weniger der historische Prozeß der Ablösung der alten durch die neue Schulform betrachtet werden; vielmehr sollen die diagnostischen Probleme der Differenzierung der Schüler wegen ihrer besonderen Bedeutung im Mittelpunkt des Interesses stehen. Da Schottland wegen der erheblichen Unterschiede im Schulsystem eine gesonderte Untersuchung erfordert hätte, ist es in die Betrachtung nicht einbezogen worden.

Die bis zum Abschluß des Manuskriptes (Herbst 1968) greifbaren Publikationen über die comprehensive schools erwiesen sich für die Behandlung meiner Fragestellung als unzureichend, so daß es notwendig wurde, an Ort und Stelle zusätzliche Daten zu erheben und Informationen einzuholen.

Der sorgfältigen und sachkundigen Planung des British Council habe ich es zu danken, daß ich dabei zu den wichtigsten Institutionen, die sich mit der Erforschung und Entwicklung der comprehensive schools befassen, mühelos Zugang fand und eine Reihe von Schulen und Schulbehörden aufsuchen konnte.

Mein Dank gilt besonders den zahlreichen Schulleitern und Lehrern, die sich bereitwillig zu ausführlichen Interviews zur Verfügung stellten; den Mitarbeitern der National Foundation for Educational Research, die mir wertvolle Einblicke in ihre laufenden Untersuchungen gewährten; dem Department of Education and Science; dem Comprehensive Schools Committee sowie den Beamten der besuchten Local Education Authorities. Nicht zuletzt sei Herrn Professor Dr. Borinski für seine freundliche Förderung an dieser Stelle herzlich gedankt.

Geleitwort

Die Analyse des Ausleseproblems beim Übergang von der Primarschule zur Sekundarschule im englischen Schulsystem kann als Beleg für die prinzipiellen diagnostischen und prognostischen Schwierigkeiten genommen werden, die bei jedem Versuch auftreten, Schüler nach Leistungs- und Fähigkeitskriterien differenzierten Ausbildungsgängen zuzuweisen. Für diese Betrachtungsweise bietet sich England als besonders geeignetes Beispiel an, da hier wie wohl in keinem anderen Land versucht wurde, im Rahmen eines selektiven, vertikal strukturierten Sekundarschulsystems mit Hilfe hochentwickelter psychometrischer Verfahren ein Höchstmaß an Objektivität in der Auslese zu erreichen. Verglichen mit Ländern wie Frankreich oder der Bundesrepublik, die in ähnlich strukturierten Schulsystemen die Auslese für weiterführende Schulen nicht durchgängig oder gar nicht auf standardisierte Methoden der Selektion stützten, konnte England in der Tat beachtliche Erfolge aufweisen, sowohl im Hinblick auf die prognostische Sicherheit als auch auf den relativ niedrigen Grad sozialer Selektivität bei der Ausleseentscheidung. Es war hier nach dem zweiten Weltkrieg immerhin gelungen, in den ersten Klassen der Grammar School, der traditionell zur Hochschulreife führenden Schule, einen Anteil von 45 bis 55 % Arbeiterkindern zu erreichen; und obwohl gerade Schüler dieser Sozialschicht im Verlauf ihrer Schulzeit häufiger scheiterten als Kinder anderer Schichten oder die Schule vorzeitig verließen, stand England mit einem Anteil von etwa 25 % Studenten aus der Arbeiterschicht an der Spitze westeuropäischer Länder mit vergleichbaren selektiven Schulsystemen. Trotzdem war es vorwiegend die Kritik an der Fehlerhaftigkeit selbst einer so weitgehend perfektionierten Auslese, die den Boden für die Entscheidung der englischen Regierung aus dem Jahre 1965 vorbereitete, das selektive, mehrgliedrige Sekundarschulsystem in ein System von Gesamtschulen umzuwandeln. Es war weder gelungen, die Fehlerquote bei der Zuweisung zu den verschiedenen Sekundarschulen auf ein erträgliches Maß zu reduzieren oder durch spätere Umstufungen zu korrigieren, noch hatte man das Ziel erreicht, Schüler nach ihren Begabungsrichtungen verschiedenen Sekundarschulen zuzuweisen – eine Vorstellung, die der Differenzierung des Sekundarschulsystems in praktisch orientierte Modern Schools, stärker technisch orientierte Technical Schools und akademisch orientierte Grammar Schools zugrunde lag. Trotz des nach 1944 verbreiterten Zugangs zu den Grammar Schools zeigte sich nach wie vor ein erhebliches soziales Gefälle zwischen den Sekundarschulformen. Und es wurde schließlich deutlich, daß diese Probleme auch durch

eine weitere Verfeinerung der Auslesemethoden nicht zu lösen waren. Die Grenze der technischen Perfektion einer Auslese war erreicht. Die ausführliche Darstellung der Differenzierungsprobleme in Comprehensive Schools, deren Einrichtung zunächst als Ausweg aus den offenbar unlösbaren Ausleseschwierigkeiten erschien, verdeutlicht jedoch, daß Gesamtschulen wenig mehr als einen organisatorischen Rahmen für ein Programm bieten, die individuelle Förderung von Schülern. Es bleibt die Frage nach den Kriterien einer innerschulischen Differenzierung, die, gleich ob in Form von Kursen oder differenzierenden Unterrichtsmaßnahmen innerhalb einer heterogenen Schülergruppe, um so dringlicher wird, je mehr die faktischen Leistungs- und Motivationsunterschiede als Ansatzpunkt einer individuellen Förderung genommen werden sollen und nicht mehr als Entscheidungskriterium für unterschiedliche Schul- und Berufslaufbahnen.

Nach der Darlegung der diagnostischen Probleme einer Differenzierung von Schülern nach Intelligenz- und Leistungskriterien im Rahmen eines selektiven Sekundarschulsystems dürfte das Ergebnis der entsprechenden Analyse für die Differenzierungspraxis in Comprehensive Schools nicht erstaunen, daß nämlich die hier vorgenommene Leistungsdifferenzierung zu ähnlichen Auswirkungen führt: hohe Fehlerquoten bei der Zuordnung zu fachübergreifenden oder fachspezifischen Leistungskursen, geringe Durchlässigkeit zwischen den schulinternen Kursen, eine charakteristische schichtspezifische Zusammensetzung „oberer“ und „unterer“ Leistungskurse. In England scheinen sich diese Probleme in Comprehensive Schools sogar noch insofern zu verschärfen, als die Kritik an der Objektivität standardisierter Beurteilungsverfahren ihre Verwendung stark reduzierte, der Rückgriff auf unerprobte und stärker vom subjektiven Urteil der Lehrer abhängige Zuordnungspraktiken die Fehlerhaftigkeit solcher Entscheidungen jedoch erhöht.

Soweit es in der vorliegenden Untersuchung um die diagnostischen Probleme einer Leistungsdifferenzierung geht, lassen sich aus den englischen Erfahrungen klare Hinweise für die Organisation von Gesamtschulen in der Bundesrepublik ableiten. Es hat sich in England, und nicht nur hier, beispielsweise herausgestellt, daß die Entwicklung differenzierter Verfahren zur Messung von Leistungen, Fähigkeiten, Einstellungen, die Gewinnung möglichst umfassender Informationen über den Schüler ein unerläßlicher Bestandteil einer weitgehend individuellen schulischen Förderung sind; zugleich könnte die jahrzehntelange englische Auslesepraxis die häufig allzu optimistischen Erwartungen dämpfen, die in der Bundesrepublik an die Verwendung standardisierter Verfahren geknüpft werden. Die allmählich zunehmenden Versuche in englischen Comprehensive

Schools, Schüler in undifferenzierten, leistungsheterogenen Gruppen zu unterrichten, erweisen sich dabei vorläufig als eine zwar vielversprechende, aber in ihren Voraussetzungen und Konsequenzen noch kaum absehbare Möglichkeit, dem Dilemma zwischen der Notwendigkeit differenzierter Unterrichtsmaßnahmen und der Gefahr einer vorzeitigen Fixierung der Schüler auf einen mehr oder weniger zufällig erworbenen Leistungsstand zu entgehen. Mit dem Nachweis einer verbreiteten, rigiden Differenzierungspraxis in Comprehensive Schools wären freilich zunächst eher die Kritiker von Gesamtschulen bestätigt, die gerade auch in England immer wieder vorbrachten, daß eine Veränderung der Schulstruktur die Probleme nicht löse, die sich bei der Übergangsauslese für verschiedene Sekundarschultypen stellen.

Die Analyse der englischen Differenzierungsproblematik gestattet es jedoch auch, über diese Aussagen hinaus zugleich einige Bedingungen anzugeben, die die Verwirklichung der mit der Einrichtung von Gesamtschulen intendierten Ziele behindern, und Richtungen anzudeuten, die auch durch internationale Tendenzen der Schulentwicklung und Reformdiskussion sichtbar werden. Zwar standen die Diskussion um eine möglichst objektive Auslese, ihre technische Verfeinerung und schließlich die Kritik an der Auslese im Mittelpunkt der Auseinandersetzung, seit durch das Erziehungsgesetz von 1944 „Sekundärerziehung für alle“ verwirklicht werden sollte und die weitverbreitete Entscheidung für ein nach Schultypen differenziertes Sekundarschulsystem das Problem einer fähigkeitsadäquaten Zuweisung aller Schüler mit sich brachte. Die Entscheidung der Labour-Regierung von 1965, generell ein Gesamtschulsystem einzuführen, ist jedoch nur unzureichend als rationale Konsequenz aus der Einsicht zu beschreiben, daß sich das selektive Schulsystem als „falsch“, eine gerechte Auslese als undurchführbar erwiesen hätte. Damit soll nicht angedeutet werden, daß der Reformentschluß vorwiegend ideologischen Charakter trage – die Labour Party hatte zwar eine gemeinsame Schule für alle schon in den zwanziger Jahren zu ihrem Programm gemacht, war jedoch in ihrer ersten Regierungsperiode zwischen 1946 und 1951 ebenfalls für ein mehrgliedriges Schulsystem eingetreten, und auch vor 1965 waren bereits weit über 200 Comprehensive Schools, auch in konservativ bestimmten Gemeinden, eingerichtet worden. Die Präokkupation mit den Ausleseschwierigkeiten, mit denen Schüler, Eltern, Lehrer, Schulverwaltung unmittelbar und teilweise recht drastisch konfrontiert waren – in manchen Schulbehörden stapelten sich über 1000 Protestbriefe enttäuschter Eltern, Lehrer wurden bedroht und zu bestechen versucht, Schüler häufig von Beginn ihrer Schulzeit an auf die Ausleseprüfung gedrillt – verdeckte jedoch, daß es in der Frage „selektives Schulsystem oder Gesamtschulen“ um zwei in ihren gesellschaftspolitischen und erziehungsphiloso-

phischen Ansätzen fundamental unterschiedliche Auffassungen von Funktion von Schule ging. Schlagwortartig abgekürzt, handelt es sich um die Auseinandersetzung zwischen elitären und stärker egalitär orientierten Gesellschaftsvorstellungen und die jeweils entsprechenden Funktionen und Aufgaben der Schule. Gerade dieser gesellschaftspolitische Anspruch der Befürworter von Comprehensive Schools brachte in den Jahren um und unmittelbar nach 1944 die Gesamtschulidee in die parteipolitische Auseinandersetzung und verhinderte zunächst eine breitere Erprobung. Erst die allmählich zunehmende Einsicht in die geringe Effizienz des bestehenden Schulwesens, gestützt durch umfangreiche Untersuchungen über den gesamten Bereich des Schul- und Hochschulsystems, reduzierte die Diskussion um Comprehensive Schools auf die unmittelbar realistische Frage nach der größeren Effektivität selektiver oder gesamtschulartiger Schulsysteme. Diese pragmatische Wendung angesichts unlösbarer Schwierigkeiten im selektiven Schulsystem – Fehlzuweisungen, hohe Ausfallquoten, soziale Selektion u. ä. – förderte jetzt die Verbreitung von Comprehensive Schools. Sie führte jedoch zu eben denselben Schwierigkeiten innerhalb von Comprehensive Schools, die zu lösen von der neuen Organisation erhofft worden war; bei der Diskussion um effizientere Organisationsformen und Gruppierungsmaßnahmen war die Frage nach den Voraussetzungen und Zielen schulischer Erziehung in den Hintergrund gedrängt worden. Es ging kaum darum, die bisherigen Erziehungsziele generell in Frage zu stellen, obwohl gerade die großen englischen Reports und Einzeluntersuchungen Zweifel beispielsweise an den Vorstellungen von einem hierarchischen Aufbau von Befähigungen oder an der einseitig intellektuellen Orientierung der Grammar Schools hatten aufkommen lassen. Comprehensive Schools sollten vielmehr dazu dienen, die gegebenen Ziele besser zu erreichen, mehr Schülern das zugute kommen zu lassen, was bisher der relativ schmalen Gruppe der Schüler an Grammar Schools vorbehalten war. Diese Situation ist nun kaum als spezifisch englisches Problem anzusehen, wie aus den gleichartigen Differenzierungsschwierigkeiten in Gesamtschulsystemen anderer Länder abzulesen ist und in der Kontroverse zwischen „equality“ und „excellence“ für das amerikanische Schulsystem besonders deutlich wird. Es geht auch nicht primär darum, daß die Lehrer, selbst aufgewachsen in einem selektiven Schulsystem und für ein ebensolches in hierarchischer Abstufung auch ausgebildet, den neuartigen Anforderungen in Gesamtschulen noch nicht gewachsen sind. Dies ließe sich allein schon durch das Beispiel der Vereinigten Staaten anzweifeln, die schon vor Jahrzehnten den Übergang zu einer gesamtschulartigen Organisation der Sekundarschulstufe vollzogen haben, das Problem einer individuell differenzierten Ausbildung aller Schüler bislang aber ebensowenig zu lösen vermochten.

Die Schwierigkeiten von Lehrern, in anderen Kategorien als denen der Unterscheidung von Schülern nach bestimmten intellektuellen und fachlichen Leistungen zu denken, sind eher ein Symptom für die in der Gesellschaft immer noch geltenden elitären Vorstellungen von der sozialen Höherwertigkeit bestimmter Leistungen. Chancengleichheit bedeutete bisher in erster Linie, allen Kindern, die prinzipiell befähigt erscheinen, den Zugang zu weiterführenden, und das hieß meistens akademisch orientierten, Ausbildungsgängen zu ermöglichen. Und selbst diese Art der Chancengleichheit wurde und wird in der Regel erst dann praktisch, wenn der politische und ökonomische Bedarf dazu zwang, das Rekrutierungsfeld für qualifizierte Nachwuchskräfte zu erweitern.

Daß das Problem einer gerechten Auslese und Leistungsdifferenzierung nicht nur als eine Auseinandersetzung um die in dieser Hinsicht effektivste Schulorganisation anzusehen ist, wird in dem historischen Prozeß der Entwicklung eines selektiven Schulwesens und seiner allmählichen Ablösung durch ein Gesamtschulsystem in England besonders deutlich, gerade weil hier in einem sonst nicht üblichen Ausmaß versucht wurde, schulpolitische Entscheidungen wissenschaftlich zu begründen oder zumindest zu rechtfertigen.

Die Reformvorschläge der zwanziger und dreißiger Jahre für eine stufenförmige Abfolge von Primarschulen und nach Typen gegliederten Sekundarschulen stützten sich besonders auf Gutachten eines bis in die fünfziger Jahre prominenten englischen Psychologen, CYRIL BURT, nach dem im 11. bis 12. Lebensjahr die – für erblich bedingt angesehenen – Unterschiede der allgemeinen Intelligenz so weit ausgeprägt und durch Tests auch hinreichend genau feststellbar seien, daß eine relativ sichere Auslese nach diesem Kriterium vorgenommen werden könne. Burt selbst kritisierte allerdings schon 1943 die in einem Report erneut vertretene Konzeption eines dreigliedrigen Systems von qualitativ unterschiedlichen, aber „gleichwertigen“ Sekundarschultypen. Die Formel von der Gleichwertigkeit schien für ihn eher der Versuch zu sein, die faktischen qualitativen Unterschiede zu rationalisieren, da es ihm nach dem damaligen Stand der Forschung zwar möglich schien, Schüler im 11. bis 12. Lebensjahr nach der Höhe ihrer allgemeinen Intelligenz zu differenzieren, nicht aber nach speziellen Begabungsrichtungen. Diese hielt er auch schon damals für stärker umweltbedingt und erst später, je nach Erziehungseinflüssen, feststellbar. Auch die Vorstellung, die „Intelligentesten“ selbstverständlich einem akademisch orientierten Schultyp zuzuweisen, erschien ihm durchaus nicht zwingend, ebensowenig wie die Konsequenz, den Einschnitt zwischen Primar- und Sekundarschulphase im 12. Lebensjahr anzusetzen, nur weil Intelligenzunterschiede dann bereits feststellbar seien.

Die schulpolitischen Entscheidungen in England blieben von solchen Einwänden unberührt. Die Begründung der Dreigliedrigkeit in dem von Burt kritisierten Norwood-Report macht auch deutlich, daß hier gesellschaftspolitische Vorentscheidungen zugrunde lagen und der Wissenschaft die Rolle zufiel, das bestehende Schulsystem funktionsfähig zu machen. NORWOOD berief sich auf allgemeine erzieherische Erfahrung, auf die geübte Praxis und den bisherigen Berufsweg der Schüler, die alle das Vorhandensein dreier Begabungsgruppen von Schülern bestätigten – praktische, technische und theoretische –, die ihrerseits drei großen Berufsbereichen entsprächen. Eine formal-intellektuelle Ausbildung, wie sie die Grammar School bot, schien die geeignetste Form der Vorbildung für die Führungspositionen in der Gesellschaft zu sein, für die überdies nur wenige geeignet seien. Diese Art der wundersamen Entsprechung von Begabungstypen, ihrer Verteilung in der Gesellschaft und Berufsbereichen ist auch der deutschen Schulreformdiskussion nicht fremd gewesen, nur daß hier nicht wie in England gleichermaßen versucht wurde, durch eine technische Perfektion der Auslese die früher für natürlich angesehenen Schichtunterschiede auf „natürliche“ Intelligenzunterschiede zu reduzieren.

In England zeigte sich auch bald nach 1944, daß das im Erziehungsgesetz fixierte Prinzip einer Ausbildung jedes Schülers nach Bedürfnissen und Fähigkeiten in einem Schulsystem, das nach der Rangfolge intellektueller Leistungen auslas, kaum zu verwirklichen war. Die wechselhafte Geschichte der Ausleseverfahren, die immer wieder verfeinert, revidiert, verworfen oder ergänzt wurden durch komplizierte Berechnungsmethoden und Verwaltungsverfahren, ist von daher zumindest teilweise auch als Versuch zu verstehen, eine wissenschaftlich nicht voll begründbare Praxis wenigstens möglichst objektiv erscheinen zu lassen. Sekundärerziehung für alle und Selektivität des Schulsystems sind in der englischen Gesellschaft bis heute durchaus keine unvereinbaren Prinzipien. Der häufig gerühmte englische Pragmatismus wirkte sich u. a. auch darin aus, daß die in der Gesellschaft bestehenden sozialen Unterschiede für gegeben angesehen werden und daß es schließlich darauf ankäme, die vorhandenen Begabungen durch Differenzierung verschiedenen Bildungswegen zuzuführen, statt Schüler durch eine negative Auslese aus dem schulischen Bildungsprozeß zu eliminieren. In diesem Sinne etwa wurde 1944 argumentiert, diese Einstellung ist auch in den Reports der fünfziger und frühen sechziger Jahre wiederzufinden und wurde von einigen auch entsprechend kritisiert, und noch 1962 wurden in einem redaktionellen Beitrag in einer angesehenen Wochenbeilage, Times Educational Supplement, ähnliche Vorstellungen geäußert.

Welche anderen Konsequenzen auf Grund anderer bildungspolitischer Normen aus ähnlichen wissenschaftlichen Befunden gezogen werden kön-

nen, auf die sich auch die englische Erziehungspsychologie stützte, wird am Beispiel Schweden deutlich. Die im Auftrag der Schulkommission von 1946 angestellten Untersuchungen über die Entwicklung der Begabungsstruktur und das Verhältnis zwischen theoretischer und praktischer Begabung ergaben ebenfalls, daß eine relativ frühe Differenzierung nach der Höhe der allgemeinen Intelligenz nicht unmöglich sei, daß sich aber deutlich praktische Begabungen erst später entwickelten; theoretisch befähigte Schüler schienen danach auch nicht unbedingt praktisch „unbegabt“ und umgekehrt. Wollte man also ausschließlich nach der allgemeinen Intelligenz differenzieren, erschien eine frühe Selektion der Schüler vertretbar. Sollten dagegen auch andere Begabungsfaktoren eine Rolle spielen, wäre eine spätere Differenzierung vorzuziehen. Die schwedische Schulkommission entschied sich damals gerade auch aus gesellschaftspolitischen Erwägungen für eine späte Differenzierung nach acht Schuljahren, auch um zu verhindern, daß den praktisch-technischen Berufsbereichen die Intelligentesten verlorengingen, ein Argument, das BURT in ähnlicher Form auch in England – erfolglos – vorgebracht hatte.

Die Anstöße zur Verbreitung von Comprehensive Schools in England gingen jedoch neben den durch die Ausleseprobleme bedingten Schwierigkeiten auch von der quantitativen und qualitativen Entwicklung des Schulbesuchs selbst aus. Seit etwa 1955 machte sich ein wachsender Trend zu verlängertem Schulbesuch bemerkbar, der sich vor allem in einer erhöhten Nachfrage nach einer Grammar-School-Bildung niederschlug und die durch den Geburtenanstieg nach dem Krieg erwartete Entwicklung weit übertraf. Vermutlich ebenfalls beeinflusst durch die Tatsache, daß jetzt alle Schüler einer Auslese unterworfen waren und die objektivierten Verfahren den Grad der Sozialelektion reduzierten, veränderte sich auch die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft in den Grammar Schools. Mit einem Anteil von durchschnittlich 50 % stellten Arbeiterkinder jetzt die absolut stärkste Gruppe in den akademisch und elitär orientierten Grammar Schools. Die Größe dieser Gruppe erschwerte ihre Assimilation an die traditionell mittelständischen Normen und ließ auch die Anpassungsschwierigkeiten dieser Schüler trotz guter Eingangsleistungen an ihnen ungewohnte Anforderungen nicht übersehen. Wenn bei gleich hoher Leistungsfähigkeit Schüler aus den unteren Sozialschichten die Schule in erheblich größerem Umfang vorzeitig verließen, wenn Arbeiterkinder zwar befähigt und aufstiegsorientiert waren, die ihren Schulabschluß- und Berufswünschen entsprechende verlangte Energie und Arbeitshaltung jedoch nicht aufbringen konnten, dann war hier ein Hinweis auf die einseitig und damit auch faktisch sozialselektiv wirkende Orientierung eines traditionalistisch intellektuellen Bildungskanons gegeben.

Die propagierte „Sekundärerziehung für alle“ und das Bemühen, die Auslese für die Grammar School so objektiv wie möglich zu organisieren, hatte damit schon innerhalb des selektiven Schulsystems zu einer Situation geführt, die wie in keinem vergleichbaren anderen Land die Chance bot, den Anspruch auf Chancengleichheit mit der schulischen Wirklichkeit jenseits der Auslese zu konfrontieren. Schüler mit guten Fähigkeiten, aber immer vielfältigeren Interessen und Berufswünschen, die nicht unbedingt studienorientiert waren, drängten in die Grammar Schools, da sie als einziger Schultyp eine im eigentlichen Sinne „weiterführende“ Schulbildung boten; andererseits stand gerade ihre akademische Prägung der Vielfältigkeit der Schülerbedürfnisse entgegen und erzeugte Frustrationen und Resignation bei Schülern und Eltern.

Das englische Schulsystem hat sich dieser Entwicklung zunehmend angepaßt, noch vor den Reorganisationsbestimmungen von 1965. Grammar Schools erweiterten ihr Oberstufenangebot, allgemeine, nicht hochschulbezogene Kurse wurden eingerichtet, ebenso wie große Modern Schools, der Typ der Hauptschule, weiterführende Kurse einrichteten, die auch zum mittleren und gehobenen Schulabschluß führten. Damit deutete sich eine Annäherung der Sekundarschultypen an, die eine organisatorische Trennung zunehmend überflüssig erscheinen ließ und die eine weitgehende Differenzierung des Unterrichtsangebots bis in die Oberstufe hinein vorbereitete.

Mit dieser kurzen historischen Schilderung sollte verdeutlicht werden, daß die Ausleseproblematik ein zwar wichtiger, aber nicht allein ausschlaggebender Ansatzpunkt für die Entscheidung zwischen selektiven und gesamtchulartigen Schulsystemen war. Noch vor wenigen Jahren hielten Verfechter des überkommenen Schulsystems in England die offenbar unvermeidliche Fehlerquote von etwa 10 % bei der Ausleseentscheidung für hinreichend niedrig, während andere sie als Beleg für die Unhaltbarkeit eines selektiven Schulsystems ansahen. Inzwischen ist in einem umfangreichen, vom Erziehungsministerium initiierten Report über die Situation des Primarschulwesens auch die Frage aufgeworfen worden, ob nicht selbst dann, wenn leistungshomogene Gruppen tatsächlich höhere Leistungsergebnisse erbrächten als heterogen zusammengesetzte Gruppen, die Organisation einer Schule nicht von den üblichen Leistungskriterien bestimmt sein sollte, wenn das nur auf Kosten einer gemeinsamen Erziehung von Schülern unterschiedlicher Interessen, Fähigkeiten und sozialer Herkunft zu erreichen sei. An dieser Stelle deutet sich immerhin eine allmähliche Ablösung der Präponderanz rein intellektueller und fachbezogener Leistungsprinzipien zugunsten anderer gesellschaftlich ebenso relevanter Ziele an. Die in der Untersuchung dargestellten Versuche in Comprehensive Schools, zunächst auf jegliche Art einer leistungs-

spezifischen Differenzierung zu verzichten und den Unterricht mit Hilfe von vielfältigen Lernmaterialien, einem Wechsel von Einzel-, Klein- und Großgruppenunterricht flexibel und individuellen Bedürfnissen angepaßt zu organisieren, sind erste Konsequenzen dieser veränderten Einstellung.

Die Schwierigkeiten, vor denen diese vereinzelt Versuche vorläufig stehen, weisen aber auch auf einige grundlegende Voraussetzungen hin, die in vielen Ländern, in denen in jüngster Zeit Gesamtschulsysteme eingeführt wurden, über der Präokkupation mit Strukturfragen vernachlässigt worden sind. Was über das Medium der Ausleseschwierigkeiten deutlich geworden ist, ist nicht allein die Unmöglichkeit einer fähigkeitsgerechten Zuweisung, sondern gerade auch die Fragwürdigkeit der bisherigen Orientierung der schulischen Ausbildung. Das bedeutet, daß gegenüber der Frage, welche Organisationsformen effektiver seien, vorrangig die Frage zu beantworten wäre, welche Ziele möglichst effektiv zu erreichen sein sollten, was an gemeinsamen Fähigkeiten, Einstellungen, Werthaltungen für notwendig erachtet wird. In England zeigt sich schon jetzt die einschränkende Rückwirkung der bisher unveränderten Schulabschlüsse und ihrer Anforderungen auf den Versuch, den Unterricht über die ersten zwei bis drei Sekundarschuljahre hinaus weitgehend zu individualisieren. Die Notwendigkeit, Schüler auf bestimmte, eine „Berechtigung“ verleihende Leistungsnachweise vorzubereiten, macht aus den Individualisierungsansätzen schließlich doch eine unverbindliche Spielerei, meist abgeschoben auf für den Schulerfolg unwichtige Nebengebiete, und behindert damit auch ihre motivierende Funktion. Förderung individueller Fähigkeiten bedeutete in der Praxis bisher immer zugleich und oft ausschließlich Förderung bestimmter, aus politischen, ökonomischen, sozialen Gründen gewünschter Fähigkeiten; Individuen, die diese sozial geschätzten Fähigkeiten, aus welchen Gründen auch immer, nicht zu entwickeln vermögen, gelten als Versager, die zu Recht in berufliche und gesellschaftliche Randpositionen abgedrängt werden können. Und dieses auch persönlich als individuelles Versagen empfundene Gefühl der Frustration wird um so ausgeprägter, je stärker der Anspruch erhoben wird, allen gleiche Chancen zu bieten, die nur genutzt zu werden brauchen, und je objektiver Kriterien erscheinen, nach denen differenziert, ausgelesen, beurteilt wird. In der amerikanischen Diskussion und Schulentwicklung zeigt sich wohl am deutlichsten die Gefahr eines zwar breiten, aber letztlich doch an vorwiegend intellektuellen Anforderungen orientierten Unterrichtsangebots. Wenn die vor Abschluß der High School abgehenden Schüler die Masse der „nicht Beschäftigbaren“ bilden, bleibt das Versprechen der Chancengleichheit eine Farce, solange nicht individuell auch erreichbare Schulabschlüsse und Berufsvorbereitungen im Schulsystem angelegt sind.

Eine solche Interpretation des Vorgangs der Veränderung von Schulstrukturen und ihrer akuten Schwierigkeiten mag als zu pessimistische Prognose oder zu optimistische Forderung nach grundlegenden Veränderungen angesehen werden. Sie sollte aber zumindest deutlich machen, daß organisatorische und technisch zu regelnde Probleme der schulischen Differenzierung von der Definition von Unterrichtszielen und der in ihnen investierten gesellschaftlichen Normen abhängen.

HELGA THOMAS

1. Einleitung

Am 4. August 1944 trat nach Billigung durch alle Parteien¹⁾ das gegenwärtig für England und Wales gültige Erziehungsgesetz in Kraft. Statt der bis zu dieser Zeit in Fragen der Schulbildung höchsten Instanz, dem Board of Education, wurde ein Erziehungsministerium eingerichtet, das die Aufgabe hat, die Local Education Authorities zu beraten und die Durchführung der gesetzlichen Bestimmungen durch die örtlichen Behörden zu kontrollieren. Der Minister hat die Befugnis, gegebenenfalls Entscheidungen örtlicher Behörden aufzuheben.²⁾

Das Gesetz von 1944 sieht drei Stufen der Erziehung vor: primary, secondary und further education. In der primary school befinden sich die Kinder bis zum 12. Jahr, die secondary education schließt daran an. Die further education bezieht sich auf alle, die die Schule verlassen haben. Der Schulbesuch ist bis zum 15. Lebensjahr obligatorisch. Die Schulpflicht soll zu einem späteren Zeitpunkt bis zum 16. Jahr ausgedehnt werden.³⁾

Eine der wichtigsten Entscheidungen der Education Act von 1944 war die Forderung nach einer „secondary education for all“⁴⁾. Die Local Education Authorities, denen die Umsetzung der Bestimmungen in die Praxis oblag, wurden dabei aufgefordert, „to afford for all pupils opportunities for education offering such variety of instruction and training as may be desirable in view of their different ages, abilities, and aptitudes“⁵⁾.

Um die Interpretation dieses Satzes entstanden heftige Kontroversen, die bis heute noch nicht zum Abschluß gekommen sind. Hauptsächlich ging es dabei um Entscheidungen für oder gegen unterschiedliche Schultypen und um Formen der Differenzierung in den Schulen. In den meisten Local Education Authorities sowie im Erziehungsministerium wurde der zitierte Satz im Sinne einer in drei unterschiedliche Typen aufgeteilten Sekundärerziehung interpretiert und damit ein Oberschulsystem fort-

¹⁾ PEDLEY, 1966², 27.

²⁾ DIEHL, 1962, 40, mit Anm., und KAZAMIAS and MASSIALAS, 1965, 59.

³⁾ Dieser Zeitpunkt wurde durch Beschluß der englischen Regierung vom Januar 1964 auf die Jahre 1970/71 festgelegt. Vgl. *Encycl. Brit.*, 1966, p. 180. Inzwischen sind Zweifel daran aufgetaucht, ob dieser Termin eingehalten werden kann.

⁴⁾ Vgl. *Secondary Education for all. A new drive.* London 1958; PASSOW, 1961.

⁵⁾ Vgl. *The Education Act of 1944* (London, His Majesty's Stationary Office, 1944), Ch. 31, Part I, para. 8.

geführt, wie es seit den Empfehlungen des Spens-Ausschusses von 1938 üblich war.⁶⁾ Die Schultypen hießen nun secondary modern, secondary technical und secondary grammar school. Diese Schulen sollten sich einer „parity of esteem“⁷⁾ erfreuen.

Die offene Formulierung des oben zitierten Satzes ließ jedoch auch eine andere Auslegung zu, wie sie etwa bei PEDLEY formuliert ist: „Man möchte meinen, der Sinn sei ganz augenscheinlich dieser: Genauso wie eine hinreichende Zahl gut ausgestatteter Grundschulen nötig ist, um die sehr verschiedenen Ansprüche aller Kinder eines Bezirks zu befriedigen, muß auch jede Oberschule ein umfassendes Angebot von Fächern, Lehrkräften und Ausstattung im Dienste der Entwicklung dieser selben Kinder zu gegebener Zeit zur Verfügung stellen, ganz gleich, ob sie über das Alter von fünfzehn Jahren hinaus auf der Schule bleiben oder nicht.“⁸⁾ Es müßten eben nur Vorkehrungen getroffen werden, um den unterschiedlichen Fähigkeiten, Begabungen und Eignungen der Schüler gerecht zu werden. Die Schulform, in der sich eine solche Interpretation des Gesetzes manifestiert, ist die comprehensive school⁹⁾.

Was man sich von dieser Schulform verspricht, ist vor allem zweierlei: einmal die „Reduktion der sozialen Distanz“¹⁰⁾ und die Entwicklung eines Gefühls der „sozialen Einheit“ in den Jugendlichen¹¹⁾, zum anderen die Möglichkeit, auf die heftig umstrittene Ausleseprüfung beim Übergang auf die Sekundarschule verzichten zu können.

Unbestritten freilich auch bei den Befürwortern der comprehensive school blieb der Primat der kognitiven Bildungsziele; zumindest wurde der Verdacht, eine Gesamtschule müsse zur Niveausenkung¹²⁾ und zur mangelnden Förderung der Begabten führen, nicht mit dem Argument zurückgewiesen, es komme in der comprehensive school auf etwas ganz anderes an als auf die Entwicklung der intellektuellen Leistungsfähigkeit¹³⁾.

⁶⁾ PEDLEY, 1966², 29.

⁷⁾ Diese Forderung geht bereits auf die Empfehlungen des Hadow Report von 1926 zurück. Vgl. den Hadow Report, 1926, p. 72; KAZAMIAS and MASSIALAS, 1965, 58; ferner BANKS, 1955.

⁸⁾ PEDLEY, 1966², p. 28.

⁹⁾ Zur Geschichte der Gesamtschulidee in England vgl. u. a. SIMON, 1953, 25 ff., und HENEGHAN, 1950.

¹⁰⁾ BEREDAY, 1958, 133; DIEHL, 1962, 44.

¹¹⁾ „To promote a feeling of social unity among adolescents of all kinds and degrees of ability.“ (London Country Council, 1947, 226).

¹²⁾ Vgl. KAZAMIAS and MASSIALAS, 1965, 39, mit Literatur.

¹³⁾ Die comprehensive schools, die in den ersten Nachkriegsjahren aus Gründen der Wirtschaftlichkeit bzw. Sozialerziehung eingerichtet wurden (vgl. PEDLEY, 1966², 33), können nicht als Gegenbeispiel betrachtet werden.

Vielmehr argumentierte man, es sei möglich, durch Differenzierung der Schüler nach ihrer Leistung und Leistungsfähigkeit einen mindestens ebenso hohen Leistungsstand und Prozentsatz¹⁴⁾ an Abschlußprüfungen zu erreichen wie in der als Bezugspunkt dienenden grammar school. Die Forderung des Gesetzes nach optimaler Förderung der Individuen gemäß ihren „different ... abilities and aptitudes“ blieb jedenfalls unbestritten. Fähigkeit und Eignung behielten somit ihre zentrale Bedeutung für das Schulschicksal des einzelnen.

Die Formulierungen der Schulgesetzgebung zeigen im Hinblick auf die Oberschultypen inzwischen eine deutlichere Richtung als der zitierte Passus der Education Act von 1944. Es läßt sich ein klarer Trend zur comprehensive school erkennen. Daß dabei die jeweilige politische Konstellation ein entscheidender Faktor ist, liegt auf der Hand¹⁵⁾, wenngleich auf der Ebene der Local Education Authorities eine eindeutige Zuordnung von Labour-Mehrheit und Einführung der comprehensive schools nicht immer getroffen werden kann¹⁶⁾.

Dieser Trend ist beispielsweise erkennbar an dem Text, der das House of Commons im Januar 1965 passierte: „That this House, conscious of the need to raise educational standards at all levels, and regretting that the realization of this objective is impeded by the separation of children into different types of secondary schools, notes with approval the efforts of local authorities to reorganize secondary education on comprehensive lines ... and believes that the time is now ripe for a declaration of national policy.“¹⁷⁾ Die Local Education Authorities wurden aufgefordert, ihre Reformprogramme für eine Umstellung auf das Gesamt-

¹⁴⁾ Bezogen auf die gesamte Jahrgangsstufe.

¹⁵⁾ Vgl. *Encycl. Brit.* 1964, 20–260 c.

¹⁶⁾ PEDLEY, 1966², 34/35; THOMPSON, 1956, 19/20. Neuerdings führen die zahlreichen lokalen Wahlsiege der Conservatives stärker dazu, daß auch weitgediehene Pläne zur „reorganization“ des Schulwesens rückgängig gemacht werden. Vgl. *Times Ed. Suppl.* June 2, 1967, p. 1872; June 23, 67, p. 2099; July 7, 67, p. 26; July 14, 67, p. 83; besonders: Comprehensive Schools Committee, *Comprehensive Reorganization in Britain, Survey 1967/68*, in der Übersicht über die einzelnen Local Education Authorities. Vgl. ferner: JENKINS, 1967. Vgl. auch den detailliert publizierten, nach dem Wahlsieg revidierten reorganization plan der Inner London Education Authority: Inner London Education Authority Education Committee, *Minutes*, Oct. 18, 1967, p. 244 ff. Sehr deutlich auch *Times Ed. Suppl.*, 15. 12. 67, p. 1372 (*Questions in Parliament*). Andererseits befürworten die Conservatives neuerdings den Trend zur Abschaffung der Eleven-Plus-Prüfung (EDWARD HEATH in seiner Rede vom 17. 6. 67, vgl. *Times Ed. Suppl.* 23. 6. 67, p. 2102). Vgl. aber auch MILLER, 1961, 10 und 12, über den Einfluß der Parteipolitik auf die örtliche Schulreform in früherer Zeit.

¹⁷⁾ Grundsatzzerlaß der Labour-Regierung: Circular 10/65, 1965.

schulprinzip innerhalb von 12 Monaten dem Ministerium bekanntzumachen.¹⁸⁾

Zahlreiche Local Education Authorities hatten jedoch schon zuvor merkbare Änderungen ihres Schulsystems vorgenommen, besonders hinsichtlich des Überganges auf die höheren Schulen, ohne den Bericht des Central Advisory Council for Education über das Übergangsalter abzuwarten. Begünstigt wurden solche Schritte durch die Education Act vom 31. Juli 1964, die unter anderem erlaubte, zu experimentellen Zwecken die Altersstufe des Übergangs zu variieren. Im Zuge dieser Maßnahmen wurden in einigen Local Education Authorities sowohl die Übergangsverfahren verändert wie auch der Zeitpunkt des Übergangs auf ein höheres Alter der Kinder verschoben, um die größeren Fehler des Ausleseverfahrens zu vermeiden.¹⁹⁾

Die Zahl der comprehensive schools und ihrer Schüler hat sich in den letzten Jahren rasch vergrößert²⁰⁾. Gegenwärtig dürften etwa 10 % der Sekundarschulen comprehensive schools sein; es wird erwartet, daß im Jahr 1980 etwa 80 bis 85 % der Sekundarschulen reorganisiert sind²¹⁾.

¹⁸⁾ Encycl. Brit., 1967, p. 262 und sonst. Über die Resonanz, die diese Aufforderung fand, berichtete ANTHONY CROSLAND, Secretary of State for Education and Science, in seiner Antwort auf eine Anfrage vom 4. 8. 66. Vgl. Questions in Parliament, Times Ed. Suppl. 12. 8. 1966, p. 325. Im Oktober 1966 gab er bekannt, daß nur 3 von 162 Local Education Authorities in England und Wales es abgelehnt hatten, Pläne für die Einführung von Gesamtschulen vorzulegen. Weitere 6 Local Education Authorities legten inakzeptable Pläne vor (vgl. Encycl. Brit., 1968, 308). Nach neuesten Daten sind 57 vollständige und 28 Teilpläne bereits gebilligt. 39 weitere werden geprüft. Vgl. Times Ed. Suppl., August 4, 1967, 214. Eine weitere Übersicht: Times Ed. Suppl. vom 6. 10. 67 und Comprehensive Schools Committee, Comprehensive Reorganization in Britain, Survey 1967/68, London 1967.

¹⁹⁾ Encycl. Brit., 1966, 181.

²⁰⁾ Es ist kaum möglich, eine genaue Zahl der comprehensive schools in irgendeinem Jahr zu ermitteln, da die Bezeichnung „comprehensive school“ unterschiedlich gebraucht wird. Auch gibt es Sekundarschulen, die ihrem Charakter, nicht aber ihrem Namen nach comprehensive schools sind. (Über die Probleme der Ermittlung dieser Schulen vgl. MONKS, 1967.) Aus diesem Grunde sind die offiziellen Statistiken (Statistics of Education, H.M.S.O.) nur teilweise brauchbar. Als weitere Quellen vgl. u. a.: Comprehensive Schools Committee, Comprehensive Reorganization in Britain, Survey 1967/68, London 1967, und Comprehensive Education, Survey No. 1, 1966/67, London 1966; MONKS, 1967; Encycl. Brit., 1964, 7–1003 b; 1967, 262; 1968, 308; PEDLEY, 1966², 17 und 36; PEDLEY, 1966³, 22 f.; Crowther Report, 1959, 17; Your children, your schools, your government. Leading articles from The Times Ed. Suppl., London o. J., p. 3; Times Ed. Suppl., 6. 10. 1967, 704, 710 und sonst; I.A.A.M., Teaching in Comprehensive Schools, 1967, 14.

²¹⁾ Comprehensive Schools Committee, Comprehensive Reorganization in Britain, Survey 1967/68, London, 1967, 3.

Die Möglichkeit, durch Einführung der comprehensive schools auf eine Übergangsauslese zur Oberschule verzichten zu können, war, wie oben erwähnt, zwar nur einer der Gründe, die die Befürworter der Gesamtschulidee ins Feld führten, doch betraf er einen Bereich, der wie kaum ein anderer Jahre hindurch Gegenstand einer sehr bewegten Diskussion war und noch immer ist. Weite Kreise bestritten die Zuverlässigkeit und Genauigkeit des Junior Leaving Examination (meist als Eleven-Plus-[11+-]Examen bezeichnet), da die dort verwendeten Ausleseinstrumente sich als umweltlabiler herausgestellt hatten, als man jahrzehntlang in der Öffentlichkeit anzunehmen geneigt war. Als allgemein bekannt wurde – was von psychologischer Seite schon seit der Entwicklung der betreffenden Instrumente betont wurde²²⁾ –, daß die bisher für bare Münze genommenen Ergebnisse von Intelligenztests nur mit großer Vorsicht interpretiert werden dürfen, schlug das traditionelle Vertrauen in diese Instrumente ins Gegenteil um. So ist es zu erklären, daß die Idee einer nichtselektiven Oberschule so rasch an Boden gewinnen²³⁾ konnte. Man versprach sich von ihr Abhilfe von dem Dilemma der punktuellen Auslese.

An diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an. An Hand ausgewählten Materials soll überprüft werden, wieweit die comprehensive school ihre diagnostischen Ansprüche wirksam in die Tat umgesetzt hat und welchen Problemen sie dabei begegnet ist. Die verwendeten Instrumente und Verfahren sollen wegen ihrer Bedeutung im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

²²⁾ Vgl. unten p. 39 f.

²³⁾ Einige der verstreuten Befragungsergebnisse seien hier zusammengestellt: 1963: Bei einer Befragung von Eltern achtjähriger Schüler wählten auf die Frage: „If you had the choice, what type of secondary school would you like . . . to go to when he/she is eleven?“

- 41 % die grammar school
- 15 % die technical school
- 13 % die secondary modern school
- 4 % die comprehensive school

Die übrigen hatten keine Meinung oder keine besondere Vorliebe. Allerdings gab es in den Orten der Befragung keine comprehensive schools.

1965 antworteten auf die Frage: „Have you heard about what are called comprehensive (multilateral) schools?“

- Yes 80 %
- No 20 %

If yes, do you think they are a good idea and should be extended, or do you dislike the idea of them?

- Good idea: 50 %
- Dislike: 22 %
- Don't know: 28 %

Da die Effektivität der comprehensive schools selbst von ihren Befürwortern an der des dreigeteilten Schulsystems, genauer gesagt an der Leistungsfähigkeit der grammar school, gemessen und seit ihrem Bestehen auch von der kritischen Öffentlichkeit mit der selektiven Oberschule verglichen wurde, ist es unumgänglich, diesen Bezugspunkt eingehend zu betrachten. Dabei kann es allerdings nicht darum gehen, das herkömmliche – und auch im Augenblick noch stark dominierende – System in seiner ganzen Breite darzustellen. Vielmehr wird sich – von gelegentlichen Ausnahmen abgesehen – die Betrachtung beschränken auf die staatlichen Schulen; ferner auf diejenige Altersstufe, in der durch die 11+-Prüfung die Entscheidung über die Art der Oberschulbildung der Kinder gefällt wurde und gefällt wird. Diese Einschränkung auf das Alter von etwa 11 bis 13 Jahren gilt in gleicher Weise für die Betrachtung der comprehensive schools.

Im folgenden Teil der Arbeit wird über den Übergang auf die grammar school zu berichten sein, wobei der Akzent auf der Darstellung der Diskussion um die Problematik der Ausleseprüfung liegen soll. Dabei werden pädagogische, soziologische, politische, vor allem aber psychologische Argumente referiert und kritisch betrachtet werden. Ebenfalls in

1966 (Gallup): „Do you approve of the Government's plans to reorganize secondary education along comprehensive lines?“

| | |
|----------------|------|
| Zustimmung: | 55 % |
| Ablehnung: | 21 % |
| Keine Meinung: | 24 % |

1967: a) Gesamtergebnis:

| | |
|------------------------------|------|
| Für comprehensive education: | 52 % |
| Dagegen: | 19 % |
| Keine Meinung: | 29 % |

b) In Gegenden, wo es comprehensive schools gibt:

| | |
|----------------|------|
| Dafür: | 73 % |
| Dagegen: | 17 % |
| Keine Meinung: | 10 % |

c) Eltern, deren Kinder comprehensive schools besuchen:

| | |
|----------------|------|
| Dafür: | 85 % |
| Dagegen: | 12 % |
| Keine Meinung: | 3 % |

Vgl. hierzu: BARKER LUNN, 1967, 69 f.; Comprehensive Schools Committee, Research List, 1968, p. 14; New Society, Oct. 26, 1967; Comprehensive Education 2, 1966, 16; Times Ed. Suppl. vom 12. 8. 66, p. 325; CHAPMAN, C., Poll shows most teachers want comprehensives. Sunday Times, Nr. 7455, April 1966, p. 6; vgl. dazu National Foundation for Educational Research, Comprehensive Education, A third list of references, 1967, p. 1.

diesem Teil sollen die für die ganze Arbeit notwendigen, allgemeineren Fragen diagnostischer Art behandelt werden.

Im dritten Teil erfolgt dann mit den notwendigen Beziehungen zum zweiten die Darstellung der Differenzierungsprobleme und -verfahren in comprehensive schools.

Obwohl noch in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern derartige Differenzierungsfragen diskutiert werden, ja diese Probleme von zentraler Bedeutung für moderne Schulreformen zu sein scheinen, soll darauf verzichtet werden, außerenglische Vorgänge in die Arbeit einzubeziehen.²⁴⁾

Dadurch, daß im Schulwesen von England und Wales die Entscheidung über wichtige Detailfragen der Erziehung in der Hand der örtlichen Behörden liegt, ist schon von der Verwaltungsstruktur her eine große Vielfältigkeit zu erwarten. In der Tat gibt es auch nur wenige Schulen, die einander in den wichtigsten Zügen gleich sind.

Aus diesem Grunde würde es die Möglichkeiten eines einzelnen weit übersteigen, das gesamte Material zu sammeln und aufzuarbeiten. Das empirische Material, das dieser Arbeit zugrunde gelegt wird, betrifft daher nur einen Teil der vorhandenen comprehensive schools. Es stammt einmal aus Monographien über einzelne Schulen – wobei es unvermeidlich ist, daß solche Beschreibungen keine repräsentative Stichprobe darstellen –, ferner aus empirischen Untersuchungen über einzelne Aspekte der comprehensive school, weiter aus Statistiken unterschiedlicher Herkunft²⁵⁾ und schließlich aus eigenen Beobachtungen²⁶⁾. Daraus folgt, daß die Aussagen über die comprehensive schools nur behutsam verallgemeinert werden dürfen.

Anders ist es mit der Darstellung der Diskussion über das Schulsystem. Dort sind die Aussagen meist recht allgemeingültig formuliert, durch experimentelle Befunde gestützt und können mit Hilfe einer Sekundäranalyse der vorliegenden Informationen interpretiert werden. In diesem Bereich kann deshalb mit größerer Sicherheit gezeigt werden, wieweit sich Behauptungen durch experimentelle Daten stützen oder widerlegen lassen, wieweit Intentionen in die Praxis umgesetzt worden sind und behauptete Möglichkeiten als realisierbar angesehen werden können.

²⁴⁾ Eine vergleichende Studie über den Ablauf von Reformen im Erziehungswesen einiger Industrieländer ist im Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin, im Entstehen.

²⁵⁾ Die wichtigsten Daten kommen aus der laufenden Studie über Comprehensive Education, die von der National Foundation for Educational Research durchgeführt wird. Näheres im 3. Teil dieser Arbeit.

²⁶⁾ Detaillierte Information über die besuchten Schulen und Institutionen ebenfalls im 3. Teil der Arbeit.

2. Leistungsdifferenzierung im tripartite system und die Diskussion über die Übergangsauslese

2.1. Zur Geschichte der Übergangsauslese

Als sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts die englische Regierung in größerem Umfange des Sekundarschulwesens annahm, wurde von Anfang an deutlich, daß ein Trend zur Absetzung der Sekundar- von der Primarschule bestand; ein Trend, der zumindest teilweise seinen Grund in der traditionellen Aufnahmeprüfung hatte, die vor der Sekundarschulstufe eine Zäsur gesetzt hatte. So mußten sich z. B. in dem seit 1906 bestehenden Freiplatzsystem, durch das etwa 25 % der Elementarschulkinder einen Platz an einer staatlich unterstützten Sekundarschule erhielten, die Bewerber derselben Aufnahmeprüfung unterziehen wie die übrigen, Schulgeld zahlenden Kinder.¹⁾ Eine klare Trennung der Sekundar- von der Primarschule wurde auch immer wieder im Zusammenhang mit der Forderung nach einer „secondary education for all“²⁾ empfohlen. Damit stellte sich stets auch die Frage, auf welche Weise der Übergang geregelt werden sollte. Als günstigstes Alter, in dem die Schüler zu einer weiterführenden Schule überwechseln sollten, wurde im Zusammenhang mit dem Wunsch nach der institutionellen Trennung gewöhnlich das vollendete 11. Lebensjahr angesehen.

In diesem Sinne lauteten auch die Vorschläge des Hadow Committee von 1926, die für die Gestaltung der Übergangsverfahren von besonderer Bedeutung waren, obwohl hier noch nicht das dreigeteilte System der höheren Schulen in der heute vorliegenden Form etabliert wurde³⁾.

Als prominenter Vertreter der Psychologie wurde BURT⁴⁾ aufgefordert, vor dem Hadow Committee Stellung zu nehmen zu der Frage, ob es möglich sei, die geistigen Fähigkeiten Elfjähriger schon mit hinreichender Sicherheit festzustellen. Burt äußerte sich optimistisch. Mit Hilfe von Intelligenztests könne man mit zufriedenstellender Genauigkeit Kinder zwischen 10 und 12 Jahren nach ihrer Begabung klassifizieren, so daß eine schulorganisatorische Trennung in Begabte, Durchschnittliche und weniger Begabte durchgeführt werden könne. Die Überzeugung, die Höhe der In-

¹⁾ Vgl. KAZAMIAS and MASSIALAS, 1965, 57. Zum ganzen Abschnitt vgl. KAZAMIAS, 1966, 278 ff.; RUST and HARRIS, 1967, 19 ff.

²⁾ Diese Forderung wurde bereits 1890 von der Gewerkschaftsbewegung erhoben (vgl. SCHULTZE, 1960, 17), 1905 in das Programm der Labour-Politik aufgenommen und seither bis zu ihrer Verwirklichung durch die Education Act von 1944 oft wiederholt.

³⁾ Die heutige Form geht auf den Spens Report von 1938 zurück.

⁴⁾ PEDLEY, 1966², 29.

telligenz eines Kindes sei zum weitaus größten Teil genetisch determiniert⁵⁾, führte dazu, daß bei Burt und seinen Anhängern Probleme der Konstanz bzw. Entwicklung geistiger Fähigkeiten einen unbedeutenden Raum einnahmen. Die befürwortende Stellungnahme einer einflußreichen Persönlichkeit, wie Burt es war⁶⁾, sowie die in Northumberland schon seit Anfang der 20er Jahre⁷⁾ gesammelten positiven Erfahrungen mit standardisierten Tests trugen dazu bei, die Voraussetzungen zu dem eigentümlichen Testcharakter der Übergangsauslese, wie sie uns heute begegnet⁸⁾, zu schaffen.

In jüngster Zeit wird die negative Seite an der damaligen Entscheidung stark betont. Es muß jedoch bedacht werden, daß die rasche Entwicklung und imponierende Wirksamkeit der damals verfügbaren Intelligenztests⁹⁾ auch ein sehr optimistisches Vertrauen in diese Instrumente verständlich erscheinen lassen, besonders wenn man sich vergegenwärtigt, wie unsicher die Beurteilung eines Schülers durch andere Verfahren im Vergleich zu einem standardisierten und validierten Test erscheinen mußte. Außerdem entsprang die Absicht, Tests in die Übergangsauslese einzuführen, dem Wunsch nach einer fairen Behandlung aller Kinder, die sich um eine bessere Schullaufbahn bemühten. Diese demokratischen Tendenzen gehen beispielhaft hervor aus einer Formulierung GODFREY THOMSONS, der an den die Auslese betreffenden Schulversuchen in Northumberland maßgeblichen Anteil hatte: „These psychological tests favour the gifted boy with poor advantages, rather than the rich boy with gifted tutors, and are therefore essentially a democratic method of selection.“¹⁰⁾

Die Empfehlungen des Hadow Committee waren ein bedeutsamer Schritt auf dem Wege zur heutigen Form der Übergangsauslese der Schüler für die grammar und teilweise auch die technical¹¹⁾ school, wengleich Tests im Ausleseverfahren erst 1939 obligatorisch wurden¹²⁾. Der Spens Report, durch den 1938 das tripartite system begründet wurde,

⁵⁾ Diese Auffassung vertritt BURT noch in neuester Zeit, vgl. die p. 29, Anm. 1, angegebene Literatur.

⁶⁾ BURT hatte sich seinerzeit bereits durch ein vielbeachtetes Werk, „Mental and Scholastic Tests“ (1921), ausgewiesen. Vor der generellen Einführung von Tests in die Auslese erschien noch als größere Arbeit „The Measurement of Mental Capacities“ (1927).

⁷⁾ Vgl. VERNON, 1957, 23.

⁸⁾ Erwähnt sei, daß in den USA zur gleichen Zeit die Schulklassen zunehmend nach der Leistungsfähigkeit der Schüler zusammengestellt wurden. Auch hier kamen Intelligenztests in den Schulen stärker in Gebrauch. Vgl. THELEN, 1967, 24.

⁹⁾ Z. B. die erste Revision des BINET-SIMON-Intelligenztests durch Terman, 1917.

¹⁰⁾ Newcastle Daily Journal, 27th November 1921.

¹¹⁾ Vgl. PEDLEY, 1966², 12.

¹²⁾ Vgl. SCHULTZE, 1960, 19.

blieb hinsichtlich der Aufnahmeprüfung ganz auf der Linie des Hadow Report. Ebenso der Norwood Report von 1943, in dem außerdem eine Begabungstheorie vorgelegt wurde, nach der die Begabungen der Kinder in drei Typen eingeteilt werden könnten, die den Schultypen entsprechen.¹³⁾ Diese Begabungstheorie hatte auch auf das White Paper, „Educational Reconstruction“, von 1943 und damit auf das Erziehungsgesetz von 1944 einen nachhaltigen Einfluß.¹⁴⁾

Daß man der Ausleseprüfung zutraute, eine noch feinere Unterscheidung zwischen den Kindern treffen zu können, d. h. nicht nur nach der Begabungshöhe, sondern auch nach dem Begabungs-„typ“ zu differenzieren, zeigt deutlich, welches Vertrauen man in die Zuverlässigkeit dieser Prüfung setzte.¹⁵⁾ Die Ungleichheiten freilich, die dadurch entstanden, daß die Auslese sich nicht auf alle Kinder eines Jahrgangs erstreckte – die Forderung nach „secondary education for all“ war noch nicht realisiert –, konnten auch durch ein perfektes Auslesesystem nicht beseitigt werden.

In der Zeit nach der Education Act von 1944 traten bezüglich der Ausleseprüfung zunächst keine nennenswerten Veränderungen ein. Obwohl das Gesetz, wie in der Einleitung beschrieben, offen ließ, welche Oberschultypen eingerichtet werden sollten, entschieden sich die meisten Local Education Authorities im Einvernehmen mit den Beamten des Erziehungsministeriums¹⁶⁾ für die Beibehaltung des tripartite system¹⁷⁾. Ledig-

¹³⁾ Etwa: theoretische, technische, praktische Begabung. Vgl. MACLURE, 1965, 201 f., und KAZAMIAS and MASSIALAS, 1965, 58. Andeutungen, die in dieselbe Richtung gehen, finden sich auch schon im Spens Report, z. B.: „We believe that the selective examination at the age of 11+ ... is capable of selecting (a) those pupils who quite certainly have so much intelligence, and intelligence of such a character, that without doubt they ought to receive a secondary education of grammar school type . . .“ (zitiert nach MACLURE, 1965, 199, vgl. dort auch p. 201 f.). Vgl. ferner: Times Ed. Suppl., Febr. 16, 1962, 355, und March 30, 1962, 631.

¹⁴⁾ Vgl. PEDLEY, 1966², 29. Es sei angemerkt, daß überzeugte Anhänger dieser Theorie zu den Befürwortern des tripartite system zählten und in den Local Education Authorities der Einführung der comprehensive schools Widerstand entgegengesetzten. Cf. THOMPSON, J., 1956, 11 f.

¹⁵⁾ Zumindest in der Theorie. In der Praxis nämlich übernimmt auch heute noch die secondary technical school diejenigen Kinder, die in der 11+-Prüfung durchgefallen sind, ohne sie auf ihre Eignung für eine technische Ausbildung zu untersuchen. Vgl. PEDLEY, 1966², 32.

¹⁶⁾ Vgl. PEDLEY, 1966², 32.

¹⁷⁾ Noch 1962 stellte sich das einflußreiche Times Ed. Suppl. ganz auf die Seite derer, die das tripartite system befürworteten und es für mit der menschlichen Natur übereinstimmend erklärten. Die 11+-Prüfung galt dementsprechend als die richtige Form des Übergangs auf die Sekundarschule. Cf. Times Ed. Suppl., 16. 2. 62, S. 355, und 30. 3. 62, S. 631. Vgl. KAZAMIAS and MASSIALAS, 1965, 40).

lich einzelne Local Education Authorities machten Anstalten, comprehensive schools einzurichten, weil man solche Schulen für wirtschaftlicher hielt (Isle of Man, Anglesey) oder sich eine bessere Sozialerziehung von ihnen versprach (London, Coventry)¹⁸⁾. Damit blieb auch das Übergangsverfahren weitgehend unangetastet, zumal man nach wie vor von seiner Effizienz überzeugt war. Neu war lediglich, daß sich nun nahezu alle elfjährigen Kinder der Ausleseprüfung zu unterziehen hatten.

Nachdem Mitte der fünfziger Jahre durch nachdrückliche Hinweise von psychologischer und soziologischer Seite auch der Öffentlichkeit Zweifel gekommen waren, ob die 11+-Prüfung wirklich das leistete, was man von ihr erwartete, wuchs die Zahl derer, die mit einer nichtselektiven Schule sympathisierten.¹⁹⁾ In jüngster Zeit befürwortet auch das Erziehungsministerium Versuche, die Übergangsmodalitäten und sogar das Übergangsalter²⁰⁾ zu variieren. Seit kurzem ist auch die Tendenz, den Übergang auf eine Reihe von Sekundarschulen ohne Ausleseprüfung vorzunehmen, unverkennbar.²¹⁾ Obgleich inzwischen zahlreiche Pläne dazu vorliegen²²⁾, sind aber erst wenige Local Education Authorities²³⁾ bisher so weit gegangen, die traditionelle 11+-Prüfung ganz abzuschaffen²⁴⁾.

2.2. Die Ausleseverfahren

Die Aufnahme eines Schülers in eine grammar school hängt ab vom Gutachten der junior school, dem Elternwunsch und den Ergebnissen der 11+-Prüfung. Da es jeder Local Education Authority überlassen ist, die Art und Weise des Übergangs ihrer Elfjährigen zu regeln, finden sich kaum zwei örtliche Behörden, deren 11+-Prüfungen genau überein-

¹⁸⁾ PEDLEY, 1966², 33.

¹⁹⁾ Vgl. auch MILLER, 1961, 14/15.

²⁰⁾ Parlamentsbeschluß vom 31.7.1964. Zu den Auswirkungen vgl. Compr. Schools Comm., Compr. Reorganization in Britain, Survey 1967/68, p. 5, und Compr. Ed., 6, 1967, 3.

²¹⁾ Ende 1967 verzichteten etwa die Hälfte der aufnehmenden Schulen auf den Nachweis von 11+-Prüfungsergebnissen. (Mitteilung von Mr. T. G. MONKS, National Foundation for Educational Research; vgl. unten p. 74.) Oft wird allerdings dabei die 11+-Prüfung nur durch ein anders geartetes Examen ersetzt.

²²⁾ Vgl. Compr. Schools Committee, Compr. Reorganization in Britain, Survey 1967/68.

²³⁾ Z. B. Leicestershire, vgl. PEDLEY, 1966², 109, und in jüngster Zeit auch London, vgl. BEASLEY, 1966. Die Auswirkungen des Londoner Wahlergebnisses vom 13. 4. 67, das der langgewohnten Labourmehrheit ein Ende setzte, bleiben abzuwarten.

²⁴⁾ BURGESS, 1966, 108: „There is little evidence to indicate that the 11+ examination is being abolished or radically changed.“ Vgl. auch Compr. Ed., 4, 1966, p. 18 f. Ferner YATES, 1966, 45 f.

stimmen. Trotz dieser Verschiedenheit lassen sich jedoch einige gemeinsame Elemente nennen.

Der Prüfung unterziehen sich die Kinder, die am folgenden 1. September das 11. Lebensjahr vollendet haben. Da sie gewöhnlich im Februar stattfindet, liegt das Alter der Kinder zwischen 10 Jahren, 6 Monaten, und 11 Jahren, 5 Monaten. Dieser Altersstreuung, die demnach fast ein Jahr beträgt, tragen die standardisierten Prüfungsverfahren durch Altersnormen Rechnung.

Im allgemeinen werden an objektiven, standardisierten Verfahren ein Intelligenztest, ein Englisch- und ein Rechentest verwendet. Diese Tests werden jährlich neu gefaßt und an den Ergebnissen des Vorjahres standardisiert.

Die Tests werden den Schülern von ihren Lehrern in der junior school gegeben und ausgewertet. Die Auswertungsergebnisse werden gewöhnlich stichprobenartig von unabhängigen Beurteilern überprüft. Die Entscheidung, ob ein Kind in die grammar school übergehen darf, kann neben den Testergebnissen auf der Grundschullehrerbeurteilung, einem Gutachten des Schulleiters, einem Beurteilungsbogen mit Angabe des Rangplatzes jedes Schülers in bezug auf Schulleistung und Intelligenz, Daten der gesamten Grundschulzeit, Interviews von Kindern, Eltern oder Lehrern, muttersprachlichen Aufsätzen und unstandardisierten Klassenarbeiten jeder Art basieren.¹⁾ Die Local Education Authorities unterscheiden sich in bezug auf Auswahl, Gewichtung oder Sequenz dieser Verfahren.

Die allgemein üblichen Intelligenz-, Rechen- und Englischtestergebnisse werden nach einer Überprüfung der Auswertung zu einem Gesamtpunktwert der Standardpunkte jedes einzelnen Kindes zusammengezogen. Aus diesen Gesamtwerten wird eine „order-of-merit-list“ hergestellt, in der diese Punktwerte in absteigender Reihenfolge aufgeführt sind. Das Examination Board oder eine ähnliche Kommission entscheidet dann, welcher Mindestpunktwert für den Übergang in die grammar school ausreichen soll. Der Mindestpunktwert richtet sich, wie unten näher erläutert wird, nach der Zahl der verfügbaren Plätze in den grammar schools.²⁾

Durch diesen Faktor tritt eine erhebliche Variation in der Zahl der aufgenommenen Kinder zwischen den Local Education Authorities auf: Die Zahl der verfügbaren Plätze schwankt zwischen etwa 10 % und 40 %³⁾ eines Jahrgangs⁴⁾.

¹⁾ Beispiele finden sich bei BELSER, 1955, 576 ff.; BURGESS, 1966, 104 ff.; und anderen. Über neuere Bestimmungen in der Inner London Education Authority berichtet BEASLEY, 1966.

²⁾ Vgl. VERNON, 1957, 28.

³⁾ Vgl. z. B. PEDLEY, 1966², 13.

⁴⁾ Das würde beispielsweise bedeuten, daß bei der Entscheidung durch einen

Im allgemeinen wird zunächst durch das Examination Board eine Mindestpunktzahl festgelegt, die höher liegt, als die Anzahl der verfügbaren Plätze zulassen würde. Kinder, die in den Tests mehr als die festgesetzte Mindestanzahl von Punkten erreicht haben, werden ohne weitere Maßnahme für den Besuch der grammar school empfohlen. Die dann folgende Gruppe von Schülern bildet die sogenannte border-zone. Diese besteht zu 50 % aus denen, die weniger Punkte als die oben erwähnte Mindestzahl erreicht haben, mindestens jedoch so viele Punkte haben, wie es der Besetzung sämtlicher Plätze der grammar schools entsprechen würde. Die andere Hälfte der border-zone rekrutiert sich aus den in der Rangreihe der order-of-merit-list folgenden Kindern.

Die Auswahl unter den Kindern, die im Grenzbereich liegen, wird mit besonderer Sorgfalt durchgeführt. Hier zieht man zusätzliche Informationen über jeden Schüler heran, um die Entscheidung möglichst gerecht werden zu lassen. In den dabei verwendeten Verfahren unterscheiden sich die Local Education Authorities besonders stark; jede Kombination der oben aufgeführten Maßnahmen, wie Gutachten, Interviews usw., kann vorkommen. Die Variation besteht dabei nicht nur zwischen den Local Education Authorities, sondern auch innerhalb der Behörden von Jahr zu Jahr.

Obwohl man meinen möchte, daß die Auswahl unter den verfügbaren Ausleseinstrumenten von den örtlichen Behörden nach deren Präzision und der durch experimentelle Untersuchungen nachgewiesenen Validität vorgenommen werden sollte, darf nicht vergessen werden, daß die Local Education Authorities auch die Aufgabe haben, die von ihnen verwendete Strategie zu begründen, wenn die Betroffenen Rechenschaft fordern. So erklärt es sich, daß einige Behörden weniger reliablen und validen Instrumenten wie Interviews oder Anamnesen besonderes Gewicht beimessen. Da die so gewonnenen Informationen jedoch in der Regel im Sinne einer „klinischen“ Beurteilung⁵⁾ mit den sonstigen Daten kombiniert werden, läßt sich dadurch die prognostische Validität der Gesamtprüfung

Test, etwa einen Intelligenztest mit der Standardabweichung 15 und dem Mittelwert 100, in dem einen Fall nur Kinder mit einem IQ von etwa 120+ aufgenommen würden, im anderen ein IQ von etwa 104+ genügen würde. Dieses Bild würde noch ungünstiger, wenn man die Zahlen anderer Untersuchungen zugrunde legte: 10 % bis 44 % (Early Leaving, 1954) und 8 % bis 60 % (SIMON, 1953). Der Mindest-IQ für den Eintritt in die grammar school bestimmt sich jedenfalls eher aus der Anzahl der verfügbaren Plätze als aus der Definition der Bildungsziele und Minimalanforderungen des Schultyps.

⁵⁾ Hierbei werden die verfügbaren Daten ohne Rückgriff auf empirisch gewonnene Gewichtungen (z. B. in Regressionsgleichungen) von dem Prüfenden zu einem auf Erfahrung und Intuition basierenden, vergleichsweise subjektiven Urteil verarbeitet. Zu diesem wichtigen Punkt vgl. besonders MEEHL, 1954.

kaum erhöhen⁶⁾. Das Odium einer „mechanischen“ Testdiagnose wird jedoch durch eine solche mehr qualitative Begutachtung einzelner Schüler ohne Zweifel gemildert.

Da die Local Education Authorities sich ebenfalls darin unterscheiden, bis zu welchem Grad sie die von ihr vertretenen Auslesepraktiken und Entscheidungsstrategien bekanntmachen, ist das beschriebene Motiv wiederum nicht in allen Fällen von Bedeutung, was zu einem unterschiedlichen Ausmaß an Verwendung solcher Verfahren führt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die unterschiedliche Auswahl unter den für die Auslese verfügbaren Verfahren sowie die verschieden hohe Anzahl von Plätzen in grammar schools dazu führen, daß die Chancen der Schüler, in eine grammar school aufgenommen zu werden, von einer Local Education Authority zur anderen sehr verschieden groß sind.

Die Ergebnisse der 11+-Prüfung werden außer für die Auslese dazu benutzt, die Schüler in der ersten Klasse der Sekundarschule in ihrer Leistung oder Leistungsfähigkeit entsprechende „streams“ einzuteilen. Auch für die Kinder, die die Aufnahme in eine grammar school erreicht haben, behält somit das Prüfungsergebnis eine erhebliche Bedeutung. Indem dadurch von den Prüfverfahren nicht nur eine Alternativentscheidung, sondern eine feinere Differenzierung innerhalb der gebildeten zwei Gruppen abhängt, werden außerordentlich hohe Anforderungen an die Genauigkeit der Ergebnisse gestellt.

Im Zusammenhang damit sei angemerkt, daß auch der 11+-Prüfung eine Vorentscheidung vorangeht, indem aus Gründen der besseren Vorbereitung auf den Übergang⁷⁾ schon früh in der junior school streams auf Grund von Intelligenz- und Leistungstestergebnissen gebildet werden. Eine solche Gruppierung erfolgt oft schon bei den Siebenjährigen.⁸⁾

Diejenigen Kinder, die einem „fast stream“ der junior school angehören, haben in der Ausleseprüfung eine wesentlich höhere Erfolgchance als die übrigen.

Es gilt als Anzeichen einer guten Grundschule, wenn ein hoher Anteil ihrer Schüler in die grammar school aufgenommen wird.⁹⁾

⁶⁾ Vgl. MEEHL, 1954.

⁷⁾ Vgl. BURGESS, 1966, 77. Wo die 11+-Prüfung abgeschafft wurde wie in Leicestershire, verschwindet gewöhnlich auch die Praxis des streaming in den junior schools. Die neuesten Daten finden sich bei BARKER LUNN, 1967; vgl. auch unten p. 79 ff. und sonst.

⁸⁾ Vgl. PEDLEY, 1966², 14.

⁹⁾ So empfiehlt z. B. BURGESS, 1966, 134, Eltern, die sich über die Qualität einer Schule informieren wollen, auf diese Quote zu achten.

2.3. Die Debatte um die Abhängigkeit der Intelligenz von Anlage und Umwelt

Zentrale Punkte der Diskussion über die Validität der 11+-Prüfung waren von Beginn an die Messung der Intelligenz und die Rolle des Intelligenzquotienten in der Aufnahmeentscheidung. In einem Maße, das der deutschen Kontroverse um Begriffe wie Intelligenz und Begabung unbekannt ist, stellte man in England dabei zunächst die Frage nach dem Wesen der Intelligenz, nach ihrer Stabilität gegenüber Einflüssen der Umwelt bzw. ihrer genetischen Determination¹⁾ und nach der Konstanz der Intelligenztestergebnisse beim Individuum. Aus der Antwort auf diese Frage wurden dann Vorschläge für die Schulpraxis abgeleitet.

Die Zuordnung von der Einstellung zum „nature-nurture“-Problem und der schulorganisatorischen Konzeption wird regelmäßig in einer ganz bestimmten Weise getroffen. Ist man einerseits der Meinung, Intelligenz sei vorwiegend genetisch bestimmt, wird man keine großen Veränderungen dieses Merkmals durch das Bildungsschicksal des einzelnen erwarten – vorausgesetzt, man hält die Präzision der Meßinstrumente für befriedigend. Daraus wird gewöhnlich die Schlußfolgerung gezogen, man müsse die Kinder nach ihrer „mental ability“ in Gruppen einteilen und in dieser Aufteilung unterrichten.²⁾ Unter der Einteilung in Gruppen versteht man üblicherweise eine Verteilung der Kinder auf unterschiedliche Schultypen und innerhalb der Schulen eine Einteilung in Gruppen, die nach der Leistungsfähigkeit und der Leistung der Kinder zusammengestellt werden.

Die Überzeugung andererseits, die Intelligenz eines Menschen werde vorwiegend durch seine Umwelt geformt, führt, insofern die mental ability als eine in viele zentrale Bereiche des Lebens hineinwirkende Eigenschaft konzipiert wird, zu einem weniger statischen als dynamischen Begabungsbegriff. Die Plastizität der geistigen Entwicklung wird betont. Damit kommt dem Bildungsschicksal des einzelnen, das durch Einwirkungen des Elternhauses, der Schule usw. bestimmt wird, für das Zustandekommen einer Endleistung das größte Gewicht zu. Gruppierungen von Jugendlichen oder gar Kindern nach ihrer zu einem bestimmten Zeitpunkt gemessenen Leistungsfähigkeit verbieten sich, weil die Gruppe, der ein einzelner zugeschlagen wird, stereotypisierende Wirkungen auf den

¹⁾ Das sogenannte Nature-nurture-Problem. – Über den Einfluß der Umwelt auf die Schulleistung vgl. unten S. 41 ff. Vgl. auch DIEHL, 1962, 27.

²⁾ Die Frage freilich, inwiefern eine in bezug auf ihre Intelligenz homogene Schülergruppe besser gefördert werden könne als eine heterogene, wird in der englischen Literatur erst in der jüngsten Zeit gestellt, nachdem einige empirische Untersuchungen anderer Länder unerwartete Ergebnisse gebracht haben. Für den Engländer ist eine Schule ohne streams im allgemeinen undenkbar. Darüber wird in einem späteren Abschnitt mehr zu sagen sein. Vgl. Kap. 3.1 und 3.4.

Gang seiner Entwicklung haben muß. Da die Intelligenz als eine potentiell instabile Eigenschaft verstanden wird, lassen sich Prognosen kaum stellen, am wenigsten dann, wenn sie auf Grund punktueller Messungen getroffen werden.

Diese beiden, hier nur sehr schematisch umrissenen Positionen sind jeweils von einer großen Zahl von Stimmen vertreten worden. Als einflußreiche Exponenten der beiden Richtungen seien SIR CYRIL BURT und JEAN FLOUD erwähnt. Aus der Interpretation experimenteller Forschungen leiteten beide ihre Argumente ab, ohne freilich die Möglichkeit einer lückenlosen Beweisführung zu haben. Daß seit den fünfziger Jahren nicht mehr die von BURT noch bis in jüngste Zeit vertretene Auffassung³⁾ dominiert, sondern die Öffentlichkeit den hauptsächlich von soziologischer Seite vorgebrachten Erwägungen folgt, hat wohl kaum seine Ursache in den besseren, aus empirischen Forschungen gewonnenen Argumenten, als vielmehr in der Reaktion weiter Kreise auf die umstrittene Praxis der Selektion für die grammar school, deren Methoden lange Jahre nicht genügend in Zweifel gezogen worden waren.

Burt hatte im Gang seiner Beweisführung beispielsweise auf die Ergebnisse jahrelanger Forschungen an Zwillingen hingewiesen, die aus methodischen Gründen zu den überzeugendsten Untersuchungen auf diesem Gebiet⁴⁾ gehören. Auf Tabelle 1 gibt er unter anderen folgende Korrelationen zwischen Intelligenzquotienten an:

| | |
|--|---------------------|
| 1. Eineiige Zwillinge, gemeinsam aufgezogen | 0,925 |
| 2. Eineiige Zwillinge, getrennt aufgezogen | 0,876 |
| 3. Zweieiige Zwillinge, gemeinsam aufgezogen | 0,551 |
| 4. Geschwister, gemeinsam aufgezogen | 0,538 |
| 5. Geschwister, getrennt aufgezogen | 0,517 |
| 6. Nichtverwandte Kinder, gemeinsam aufgezogen | 0,269 ⁵⁾ |

Aus dem Vergleich der Korrelationen 1 und 3, 2 und 3 sowie 4 und 6 wird unmittelbar deutlich, daß es einen genetischen Faktor geben muß, der die Höhe der Intelligenz mit bestimmt. Andererseits zeigt etwa der Unterschied zwischen 1 und 2 ein Einwirken der Umwelt auf die Entwicklung der gemessenen Intelligenz. Burt schließt aus seinen Daten und aus denen seiner Vorgänger: „I calculate that in all at least 75 percent of the entire variance must be due to genetic influences, probably far

³⁾ Vgl. BURT, 1955 und 1966.

⁴⁾ In dem umfassenden Sammelreferat von JONES, in: CARMICHAEL, 1954², 673 ff., analysiert der Autor auch die bis dahin vorliegenden Zwillingsexperimente. Er bezeichnete sie als „basic approach to nature-nurture problems“ (p. 676). Vgl. auch die Arbeit BURTS, 1966.

⁵⁾ BURT, 1955, 168.

more . . . Human intelligence, like human stature, is determined largely though not wholly by multifactorial inheritance.“⁶⁾

Ebenfalls in den fünfziger Jahren findet sich allerdings auch eine Formulierung wie „Measured intelligence is well-known to be largely an acquired characteristic“⁷⁾, die als typisch für die Gegenposition zu den oben beschriebenen Aussagen angesehen werden kann⁸⁾. Wenngleich zu sagen ist, daß eine Äußerung in dieser Form aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchungen zu dieser Frage nicht abgeleitet werden kann⁹⁾, war ein Hinweis auf den großen Spielraum der Bildungsfähigkeit des einzelnen gegenüber den lange verbreiteten deterministischen Vorstellungen dringend geboten. So wird es verständlich, daß der Gedanke einer weitgehend formbaren mental ability begierig aufgegriffen wurde, besonders von pädagogischer und soziologischer Seite, aber auch von der breiten Öffentlichkeit.

Burt hat darauf aufmerksam gemacht, daß die Vehemenz, mit der die „Milieutheorie“ der Intelligenz sich verbreitete, und die als selektiv zu bezeichnende Wahrnehmung der experimentellen Forschungsergebnisse aus der geistesgeschichtlichen Situation verständlich wird. Er stellt fest¹⁰⁾, daß „no new facts have been responsible for this remarkable change of view: it seems rather to be an incidental symptom or consequence of an equally remarkable change in the general climate of opinion. In psychology as in politics, the pendulum of fashion swings to and fro; and the vacillations roughly synchronize. During the nineteenth century, the associationists preached an egalitarian doctrine, and three reform bills were passed. Then the close of the century witnessed a reaction; and we ourselves are witnessing the counter-reaction. An excessive emphasis on heredity has

⁶⁾ BURT, 1955, 175–176. In der Tendenz übereinstimmend der Artikel „Intelligence“ von R. B. CATTELL, in: *Encycl. Brit.*, 1964, 12–457 ff., wo es etwa heißt: „The usually accepted figures, based on the soundest and most extensive studies . . ., assign 75 % to 80 % of the observed test variation in the general population to genetic factors and the rest to environmental physical and mental conditions and opportunities in home and society . . . In all these researches, whatever unreliability exists in test administration and scoring tends to inflate the percentage assigned to environment.“

⁷⁾ FLOUD, HALSEY, and MARTIN, 1957, 65. In ähnliche Richtung geht die Aussage in demselben Buch FLOUDS et al.: „. . . the IQ is an arbitrary criterion of ability (in view of the extent to which . . . measured intelligence represents a set of acquired aptitudes).“

⁸⁾ „The English Channel is well-known to be wider than the Atlantic Ocean“, formulierte analog F. W. WARBURTON in seiner Replik, vgl. *Brit. J. Educ. Psychol.* 1958, 28, 89.

⁹⁾ Man vergleiche etwa die bei VERNON, 1960, zusammengetragenen empirischen Befunde und die ausgewogene Darstellung des Problems bei WISEMAN, 1966.

¹⁰⁾ BURT, 1955, 167, Anm. 1.

now been succeeded by an equally excessive emphasis on environment. Apparently it is difficult to give due weight simultaneously to each.¹¹⁾

Der Umstand, daß in grammar schools mehr Kinder einer bestimmten sozialen Schicht, der „middle class“, zu finden waren, wurde nun vorwiegend als Folge der unterschiedlichen Umwelt interpretiert, die auf die Kinder eingewirkt hatte. Solange die Intelligenz, gewöhnlich jetzt als „measured“ intelligence bezeichnet, in der schulischen Auslese eine bedeutende Rolle spielte, war, so meinte man, dies Ergebnis auch zu erwarten.¹²⁾

In der Mehrzahl der Verlautbarungen zu diesem Komplex kamen die Fakten, die eine Parteinahme für die eine oder andere Seite schwer gemacht und zu einer Kompromißhaltung geführt hätten, nicht zum Ausdruck. Wenig Beachtung fand etwa der Befund, daß die Variation der Intelligenz innerhalb der sozialen Schichten wesentlich größer ist als zwischen ihnen; oder daß neben der Intelligenz eines Kindes zahlreiche andere Faktoren existieren, die für das erfolgreiche Durchlaufen einer Schule wichtig sind, wie etwa Interessen des Kindes, sein Berufswunsch, Bereitwilligkeit der Eltern zu einem gewissen Konsumverzicht zugunsten des Kindes usw. Ebenso wenig drang in die breitere Öffentlichkeit ein bemerkenswertes experimentelles Ergebnis: daß bei Verzicht auf einen Intelligenztest in der Auslese der Anteil von Arbeiterkindern in der grammar school noch mehr sank, dieses Instrument also durchaus auch der ursprünglichen Intention diene, mit der es aus demokratischen Gründen der Fairneß gegenüber dem „gifted boy with poor advantages“¹³⁾ eingeführt worden war¹⁴⁾.

¹¹⁾ Es mag erwähnt sein, daß die „Mode“ noch häufiger wechselte, als BURR aufzählt: Als H. A. L. FISHER im Jahre 1916 den Posten des President of the Board of Education übernahm, stellte er der viktorianischen Überzeugung von der erbmäßigen Bedingtheit seine These von der Macht der Umwelt entgegen (vgl. DIEHL, 1962, 26 f.). Die Abhängigkeit der von Forschern auf diesem Gebiet vertretenen Ansichten und Schlußfolgerungen von ihren politisch-sozialen Einstellungen zeigt PASTORE, 1949.

¹²⁾ Über diese Frage wird weiter unten ausführlicher zu sprechen sein.

¹³⁾ Vgl. oben p. 25.

¹⁴⁾ Dies methodisch eindrucksvoll durchgeführte Experiment stammt ebenfalls von JEAN FLOUD: FLOUD and HALSEY, 1963, 209–215, erstmals publiziert 1957. Statt des Tests wurde ein muttersprachlicher Aufsatz gegeben. Ferner wurden die Grundschulzeugnisse stärker bewertet als üblich. Es war beabsichtigt, die Chancen der Arbeiterkinder zu verbessern, da die Tests gegen diese Kinder arbeiten würden. Diese „changes in procedure have resulted, at any given level of ability, in a slight but persistent diminution of opportunity for working-class boys and a corresponding increase in opportunity for those at the higher social levels“ (p. 214). – Im Gegensatz dazu die Aussage DIEHLS, 1962, 130. – Vgl. auch EBEL, 1964.

Größere Beachtung hätte auch der Befund verdient, daß nicht nur die sozialen Schichten in der grammar school unterschiedlich repräsentiert sind, sondern daß auch eine unterschiedliche Fähigkeitsverteilung in diesen „Subkulturen“ festgestellt wurde: Bei Verwendung der vorhandenen Instrumente findet man unter den Kindern der Mittel- und Oberschicht einen höheren Anteil von Kindern mit einer „grammar school intelligence“ als in der Unterschicht.¹⁵⁾

Wenn man diese Verteilung der Intelligenz als Bezugspunkt nimmt, stellt sich heraus, daß die Chancen eines Kindes zunächst weitgehend unabhängig von seiner sozialen Herkunft sind¹⁶⁾, da die Relationen der Verteilung der Intelligenz in den sozialen Schichten und die der Schichten in der Anfangsklasse der grammar school sich etwa entsprechen¹⁷⁾. Mit zunehmendem Alter verschiebt sich die Verteilung stark zugunsten der höheren Schichten¹⁸⁾, was aber auch auf außerintellektuelle Gründe zurückzuführen ist¹⁹⁾. Freilich bleibt das Problem der Kulturfreiheit²⁰⁾ der verwendeten Tests bestehen.

Der Verzicht auf bestimmte Möglichkeiten der Argumentation wird bei der Lektüre der Dokumente der vergangenen Jahre jedenfalls recht deutlich, und man kann Burts Feststellung eines gewissen Mangels an Rationalität durch den Ausdruck „fashion“ wohl verstehen. Der unübersehbare Vorzug dieser „Mode“ bestand darin, daß sich an die flexiblere Vorstellung der geistigen Leistungsfähigkeit ein größerer pädagogischer Optimismus knüpfen konnte und man nach neuen Formen der Schulorganisation verlangte, die die Lösung des wohl kaum vollständig klärbaren Problems der Anlage- bzw. Umweltbedingtheit der Intelligenz für die Schulpraxis überflüssig machten. Solch eine Form mußte ein nicht-selektives,

¹⁵⁾ Vgl. die bei DIEHL, 1962, 115 abgedruckte Tabelle, aus der außerdem abzulesen ist, daß der Durchschnitts-IQ von Arbeiterkindern höher ist als der ihrer Eltern, der Durchschnitts-IQ der Mittel- und Oberschichtkinder niedriger als der ihrer Eltern.

¹⁶⁾ Vgl. KAZAMIAS and MASSIALAS, 1965, 40 f., mit weiterer Literatur.

¹⁷⁾ In diesem Zusammenhang ist der Befund KAHLs interessant, daß in den ersten Schuljahren der höheren Schule bei Schülern gleicher Intelligenz, aber aus verschiedenen sozialen Schichten, keine Leistungsunterschiede auftraten. Erst in späteren Jahren entwickelten sich Leistungen, Interessen und Ambitionen der Schülergruppen auseinander. Vgl. KAHL, 1963, 350 f.

¹⁸⁾ Vgl. den Robbins Report, 1963, Appendix I, Part II, Section 2.

¹⁹⁾ Vgl. dazu MARSHALL in: HALSEY, FLOUD, ANDERSON, 1963, 157; ferner BERNSTEIN, 1959; außerdem MACPHERSON in: HALSEY, et al., 1963, 195 ff. YOUNG and WILLMOTT, 1957, berichten, daß hochbegabte Arbeiterkinder unter dem Druck ihrer Freunde und Verwandten sogar Stipendien ausgeschlagen hätten.

²⁰⁾ Vgl. z. B. CHARTERS, W. W., in: CHARTERS and GAGE (eds.), 1963. KAZAMIAS and MASSIALAS, 1965, 159 und 177.

durchlässiges System sein, in dem man auf eine das Schulschicksal bestimmende Funktion der Tests verzichten konnte.

2.4. Das Problem der Konstanz des Intelligenzquotienten

Eine andere Spielart der Frage der Anlage- bzw. Umweltabhängigkeit der Intelligenz ist die nach der Konstanz des IQ.

Jede Art von Differenzierung geht davon aus, daß das Kriterium, nach welchem die Differenzierung erfolgt, eine gewisse Stabilität über die Zeit besitzt. Je beständiger das Merkmal, desto weiter kann man – eine zuverlässige Messung vorausgesetzt – die Revision einer Entscheidung hinausschieben.

Die Befürworter des tripartite system, in dem die Trennung der Schüler im Alter von 11 Jahren erfolgte und nachträglicher Wechsel nur ausnahmsweise in Frage kam¹⁾, mußten davon ausgehen, daß beide Bedingungen zutrafen: daß die Hauptauslesekriterien, schulische Leistung und Intelligenz, genau genug gemessen werden konnten und daß sie, wenigstens über den Zeitraum der Sekundarschulzeit hinweg, konstant blieben. Es wurde also nicht nur angenommen, man könne die Ausleseprüfung im Alter von 11 Jahren mit hinreichender Präzision durchführen, sondern darüber hinaus vertraten viele die Ansicht, daß die Veränderungen besonders der Intelligenz²⁾ bei den einzelnen Schülern nicht bedeutend genug wären, um eine schulorganisatorische Vorsorge zu rechtfertigen.

Die Vertreter der Gegenposition andererseits konnten sich nicht damit zufriedengeben, daß sie die Rigidität des Übergangs zur Sekundarschule anprangerten mit der Begründung, ein anderes Bildungsschicksal hätte bei zahlreichen Kindern zu einem anderen IQ im Alter von 11 Jahren geführt, sondern sie mußten zu dem Schluß kommen, daß sich auch in höherem Alter noch ins Gewicht fallende Änderungen der measured intelligence so häufig ereignen konnten, daß die Schule in die Lage gesetzt werden müsse, dem Rechnung zu tragen. Die Einstellung zum Problem der Konstanz der Intelligenz mußte demnach zu divergierenden Forderungen an die Durchlässigkeit des Schulsystems führen.

Von der psychologischen Forschung ist ein reiches empirisches Material zu dieser Frage beigebracht worden, das hier nur andeutungsweise herangezogen werden kann.

Zunächst ist zu bemerken, daß die beiden obengenannten Probleme, das der Genauigkeit der Meßinstrumente und das der Konstanz des ge-

¹⁾ Vgl. unten p. 105.

²⁾ Diese Überzeugung betraf weniger die Schulleistung, über deren Konstanz als Prädiktor im Zusammenhang mit dem Schulstreit nicht viel geschrieben worden ist, wohl weil man sich hier auf bekanntem Terrain zu befinden glaubte. Vgl. auch unten p. 41 f. und 43 f.

messenen Merkmals, schwer zu trennen sind. Wenn sich bei der Wiederholung einer Messung ein abweichendes Ergebnis einstellt, kann das entweder an der Ungenauigkeit des Instruments oder an der Instabilität des Merkmals oder an beidem liegen.

Die Zuverlässigkeit der Intelligenztestergebnisse wird durch einen Korrelationskoeffizienten ausgedrückt, den man beispielsweise dadurch gewinnen kann, daß man den Test³⁾ zweimal bei denselben Personen anwendet. Dabei ist es bloße Konvention, wie weit die beiden Testadministrationen zeitlich auseinander liegen: bei Tests im kognitiven Bereich gewöhnlich nur einige Tage. Bei einem zuverlässigen Test erwartet man, daß sich in den beiden Messungen intraindividuell gleiche oder zumindest sehr ähnliche Ergebnisse zeigen; freilich unter der stillschweigenden Voraussetzung, daß das gemessene Merkmal, die Intelligenz, ein konstantes Merkmal ist, das sich in der Zeit zwischen den zwei Messungen beim einzelnen nicht verändert hat, so daß auftretende Schwankungen als Meßfehler und nicht als Indiz für eine Veränderung der Intelligenz gelten.

Wird der Zeitpunkt der zweiten Messung⁴⁾ weiter hinausgeschoben – etwa ein halbes, ein ganzes oder mehrere Jahre – so spricht man davon, daß sich in der Differenz zwischen den Ergebnissen die Konstanz bzw. die Instabilität des Merkmals ausdrückt.

Bei den Untersuchungen der Intelligenz hat sich gezeigt, daß sich die höchste Korrelation zwischen zwei Messungen bei der Reliabilitätsbestimmung ergibt⁵⁾, die Koeffizienten aber abnehmen, je weiter die zweite von der ersten Messung zeitlich abliegt⁶⁾. Daraus folgert man, daß die Intelligenz kein vollkommen stabiles Merkmal ist.

Typische Korrelationskoeffizienten aus Untersuchungen hierzu sind etwa die folgenden, die auf den IQ von Sechsjährigen bezogen sind⁷⁾:

| Alter: | 7 | 8 | 9 | 10 | 12/13 | 14 | 14/15 | 18 |
|--|------|------|------|------|-------|------|-------|------|
| Korr. mit IQ im Alter von 6 Jahren | 0,82 | 0,77 | 0,80 | 0,71 | 0,74 | 0,67 | 0,70 | 0,61 |

Der Tabelle ist zu entnehmen, daß mit zunehmendem zeitlichen Abstand die Korrelation geringer wird.

³⁾ Technische Details der Reliabilitätsberechnung können hier übergangen werden. Sie sind in einer umfangreichen Literatur behandelt worden.

⁴⁾ Durch einen Test mit befriedigender Reliabilität.

⁵⁾ Beim Re-Test-Verfahren bedeutet das sozusagen die Konstanz des IQ über wenige Tage.

⁶⁾ Säuglings- und Kleinkindalter ausgenommen.

⁷⁾ Aus: HONZIK, et al., 1948, in: NOLL and NOLL (eds.), 1962, 67. Die verwendeten Tests hatten eine Reliabilität von etwa 0,90.

Wenn die Korrelationen jeweils für die Messungen im Abstand von 3 Jahren berechnet werden, zeigt sich, daß die Konstanz der Intelligenz mit steigendem Alter zunimmt⁸⁾:

| | |
|-----------------------------|----------|
| 2 × 5 Jahre: | r = 0,32 |
| 3 × 6 Jahre: | 0,57 |
| 4 × 7 Jahre: | 0,59 |
| 5 × 8 Jahre: | 0,70 |
| 7 × 10 Jahre: | 0,78 |
| 9 × 12 Jahre oder 13 Jahre: | 0,85 |
| 14 oder 15 × 18 Jahre: | 0,79 |

Aus Ergebnissen wie diesen wird deutlich, daß in einigen Fällen so große Änderungen des IQ bei Schulkindern zu erwarten sind, daß ein Ausleseverfahren, in dem die gemessene Intelligenz eine wesentliche Rolle spielt, Ungerechtigkeiten mit sich bringen muß, selbst wenn man einige Kinder in der border-zone weiteren Prüfungen unterzieht. Das Bild wird noch klarer, wenn man die Umrechnungen der oben aufgeführten Korrelation zwischen dem IQ bei Sechs- und Achtzehnjährigen in IQ-Punkte betrachtet⁹⁾:

| Schwankung | bei % |
|------------------------|-------|
| 50 oder mehr IQ-Punkte | 0,5 |
| 30 bis 49 | 8,5 |
| 20 bis 29 | 26 |
| 15 bis 19 | 23 |
| 10 bis 14 | 27 |
| 0 bis 9 | 15 |

Diese Zahlen sind zwar höher ausgefallen, als unter gewöhnlichen Untersuchungsbedingungen zu erwarten gewesen wäre¹⁰⁾, und betreffen eine sehr große Zeitspanne, doch sind auch die Schwankungen, mit denen man während der Sekundarschulzeit rechnen muß, erheblich. HONZIK¹¹⁾ fand folgende Korrelationen:

| | |
|-------------------|--------------------|
| 10 × 14/15 Jahre: | r = 0,87 |
| 10 × 18 Jahre: | r = 0,76 bzw. 0,70 |

⁸⁾ HONZIK, p. 68.

⁹⁾ HONZIK, a. a. O., p. 69: Die Tabelle ist verkürzt und umgerechnet. Durch die ungewöhnlich große Standardabweichung, die HONZIKS Berechnung zugrunde liegt, erscheinen die Schwankungen größer, als bei heute üblichen Tests zu erwarten wäre.

¹⁰⁾ Vgl. VERNON, 1957, Appendix B.

¹¹⁾ p. 67.

Die Abweichmöglichkeiten, ausgedrückt in IQ-Punkten, lassen sich aus der folgenden Tabelle¹²⁾, die auf durchschnittliche Bedingungen zugeschnitten ist, abschätzen:

| Gains or losses in IQ points | r = 0,80 | | | r = 0,70 | | |
|---------------------------------|----------|-----------|------|----------|-----------|------|
| | | kumulativ | | | kumulativ | |
| 40 + | — | — | | — | — | |
| 30-39 | 0,1 | 0,1 | 100 | 0,6 | 0,6 | 100 |
| 20-29 | 2,9 | 3 | 99,9 | 6 | 6,6 | 99,4 |
| 15-19 | 7,5 | 10,5 | 97,0 | 10,8 | 17,4 | 93,4 |
| 10-14 | 18,4 | 28,9 | 89,5 | 20 | 37,4 | 82,6 |
| 5- 9 | 32,9 | 61,8 | 71,1 | 30 | 67,4 | 62,6 |
| 0- 4 | 38,2 | 100 | 38,2 | 32,6 | 100 | 32,6 |

Wenn auch die Prognose solcher Schwankungen erleichtert werden könnte durch Berücksichtigung des Befundes, daß extreme Veränderungen als gleichsinnig verlaufende Trends¹³⁾ und zusammen mit ungewöhnlichen Umweltereignissen aufzutreten pflegen¹⁴⁾, ist doch der Prozentsatz der Kinder groß, deren IQ während ihrer Oberschulzeit sich so stark ändert, daß sie nach den Kriterien desselben Systems in eine andere Gruppe gehörten.

Da an derartigen Fragen intensiv seit etwa 1930 gearbeitet wurde¹⁵⁾ und längst vor den oben referierten Daten aus dem Jahre 1948 ähnliche Ergebnisse vorlagen, muß es verwundern, daß dennoch die Wiederbelebung des tripartite system nach der Education Act von 1944 und eine zunächst weitgehende Akzeptierung der 11+-Prüfung möglich waren¹⁶⁾. Nach den oben erwähnten Befunden zu urteilen, wäre es das Angemessene gewesen, das Schulsystem so flexibel und durchlässig wie möglich zu gestalten. Die Überzeugung jedoch, in der Intelligenz ein recht konstantes Merkmal vor sich zu haben, dominierte bis in die fünfziger Jahre.¹⁷⁾

¹²⁾ VERNON, 1957, 188, gekürzt und ergänzt.

¹³⁾ HONZIK, a. a. O., p. 69.

¹⁴⁾ HONZIK, a. a. O., p. 72.

¹⁵⁾ Vgl. JONES, H. E., in: CARMICHAEL, 1954, 631 ff.

¹⁶⁾ Daß auch innerhalb einer Schule und nicht nur zwischen Schultypen Fragen der Durchlässigkeit akut werden können, wird später bei der Besprechung des streaming in comprehensive schools deutlich werden, vgl. Kap. 3.3.3 f.

¹⁷⁾ VERNON, 1957, 104, formuliert zurückhaltend, es sei „unfortunate that educators have been allowed to gain a somewhat exaggerated notion of the degree of stability of the IQ“.

Vermutlich war man sich oft darüber zu wenig im klaren, daß die hohe Zuverlässigkeit der Tests Aussagen zunächst nur für Gruppen von Schülern zu machen erlaubte, jedoch eine Umrechnung¹⁸⁾ nötig war, um zu erkennen, wie selbst der beste Test beim einzelnen nur in bestimmten Grenzen verlässliche Ergebnisse liefern konnte. Erst spät fanden sich Interpreten der psychologischen Befunde, die von der Öffentlichkeit gehört wurden.¹⁹⁾

2.5. Die Forderung nach equality of educational opportunity

Die oben erwähnten Befunde der ungleichmäßigen Rekrutierung der Schüler der grammar schools aus den verschiedenen sozialen Schichten spielten auch bei der umfangreichen Diskussion der fünfziger und sechziger Jahre über die equality of educational opportunity¹⁾ eine große Rolle. Die Forderung nach „Gleichheit der Bildungschancen“ bestand weder darin, daß allen Schülern prinzipiell jede Schulart zugänglich gemacht werden sollte, noch darin, daß man für alle die gleiche Schullaufbahn verlangte²⁾ – es ist nie ernsthaft bestritten worden, daß sich Kinder in vielen für die Schulbildung wichtigen Charakteristika unterscheiden; vielmehr sollte alles getan werden, um den einzelnen gemäß seinen Möglichkeiten optimal zu fördern.

Freilich konnte man auch die Möglichkeiten eines Kindes unterschiedlich interpretieren, indem man entweder vom Status quo der Schulleistung und Intelligenz ausging und sich in der Erziehung danach richtete, was man vorfand – die traditionelle Ansicht, deren enge Kopplung mit einem statischen Begabungsbegriff von der Sache her naheliegt – oder indem man die bei einem Schüler vorgefundene geistige Ausprägung als Endergebnis eines langen Entwicklungsprozesses verstand, in welchem die Einflüsse der Umwelt eine wichtige Rolle gespielt hatten. Bildungsfähigkeit war dann das Produkt des Bildungsschicksals und damit auch eine weiterhin beeinflussbare Variable. Als derjenige Faktor, der vor

¹⁸⁾ Etwa in den Standardmeßfehler.

¹⁹⁾ Z. B. BERNSTEIN, 1959, in der Einleitung.

¹⁾ Der Begriff fand durch die Education Act von 1944 neue Verbreitung. Vgl. auch DIEHL, 1962, 120 ff.; KAZAMIAS, 1966, 313 ff.; SIMON, 1965 b.

²⁾ „Equal educational opportunities“ bedeuteten nicht „identical educational opportunities“. So R. A. BUTLER, der von der Abschaffung des selektiven Schulsystems Nachteile für die begabten Kinder befürchtete. Vgl. BUTLER, 1952, 35 f. BUTLER war an der Abfassung der Education Act von 1944 maßgeblich beteiligt; vgl. hierzu auch KAZAMIAS, 1966. Zu dem sehr komplexen Problem Demokratie und Erziehung, das hier nicht behandelt werden kann, vgl. neben vielen anderen besonders ELVIN, 1965; KAZAMIAS and MASSIALAS, 1965, Kap. 9; BENN and PETERS, 1959; KAZAMIAS, 1966.

allen anderen „a profound influence on the educability³⁾ of children“⁴⁾ hatte, galt in diesem Zusammenhang die soziale Herkunft des Kindes.

Die zuletzt beschriebene Ansicht gewann zunehmende Popularität unter den Befürwortern der comprehensive school, zumal bis in die öffentliche Diskussion vordringende experimentelle Befunde sie als die zutreffendere auszuweisen schienen. Beispielsweise wirkten die Studien BASIL BERNSTEINS⁵⁾ bahnbrechend für die Verbreitung des Gedankens, daß Einflüsse des Elternhauses und der weiteren Umwelt auf das Kind die Bildungsfähigkeit auch schon vor Beginn der Schulpflicht entscheidend bestimmen. Bernstein zeigte, daß profunde Differenzen im Sprachverhalten zwischen den verschiedenen sozialen Schichten bestehen, in der Schule jedoch Sprache und Denkformen der „middle class“ am meisten honoriert und gefördert werden.⁶⁾ Auch konnte er nachweisen, daß es in den sozialen Schichten verschiedene Stile der Erziehung und des Kontaktes zwischen Kindern und Eltern gibt, wobei wiederum das Kind aus der middle class in der Schule geringeren Umstellungsanforderungen zu genügen hat.

Aber nicht nur für die Sprachleistung des Klein- und Schulkindes ließ sich eine Korrelation mit dem Sozialstatus nachweisen, sondern auch für die Leistung in anderen Kernfächern der primary und secondary school. In den empirischen Arbeiten fand man dabei höhere Korrelationen zwischen Schulleistung und Sozialstatus als zwischen IQ und Sozialstatus, und zwar um so deutlicher, je jünger die Kinder waren und je mehr man

³⁾ „Educability“ ist kein Synonym für „measured intelligence“, sondern umfaßt weitere schulrelevante Dispositionen eines Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt. Vgl. besonders JENSEN, 1967, 7 ff.

⁴⁾ FLOUDD, J., in: HALSEY, A. H. (ed.), 1961. In demselben Artikel wird ausgeführt, daß bis zum Ende des 2. Weltkrieges die Frage der sozialen Herkunft in der Erziehung gesehen wurde als Problem einer „barrier to opportunity“, das zu lösen sei in Form einer entsprechenden Organisation, durch welche begabten, aber armen Kindern der Zugang zur höheren Schule geebnet wurde.

⁵⁾ Z. B. der in HALSEY, FLOUDD, and ANDERSON, 1963, 288 ff., abgedruckte Artikel „Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning“, der auf einer Arbeit von 1958 basiert.

⁶⁾ Eine Zuordnung von Sprachverhalten und Schultyp findet sich schon lange vor Bernsteins Forschungen, beispielsweise im Norwood-Report von 1943. Dort wird als Merkmal der Schüler, die sich für eine grammar school eignen, angegeben, sie seien „sensitive to language as expression of thought“. Vgl. MACLURE 1965, 201. Welche Bedeutung gerade in England der Sprache zugemessen wird, macht ELVIN, 1965, 15, deutlich. Vgl. ferner Times Ed. Suppl., 4. 8. 67, 203. Auch der Newsom-Report, 1963, belegt dies Faktum. Neuerdings hat OEVERMANN gezeigt, daß die Bernsteinschen Untersuchungen nicht unerhebliche methodische Mängel aufweisen. Trotzdem kann man aber von der Gültigkeit der Befunde ausgehen. Vgl. OEVERMANN, 1967, p. 3 ff., 247, und sonst.

den Sammelbegriff „Sozialstatus“ aufspaltete in besser greifbare Indizes für die Herkunft eines Kindes.⁷⁾

So führt WISEMAN⁸⁾ in einem Überblick über mehrere Studien folgende Tabelle an:

| | intelligence | attainment |
|---|--------------|------------|
| a) identical twins reared together | .92 | .93 |
| b) identical twins reared apart | .78 | .59 |
| c) non-identical twins reared together | .58 | .86 |

Er fügt hinzu: „No clearer indication could be given of the essential difference between intelligence and attainment tests, and of the much greater influence of home environment on attainment.“⁹⁾

Derartige experimentelle Befunde, wie sie hier kurz skizziert wurden, dienten als Argumente für ein nichtselektives Schulsystem. Man wollte einem Kind sein durch Herkunft offensichtlich mit bedingtes Bildungsschicksal nicht anlasten und glaubte, es nicht durch einen Selektionsprozeß gehen lassen zu dürfen, der auf der Messung des Status quo basierte und ihm bestimmte Bildungswege verschließen konnte. Gleiche Bildungschancen gab es nur dann, wenn dem Bildungsschicksal des einzelnen in flexibler Weise Rechnung getragen wurde. In ähnlicher Weise, wie es bei

⁷⁾ Auch in der Arbeit von SWIFT, 1967, erweist sich eine zu grobe Einteilung in soziale Klassen als wenig sinnvoll. – Einen neueren Überblick über die Forschung gibt WISEMAN, 1966, 38 ff. Vgl. auch FRASER, 1959, p. 19 und sonst. Schwedische Forschungen weisen in dieselbe Richtung, vgl. SVENSSON, 1962, 28 ff.; ebenso deutsche und amerikanische: vgl. z. B. INGENKAMP (ed.), 1965, 42; KAHL, 1963, 350. DOUGLAS, et al., haben neuerdings darauf hingewiesen, daß ein besonders deutlicher Zusammenhang zwischen Sozialstatus und Testergebnissen bei Kindern zwischen 8 und 11 Jahren besteht. (Merkwürdigerweise tritt die Korrelation zwar in England und Wales, nicht jedoch in Schottland in Erscheinung.) Die Autoren vermuten, daß diese Unterschiede „arise from the pressure associated with selection for secondary school, which occurs at 11+ years“. Offenbar sind Kinder bestimmter Schichten stärker als andere Erfolgserwartungen ihrer Familien ausgesetzt. Vgl. DOUGLAS, ROSS, MAXWELL, and WALKER, 1966.

⁸⁾ WISEMAN, 1966, 54 f. BURT zeigt in einer neueren Arbeit (1966) ebenfalls, daß eineiige Zwillinge, die getrennt aufgewachsen sind, zwar recht unterschiedliche Ergebnisse in achievement tests zeigen, doch einen recht ähnlichen IQ aufweisen. Vgl. auch FRASER, 1959, 19.

⁹⁾ BURT, 1943, 91 f., differenziert noch weiter, indem er eine stärkere Umwelt-Ansprechbarkeit der Kinder mit einem IQ über 100 als unter 100 nachweist ... „the influence of a good environment appears most conspicuous where the influence of a good heredity is also most conspicuous“. Daraus leitet er ab, daß es dringender sei, die Begabten als die Unbegabten zu fördern.

der Diskussion um die Anlage- bzw. Umweltabhängigkeit der Intelligenz zutage trat, folgte aus der Einsicht in die Bedingtheit und Flexibilität der kindlichen Bildungsfähigkeit die Befürwortung einer bestimmten Schulform.

Man zog aus den Befunden nicht die – auch mögliche – Konsequenz, Kinder verschiedener sozialer Strata differentiell zu behandeln, indem man etwa bei Arbeiterkindern weniger Gewicht auf den verbalen Teil des Intelligenztests oder auf muttersprachliche Leistungstests in der Aufnahmeprüfung legte und ihnen gezielten Förderungsunterricht anbot, wo sie, in kleinen Gruppen wegen des problemloseren Kontaktes zum Lehrer¹⁰⁾, ihr sprachliches Handikap ausgleichen konnten. Soweit derartige Vorschläge gemacht wurden, blieben sie vereinzelt und für die öffentliche Diskussion irrelevant¹¹⁾, obwohl gerade die Forderung nach gezielten „therapeutischen“ Unterrichtsweisen notwendig und geeignet erscheinen mußte, den nachweislich auch noch in der Schulzeit kumulativ wirkenden¹²⁾ ungünstigen Umwelteinflüssen wirksam zu begegnen.

In diesem Zusammenhang wurde auch darauf hingewiesen, daß frühes streaming in der primary school, das gewöhnlich nach Kriterien der Schulleistung erfolgt, einen stereotypisierenden Effekt haben muß, der zu zunehmender Benachteiligung der Schüler in den unteren streams führt. Solche Hinweise fanden geringe Resonanz – erst in neuester Zeit gibt es verbreitetere Ansätze einer Kritik am streaming und anderen Formen des ability grouping. Überhaupt kann festgestellt werden, daß die Rolle der Schulleistung in der Aufnahmeprüfung wesentlich weniger umstritten war als die der Intelligenz – trotz des Nachweises, daß das Bildungsschicksal

¹⁰⁾ Vgl. BERNSTEIN, 1963, 306. „Remedial teaching“ in der Muttersprache wird nur Schwachbegabten (backward children) und Kindern von Ausländern angeboten (Mitteilung von Mr. ROBERTSON, National Foundation for Educational Research. Vgl. unten, p. 74.)

¹¹⁾ „Although psychologists had noted that social factors operated against a child from a working-class home, public opinion, when it came to selecting for the post-war tripartite system, would not have accepted a weighting designed to counterbalance this.“ ELVIN, 1965, 37. Auf p. 120 bezeichnet Elvin dann die nursery school als „the best partial answer to early home inequality“. Vgl. hierzu auch VERNON, 1957, 161/62; KAZAMIAS, 1966, 314 f.; JENSEN, 1967, 4 ff.

¹²⁾ Vgl. die Längsschnittstudie von DOUGLAS, 1964. Der Robbins-Report, 1963, zeigt im Appendix I, Table 5, p. 44 f., daß der Anteil der Arbeiterkinder – unabhängig von ihrer Intelligenz – in den höheren Klassenstufen der Schule immer geringer wird. Aus dem Crowther-Report, 1959, geht hervor, daß etwa die Hälfte der Soldaten, die ihrer durch Tests gemessenen Begabung nach zur Spitzengruppe gehörten, schon mit 15 Jahren die Schule verlassen hatten. Sehr aufschlußreich ist die Studie KAHL (1963, 348 ff.), der ähnliche Zusammenhänge bei amerikanischen Schülern aufdeckt.

eines Kindes sehr viel deutlicher die Schulleistung als die Intelligenz beeinflusst, und trotz der Tatsache, daß die Schulleistung in der Aufnahmeentscheidung ein größeres Gewicht zu haben pflegt als der IQ.

2.6. Der intellektualistische Akzent der 11+-Prüfung

Die Auswahl der Kriterien, nach denen Schüler differenziert werden, hängt von den bestehenden Erziehungszielen ab. Differenzieren kann man nach vielen Gesichtspunkten, etwa nach Alter, Geschlecht, nach Herkunft, Berufsziel, Leistungsfähigkeit, Einstellung oder Interesse der Schüler¹⁾, und man wird als Kriterien für die Einteilung in Gruppen diejenigen verwenden, die die gesetzten Ziele am besten zu verwirklichen versprechen.²⁾ Umgekehrt besteht die Möglichkeit, aus der Analyse der Differenzierungskriterien und -verfahren eines Schulsystems Rückschlüsse auf die zugrunde liegenden Erziehungsziele³⁾ zu ziehen.

Inspiziert man unter diesem Gesichtspunkt die 11+-Prüfung, nach der die Schüler im tripartite system gruppiert werden, und die Abschluß-examina der Sekundarschulen, wird unmittelbar deutlich, daß eines der wichtigsten Ziele der grammar school in der Entwicklung der intellektuellen Leistung der Schüler besteht.

So setzt sich das G.C.E.-Examen ausschließlich aus Leistungsprüfungen zusammen, die für jedes einzelne Fach durchgeführt werden.⁴⁾ Inhalt und Schwierigkeitsgrad werden extern, vorwiegend von Universitätskomitees, festgelegt.⁵⁾ Umfang und Erfolg in dieser Prüfung bestimmen nachhaltig die künftige Laufbahn des einzelnen.⁶⁾

Weil man es für selbstverständlich hält, daß sich das auf intensive Förderung der Schulleistungen gerichtete Ziel der grammar school besser mit einer leistungshomogenen Gruppe von Schülern erreichen läßt⁷⁾, führt man eine so aufwendige Prüfung wie das Junior Leaving Examination durch. Schon deshalb läßt sich vermuten, daß in dieses Examen vorwie-

¹⁾ Vgl. besonders THELEN, 1967, der eine Zuordnung von Erziehungszielen und Differenzierungsformen vornimmt, p. 15 ff., bes. p. 21.

²⁾ Vgl. oben p. 5.

³⁾ Von den üblichen Verfahren der Zielanalyse, wie sie etwa von MILLER, 1961, angewandt werden, sei hier einmal abgesehen. Zum Methodischen vgl. z. B. TUCKER, in: ANASTASI (ed.), 1966, 577 ff. Vgl. auch WHITFIELD, 1968, bes. p. 109.

⁴⁾ Vgl. BURGESS, 1966, 116 ff.

⁵⁾ Von den 9 Examination Boards werden 7 von den Universitäten besetzt.

⁶⁾ Das neuerdings eingeführte C.S.E.-Examen unterscheidet sich in dieser Hinsicht nicht vom G.C.E. Vgl. unten p. 49 f.

⁷⁾ Daß diese Grundvoraussetzung kaum durch empirische Befunde zu erhärten ist, wird später bei der Betrachtung des streaming in comprehensive schools zu besprechen sein, vgl. unten Kap. 3.4.

gend oder gar ausschließlich Kriterien der Leistung und Leistungsfähigkeit eingegangen sind. Dasselbe wird aber auch bei einer Analyse des Inhaltes der Prüfverfahren deutlich. BURGESS⁸⁾ gibt Beispiele wieder, aus denen klar hervorgeht, daß im allgemeinen nur solche Schüler Erfolg haben und zur grammar school zugelassen werden, die über bestimmte mathematische und muttersprachliche Fachkenntnisse verfügen und die der Test als intelligent ausweist.

Der bei der Betrachtung der Eingangs- und Abschlußprüfungen der grammar school entstehende Eindruck, daß die dort honorierten Fertigkeiten und Fähigkeiten ein dominantes Erziehungsziel sind, wird weiter verstärkt, wenn man sich den Einfluß dieser Examina auf die Gestaltung des Unterrichts vor Augen hält.⁹⁾ So besteht der „backwash effect“ der 11+-Prüfung einerseits in der oft beklagten, aber nach wie vor blühenden Praxis des streaming in primary schools¹⁰⁾, wodurch erreicht werden soll, daß möglichst viele der intelligenteren Kinder die Übergangsprüfung bestehen¹¹⁾, andererseits aber auch in der inhaltlichen Bestimmung dessen, was in der primary school gelehrt wird. „The curriculum comes to be based on the tests rather than the tests reflecting the curriculum.“¹²⁾ In ähnlicher Weise wird durch die Abschlußexamina Inhalt und Gestaltung des Unterrichts in der Sekundarschule beeinflusst.¹³⁾

Daß als Folge davon nicht das Klima entstehen kann, das zur Erprobung neuer didaktisch-methodischer und organisatorischer Ansätze ermuntert, liegt auf der Hand. „Working for examinations or tests is very liable to have a stultifying effect on progressive educational practices, to discourage experimentation with activity methods, group work and self-expression or creative subjects.“¹⁴⁾

Obwohl viele der hier erwähnten unerwünschten Effekte externer Prüfungen in England seit langem bedacht wurden¹⁵⁾, sind sie erst spät zum Anlaß einer entsprechenden Umgestaltung der Schulen geworden. Kritik

⁸⁾ BURGESS, 1966, 104 ff.

⁹⁾ Vgl. z. B. SCHULTZE, 1960, 28. VERNON, 1957, 87, zeigt, daß der Einfluß der Schulleistungstests auf den Unterricht stärker ist als der Einfluß der Intelligenztests.

¹⁰⁾ Vgl. BARKER LUNN, 1967, und unten p. 79.

¹¹⁾ Vgl. ELVIN, 1965, 121, und PEDLEY, 1966², 13 ff.

¹²⁾ VERNON, 1957, 62 f. Ausführlich zu diesem Punkt LISTER, in: JEFFREY (ed.), 1958. Ferner: Ministry of Education, Secondary school examinations other than the G.C.E., 1960.

¹³⁾ Vgl. hierzu unten p. 72 f.

¹⁴⁾ VERNON, 1957, 62. Tatsächlich konnten dort, wo die 11+-Prüfung abgeschafft wurde, die vorausgesagten Veränderungen des Grundschulunterrichts beobachtet werden. Vgl. ARMSTRONG and YOUNG, 1964, 6, und unten p. 73.

¹⁵⁾ Vgl. z. B. die Dokumente bei MACLURE, 1965, 164 ff., und den Crowther-Report, 1959, 264.

am intellektuellen Schwergewicht der 11+-Prüfung und der Schule, die darauf aufbaute, hat dabei besonders nachhaltig dazu beigetragen, außer-intellektuelle Erziehungsziele stärker als bisher in den Vordergrund zu rücken¹⁶⁾, was zu Revisionsvorschlägen hinsichtlich der Schulorganisation führen mußte; denn eine Schule, deren hauptsächliches Erziehungsziel beispielsweise die soziale Integration der Schüler wäre, würde ohne Zweifel andere Organisationsformen und Unterrichtsmethoden verwenden. Homogene Gruppierung nach dem Kriterium der Schulleistung wäre in diesem Falle irrelevant, unter Umständen sogar unerwünscht, da in einer leistungsheterogenen Gruppe wahrscheinlich auch ein breiteres Spektrum von Umgangsformen, sozialen Einstellungen usw. vertreten wäre, wodurch sozialerzieherische Intentionen besser verwirklicht werden könnten.

Von einem Wechsel der Erziehungsziele wird unmittelbar die Validität von Prüfungen betroffen. Diese hängt davon ab, was durch die Examina diagnostiziert und damit prognostiziert werden soll. Die in der 11+-Prüfung verwendeten Tests haben ohne Zweifel die Absicht, in der sie verwendet wurden, nämlich intelligente und weniger intelligente Kinder voneinander abzuheben, mit einiger Sicherheit zu verwirklichen geholfen. In dem Augenblick aber, wo man Wert auf die Betonung anderer Erziehungsziele legte, als sie die grammar school vertrat, mußte auch die Validität der Prüfungsverfahren fraglich werden, so daß die Abschaffung der 11+-Prüfung nicht nur wegen der mit ihr verbundenen Ungenauigkeiten und Ungerechtigkeiten bestimmten Schülergruppen gegenüber gefordert wurde, sondern auch deswegen, weil sie einem so nicht mehr überall vertretenen Ziel diene.

2.7. Psychohygienische Argumente in der Diskussion über die 11+-Prüfung

Ein weiterer Punkt, der zum Unbehagen an der 11+-Prüfung nicht unwesentlich beigetragen hat, soll kurz erwähnt werden.

In der englischen Literatur gibt es eine umfangreiche Fallsammlung über das Unglück und die familiären Spannungen, die durch Vorbereitung und Ergebnis der Prüfung hervorgerufen wurden. Die Kritik an der Auslese wurde durchaus nicht nur von Eltern geäußert, deren Kinder „11+-failures“ waren, sondern auch von solchen, deren Söhne und Töchter reüssiert hatten.

So wird etwa berichtet, daß Eltern, die nicht ganz sicher waren, ob ihre Kinder die 11+-Prüfung bestehen würden, ihre Wohnung aufgaben

¹⁶⁾ Daß dabei interindividuelle Unterschiede auch intellektueller Art weiterhin eine wichtige Rolle spielen sollten, macht ELVIN, 1965, 211 ff., deutlich. Vgl. auch ELDER, 1965, p. 179, zum Robbins-Report.

und in Gegenden zogen, wo ein höherer Prozentsatz von Plätzen in grammar schools zur Verfügung stand, die Mindestanforderungen also tiefer lagen¹⁾. Weiter wurden jedes Jahr wieder Fälle berichtet, in denen Kinder schon lange Zeit vor der Prüfung schwere Angstsymptome und vegetative Störungen zeigten, so daß sie ärztliche Hilfe in Anspruch nehmen mußten.

Ein weiterer Effekt, den die bevorstehende Prüfung hatte, bestand in Nachhilfestunden, die, wie GIBSON²⁾ feststellte, bis zu zwei Dritteln der Prüfungsbewerber nahmen, um sich in gezielter Weise vorzubereiten, und die eine außerordentliche zusätzliche Belastung der Kinder und der Eltern darstellten.

Ein besonderes Kapitel bilden die Versager in der Ausleseprüfung, für deren weitere Entwicklung besonders die Verfechter der comprehensive school das Schlimmste befürchteten. PEDLEY beispielsweise³⁾, der sich an vielen Stellen seines Buches mit dieser Frage auseinandersetzt, schreibt: „Die am tiefsten Getroffenen legen gewöhnlich eine Maske an, um die Wunde zu verbergen. Ihre Heilung ist nicht eine Sache von Monaten oder gar Jahren. Viele junge Menschen reagieren durch Revoltieren gegen die Gesellschaft, die sie zurückgestoßen hat. Die Welle des Verbrechens schwillt jährlich an. Jugendliche werden für scheinbar sinnlose Zerstörungsakte ohne erkennbare Wirkung bestraft ...“

Zweifellos gibt es Fälle, in denen die Vorbereitung und Durchführung der Prüfung schwerwiegende Folgen hat. Dafür zeugen die voneinander unabhängigen Berichte, wie sie sich etwa in „The Times Educational Supplement“ finden. Es sind allerdings auch Stimmen laut geworden, die auf Grund empirischen Materials vor übertriebenem Pessimismus warnen. VERNON⁴⁾, dem ich hier folge, hat versucht, Material an die Hand zu bekommen, das quantitative und qualitative Aussagen zu machen gestattet.

Eine Erhebung⁵⁾, durchgeführt von zahlreichen senior educational psychologists und child guidance psychologists, zeigt folgende Häufigkeit von Anpassungsschwierigkeiten:

| | | | | | | | |
|----------|-----|-----|-----|------|------|------|-----|
| Alter: | 5+ | 6+ | 7+ | 8+ | 9+ | 10+ | 11+ |
| % Fälle: | 9,2 | 8,6 | 13 | 13,6 | 13,3 | 11,3 | 8,7 |
| Alter: | 12+ | 13+ | 14+ | 15+ | 16+ | | |
| % Fälle: | 7,7 | 7,1 | 5,6 | 6,2 | 1,7 | | |

1) Vgl. oben, p. 28 f; VERNON, 1957, 55.

2) GIBSON, 1954.

3) PEDLEY, 1966², 76.

4) VERNON, 1957, 59 ff.

5) Veranstaltet von dem British Psychological Society's Committee of Professional Psychologists.

Aus den Zahlen geht hervor, daß von einem quantitativen Anstieg bei Kindern im Alter der Übergangsauslese nicht die Rede sein kann. Andere unabhängige Erhebungen kamen zu demselben Ergebnis.⁶⁾

Die vorliegenden in empirischen Untersuchungen gewonnenen Daten zeigen demnach, daß „there is little evidence to support the notion of widespread and severe mental health effects“⁷⁾.

Obwohl die Tatsache, daß es überhaupt Fälle schwerer Störungen durch die Prüfung gab, Anlaß genug hätte sein können, eine Revision zu fordern, ist von den Befürwortern des neuen Systems meist so argumentiert worden, als seien die Auswirkungen des Examins quantitativ sehr viel bedeutender, als sich empirisch zeigen ließ. Schon VERNON hielt es deshalb für nötig zu betonen, es sei „important to maintain a sense of perspective“⁸⁾.

In der Meinungsbildung zur Frage der 11+-Prüfung und ihrer Abschaffung hatte das Argument der emotionellen Belastung der Kinder durch die Generalität, mit der es vorgebracht wurde, ein um so größeres Gewicht.

2.8. Die Validität der Übergangsauslese

2.8.1. Das Kriterienproblem

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die Kriterien der Beurteilung von den Erziehungszielen abhängen. Nimmt man die Ziele des Schulsystems einmal als gegebene Wertentscheidungen hin, so erhebt sich als nächste Frage, ob die verwendeten Prüfverfahren auch das messen, was sie messen sollen, und mit welcher Präzision sie ihre Aufgabe erfüllen. Das läßt sich überprüfen, indem man etwa die prognostische Sicherheit der Verfahren feststellt, nachdem man sich verständigt hat, an welchem Kriterium diese abgelesen werden soll.

Angewandt auf die 11+-Prüfung stellt sich die Frage, wie gut die Verfahren spätere Leistungen vorhersagen. Zuvor hat man sich zu entscheiden, welche Leistungen als Kriterium auszuwählen sind; soweit die grammar school als Schule gilt, deren Absolventen auf eine Universität übergehen sollen, muß überprüft werden, ob durch die 11+-Prüfung auch wirklich diejenigen Kinder ausgewählt werden, die sich später als studierfähig erweisen.¹⁾ Es bestünde demnach die Möglichkeit, die Präzi-

⁶⁾ Vgl. neuerdings auch Times Ed. Suppl. Nov. 3, 1967, 1000.

⁷⁾ VERNON, 1957, 61.

⁸⁾ VERNON, 1957, 59.

¹⁾ Es soll damit nicht bestritten werden, daß auf der grammar school auch andere Fähigkeiten und Eigenschaften wie Verantwortungsgefühl, Urteilskraft usw. entwickelt werden. In der Aufnahme- und Abschlußprüfung spielen sie jedoch keine Rolle; auch gibt es dazu keine empirischen Untersuchungen.

sion der 11+-Prüfung an diesem Kriterium zu messen, indem man beispielsweise ihre Ergebnisse mit den Noten der Universitätsprüfungen vergleiche.

Da in England, wie oben gezeigt wurde, die Universitäten selbst inhaltlich festlegen, was ein Absolvent einer Sekundarschule in jedem Fach können soll, durch die Konstruktion der G.C.E.-Examina auf dem A- und O-level also unter anderem auch die Hochschulreife definieren²⁾, erscheint es sinnvoll, daß man die prognostische Gültigkeit der 11+-Prüfung am Erfolg in den G.C.E.-Prüfungen gemessen hat³⁾; fraglicher dagegen, wenn die Zensuren in den Jahren vor dem Examen als Kriterium gedient haben, da in sie subjektive Faktoren⁴⁾ stärker eingehen. Andererseits wird der Wert des G.C.E.-Examens als Kriterium dadurch beeinträchtigt, daß die Schulen Unterschiede im Prozentsatz der drop-outs aufweisen, die oft nicht durch schwache Schulleistungen zu erklären sind, sondern etwa durch die Berufsziele, die selbst wiederum von der sozialen Schicht abhängen können, aus der die Mehrzahl der Schüler einer Schule sich rekrutiert.⁵⁾

Außerdem bereitet es Schwierigkeiten, neben dem Prädikat auch die variierende Anzahl der Einzelfächer in der G.C.E.-Prüfung in die Korrelation einzubeziehen. Da bei den Grammar-school-Zensuren diese Komplikationen nicht auftreten, konnten auch sie als akzeptables Kriterium bezeichnet und zahlreichen Untersuchungen zugrunde gelegt werden.

Der Wert des G.C.E., A-level, als Kriterium wird schließlich noch dadurch beeinträchtigt, daß Niveauunterschiede zwischen den von den verschiedenen Examination Boards entwickelten Prüfungen bestehen.⁶⁾

Seit wenigen Jahren gibt es neben dem G.C.E. noch einen anderen Schulabschluß: das Certificate of Secondary Education (C.S.E.)⁷⁾. Diese Prüfung ist etwas einfacher als das G.C.E.-O-level-Examen⁸⁾ und wurde vor allem eingerichtet, um der großen Zahl derer, die die Schule bislang

²⁾ Der Umstand, daß einige wenige Universitäten noch besondere Aufnahmeprüfungen veranstalten, mag einmal unberücksichtigt bleiben. Vgl. BURGESS, 1966, 120.

³⁾ Auch sofern das G.C.E.-Examen als Voraussetzung einer nichtuniversitären Weiterbildung oder einer beruflichen Tätigkeit gilt, kann es als sinnvolles Kriterium der prognostischen Gültigkeit der 11+-Prüfung angesehen werden. Übrigens gehen weniger als die Hälfte der Sixth-Form-Schüler zur Universität über, vgl. den Crowther-Report, 1959, 267.

⁴⁾ Vgl. z. B. CLARK, 1956. Vgl. auch unten p. 67.

⁵⁾ Vgl. Early Leaving, 1954.

⁶⁾ Vgl. PIDGEON, 1967, 258 ff., bes. p. 270.

⁷⁾ Erstmals durchgeführt 1965. Vgl. Departm. of Educ. and Science, Reports on Education, No. 14 (revised), March 1967.

⁸⁾ Nur die beste Note im C.S.E. gilt als Äquivalent zu einem G.C.E.-O-level-pass.

ohne jeden Abschluß verließen, die Möglichkeit zu geben, über den Stand ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten ein Zeugnis bei der Bewerbung um eine Stellung vorzulegen.

Das C.S.E. kann in 3 „modes“⁹⁾ durchgeführt werden; nur mode 1 ist ein externes Examen wie das G.C.E.; mode 2 und 3 erlauben einen zunehmenden Einfluß der einzelnen Schule auf die Gestaltung der Prüfung, wengleich auch sie nicht als rein interne Examina bezeichnet werden können, da das Niveau der Prüfungsaufgaben „externally moderated“, d. h. von den Examination Boards überwacht wird¹⁰⁾.

Bisher liegen allerdings keine Validitätsuntersuchungen vor, die das C.S.E. als Kriterium verwenden. Wegen der eingeschränkten Vergleichbarkeit der Examina, besonders wenn sie nach mode 3 durchgeführt werden, dürften bei einer solchen Untersuchung große Schwierigkeiten auftreten.

In den Validitätsuntersuchungen, deren Ergebnisse auf den folgenden Seiten betrachtet werden, sind als Kriterien des „grammar school success“ entweder Abschlußprüfungen oder Zensuren aus den ersten Schuljahren der grammar school verwendet worden.

2.8.2. Die 11+-Prüfung in ihrer Gesamtheit

Die Effektivität der Ausleseprüfung wurde lange Zeit für vollauf befriedigend gehalten. „We believe that the selective examination at the age of 11+ ... is capable of selecting

- a) those pupils who quite certainly have so much intelligence, and intelligence of such a character, that without doubt they ought to receive a secondary education of grammar school type; and
- b) those pupils who quite certainly would not benefit from such an education“,

heißt es beispielsweise im Spens-Report¹⁾, und auch noch lange nach der Education Act von 1944 hatte man großes Vertrauen in die Richtigkeit der Entscheidungen²⁾.

Erst in der Mitte der fünfziger Jahre entstanden Zweifel an der Verlässlichkeit der Ausleseentscheidungen, die auf Grund der 11+-Prüfung

⁹⁾ „External syllabuses and papers set and marked by the examination boards, similar examinations conducted on syllabuses proposed by individual schools or groups of schools, and examinations set and marked by the schools themselves subject to the moderation of standards by the examining boards.“ The Schools Council, The 1965 C.S.E. Monitoring experiment. Working Paper No. 6, Part I, 1966, p. 1.

¹⁰⁾ Zum C.S.E. vgl. zahlreiche Publikationen des Schools Council, H.M.S.O., London.

¹⁾ p. 379, vgl. MACLURE, 1965, 199.

²⁾ Vgl. PEDLEY, 1966², 13, und oben p. 24 ff.

getroffen wurden, und die Zahl der Stimmen wuchs, die für die Abschaffung der Prüfung plädierten.

Im Verlauf der Debatten wurden immer wieder Fälle von „11+-failures“ beschrieben, die trotzdem in einer anderen Schulart die Hochschulreife erlangt, gelegentlich sogar besonders gute Prädikate erhalten hatten. Nur selten wurden dagegen systematische Berechnungen der Fehlerquantität, die bei der 11+-Prüfung auftreten mußte, in die Öffentlichkeit gebracht.

Da dieser Punkt für die Bewertung von Differenzierungsstrategien und die dabei verwendeten Verfahren, außerdem aber auch für eine genauere Bestimmung der Anforderungen an die Durchlässigkeit eines Schulsystems von erheblicher Bedeutung ist³⁾, sollen auf den folgenden Seiten verschiedene Möglichkeiten der Fehlerschätzung dargestellt werden, von denen die beiden ersten in der Diskussion um die Qualität der 11+-Prüfung in Fachkreisen eine Rolle gespielt haben, die dritte außerdem auch in der Öffentlichkeit zur Debatte stand. Der zuletzt beschriebene Ansatz ist nur ganz selten zur Verdeutlichung des Problems herangezogen worden, obwohl er die detaillierteste Information liefert.

Schon vor jeder Validitätsuntersuchung besteht die Möglichkeit, die Grenzen der Meßgenauigkeit eines Instruments zu erkennen. Das kann durch die Berechnung des Standardmeßfehlers geschehen, der aus dem Reliabilitätskoeffizienten leicht abzuleiten ist⁴⁾ und angibt, in welchen Grenzen und mit welcher Wahrscheinlichkeit bei unmittelbarer Wiederholung des Tests der Punktwert des einzelnen Schülers sich ändern könnte⁵⁾. So beträgt beispielsweise bei einem guten Schulleistungstest⁶⁾ ein Standardmeßfehler ungefähr ± 5 Punkte. Würde man von einem Schüler, daß sein „wahrer“ Testpunktwert 120 ist, so wird nicht jede Messung diesen Wert liefern; vielmehr würden die Ergebnisse zahlreicher Wiederholungen in etwa zwei Dritteln aller Fälle zwischen 120 ± 5 , also zwischen 115 und 125 variieren, in dem restlichen Drittel sogar in noch weiteren Grenzen schwanken. Daraus folgt, daß man weit über die Möglichkeiten des Tests hinausginge, wenn man etwa sagte, ein Schüler mit dem ge-

³⁾ Die folgenden Ausführungen bilden auch die Grundlage der im 3. Teil folgenden Bewertung der Differenzierungsstrategien und -verfahren, die in comprehensive schools verwendet werden.

⁴⁾ Die Verfahren dazu waren seit Jahrzehnten bekannt, jedoch, wie oben schon ausgeführt wurde, nicht zur Aufklärung der Öffentlichkeit herangezogen worden.

⁵⁾ Vgl. auch oben, p. 38 ff. Zu den statistischen Einzelheiten vgl. ANASTASI, 1961, p. 129 ff.

⁶⁾ Die Standardabweichung sei 15 Punkte, der Mittelwert 100, der Reliabilitätskoeffizient $r = 0,90$.

messenen Testpunktwert 114 sei besser als einer mit 110.⁷⁾ Ebenso ungerechtfertigt wäre es dann auch, in einer order-of-merit-list an einem bestimmten Punkt eine Grenzlinie zu ziehen, oberhalb derer alle Kinder zugelassen, die übrigen aber zurückgewiesen würden, es sei denn, man lege diese Grenze so hoch, daß die Zahl der fälschlich Aufgenommenen sehr klein sein muß, und unterzöge einen großen Teil der übrigen Kinder weiteren Prüfungen.

Um eine Basis zu gewinnen für eine „institutionelle“ Entscheidung⁸⁾, die darin besteht, daß man sich bemüht, die Anzahl der Fehler im ganzen minimal zu halten, ging man nicht von der Berechnung und der Anwendung des Standardmeßfehlers aus, sondern untersuchte die Bewährung der Verfahren nach längerem Zeitabstand. Es stellte sich heraus, daß Fehlentscheidungen nicht zu vermeiden waren. Das ging schon aus den Korrelationskoeffizienten hervor, die man zwischen der Aufnahmeprüfung und dem Schulerfolg berechnete. Diese bewegten sich gewöhnlich in der Höhe von $r = 0,50$, erreichten jedoch nach einer statistischen Korrektur, die angewandt werden kann, wenn die Untersuchung an einer ausgelesenen Population durchgeführt wurde⁹⁾, die für Validitätsuntersuchungen ungewöhnliche Höhe von etwa $0,90^{10)}$. Selbst bei einem solchen Koeffizienten würden sich jedoch noch erhebliche Fehler einstellen, wenn man Zeugnisnoten aus der Testleistung in der Aufnahmeprüfung vorher-sagen würde.

Es sollte freilich erwähnt werden, daß man eine präzise Voraussage der Zeugnisnoten eigentlich gar nicht beabsichtigt; vielmehr soll durch die Aufnahmeprüfung festgestellt werden, ob jemand die Eignung für die

7) Vgl. hierzu die Empfehlungen des Testzentrums der National Foundation for Educational Research, 1966, p. 13. Zur genauen Berechnung dient beim Vergleich zweier Testwerte eine leicht abgewandelte Formel, der aber ein ähnlicher Ansatz wie bei der Berechnung des Standardmeßfehlers zugrunde liegt. In neueren amerikanischen Tests hat man es aus den genannten Gründen so eingerichtet, daß es nicht mehr möglich ist, einen bestimmten Zahlenwert für einen Schüler zu errechnen, sondern das Testergebnis wird gleich in Form eines „confidence band“ ausgedrückt. Nur wenn die Bänder zweier Testergebnisse sich nicht über-lappen und wenn, bei verschiedenartigen Tests, die gesondert zu berechnende Zuverlässigkeit der Differenz zufriedenstellend ist – vgl. LINDQUIST, 1961, 777; 800; LORD, 1958 –, ist man berechtigt, von einem in den gesetzten Grenzen interpretierbaren Unterschied zwischen den Resultaten zu sprechen; vgl. etwa die Sequential Tests of Educational Progress, herausgegeben vom Educational Testing Service, Princeton, USA. – Von den in England verwendeten Tests bietet keiner die Möglichkeit, in dieser Weise von vornherein Fehlinterpretationen auszuschließen.

⁸⁾ Zum Terminus vgl. CRONBACH and GLESER, 1965, 7 ff.

⁹⁾ Vgl. z. B. ANASTASI, 1961, 127 ff.

¹⁰⁾ EMMETT and WILMUT, 1952; RICHARDSON, 1956.

grammar school hat oder nicht, also eine dichotome Entscheidung gefällt werden. Eine solche Aufgabe läßt sich durch einen Test mit den beschriebenen Eigenschaften besser erfüllen.¹¹⁾

Andere Untersuchungen drückten die Fehler der Prüfung nicht durch Korrelationskoeffizienten, sondern in Prozenten aus: PIDGEON¹²⁾ fand, daß 4 % der Schüler nicht-selektiver Schulen im Alter von 14+ Jahren beim Test über dem Mittelwert der Schüler der grammar school lagen; WISEMAN¹³⁾ stellte fest, daß nur zwei Drittel der intelligentesten Kinder (IQ 115+) in die grammar school gelangt waren; 40 % der Schüler mit den besten Leseleistungen im Alter von 14 und mehr Jahren befanden sich ebenfalls nicht in der selektiven Schule. SCHULTZE¹⁴⁾ gibt ebenfalls ein Beispiel dafür, daß „grammar school intelligence“ zu einem bedeutsamen Prozentsatz in der modern school vorhanden ist; deshalb gäbe es zu Recht dort auch Klassen, die zum G.C.E.-Abschluß führten.

Noch detailliertere Aussagen über die Effektivität der Ausleseverfahren gestattet schließlich ein anderer Ansatz, der in den Arbeiten von TAYLOR-RUSSELL¹⁵⁾ angesprochen und später in einer allgemeinen Entscheidungstheorie mathematisch formalisiert wurde¹⁶⁾.

Die meist in Form von Tabellen wiedergegebenen Erwartungswerte tragen einer Kombination von Bedingungen Rechnung, nämlich

1. dem Validitätskoeffizienten des Tests,
2. der selection ratio,
d. h. dem Prozentsatz, der aufgenommen werden kann, und
3. der base rate,
d. h. dem Prozentsatz derjenigen, die in der zu prüfenden Population die gesuchten Voraussetzungen besitzen¹⁷⁾.

¹¹⁾ Allerdings werden die Prüfungsergebnisse sehr oft als Maßstab für die sehr viel feinere Differenzierung der Schüler in streams verwendet. Vgl. oben p. 30 und unten Teil 3.2.2.

¹²⁾ PIDGEON, 1960, 128.

¹³⁾ WISEMAN, 1966, 23.

¹⁴⁾ SCHULTZE, 1960, 73.

¹⁵⁾ Vgl. TAYLOR and RUSSELL, 1939.

¹⁶⁾ Vgl. besonders CRONBACH and GLESER, 1965. Erste Ansätze einer Anwendung auf das Gebiet der schulischen Auslese finden sich bei FINNEY, D. J., The statistical evaluation of educational allocation and selection. In: CRONBACH and GLESER, 1965, 182 ff. Diese Arbeit stellt nach Aussagen Cronbachs einen der wenigen Versuche dar, seine Theoreme weiterzuentwickeln, ist jedoch für die Schulpraxis noch kaum nutzbar zu machen. (Äußerung Cronbachs auf dem NUFFIC International Summer Course on Psychological Measurement Theory, Den Haag, 1966.) Vgl. ferner SCHRADER, 1965.

¹⁷⁾ Der Begriff „base rate“ entspricht dem Begriff „proportion considered satisfactory“ bei TAYLOR and RUSSELL, 1939, 573. Vgl. ANASTASI, 1961, 168.

Wenn diese Größen bekannt sind, läßt sich ablesen, in welchem Grad ein Test den Anteil der Erfolgreichen in der ausgewählten Gruppe, gemessen an einer mit einem anderen Verfahren oder nach dem Zufall getroffenen Auswahl, vergrößert.

Zunächst seien an einem ad hoc entworfenen Beispiel, in dem eine mäßige positive Korrelation zwischen Prüfungsergebnis und Kriterium dargestellt ist, die auf den folgenden Seiten auftauchenden technischen Termini veranschaulicht¹⁸⁾:

| | | Prüfungsergebnis | | | | | | | | | | | |
|-----------|---------|---|---|---|----|----|---|----|---|---|--|------------------------|----|
| | | niedrig | | | | | (cutoff-Punkt) | | | | | hoch | |
| Kriterium | hoch | zurückgewiesen, obwohl geeignet („false positives“) | | | | | aufgenommen und geeignet | | | | | geeignet („base rate“) | |
| | | | | | | | | | | | | = 20% | |
| | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | | | | | | | | | | | | | 2 |
| | | | | | | 2 | | | | | | | 5 |
| | | | | | | 1 | 2 | 4 | 5 | | | | 12 |
| | | | | | | 4 | 3 | 19 | 3 | 2 | | | 31 |
| | 1 | | | | | 1 | | 11 | 8 | 2 | | | 23 |
| | | | | | | 3 | 7 | 2 | 2 | 1 | | | 15 |
| | | | | | | 2 | 1 | 4 | | 1 | | | 8 |
| | | | | | | 2 | | | | | | | 2 |
| | | | | | | 1 | | | | | | | 1 |
| | niedrig | zurückgewiesen und ungeeignet | | | | | aufgenommen, obwohl ungeeignet („misses“) | | | | | | |
| | | 1 | 2 | 7 | 13 | 24 | 33 | 14 | 5 | 1 | | 100 | |
| | | aufgenommen = 20% („selection ratio“) | | | | | | | | | | | |

Zur Verdeutlichung dessen, was mit Hilfe dieses Ansatzes an Information zur Beurteilung der Ausleseverfahren gewonnen werden kann, sei zunächst angenommen, daß von 1000 Jugendlichen, die man wahllos aus ihrer Altersgruppe herausnähme, 200 = 20 % mit Erfolg die grammar school durchlaufen könnten (= base rate). Die Kapazität der verfügbaren grammar schools sei so bemessen, daß 30 % der Altersgruppe auf-

¹⁸⁾ In den Zellen steht jeweils die Anzahl der Schüler, die ein bestimmtes Prüfungsergebnis und zugleich eine bestimmte Kriteriumsleistung aufweisen.

genommen werden könnten (= selection ratio). Ohne Test oder sonstige Prüfung, d. h. ohne daß irgend etwas über die Kinder bekannt wäre, sähe der Erfolg auf der grammar school so aus:

| | | | |
|----------|----------|------|---|
| 140 a | 60 b | 200 | Erfolgreich auf der grammar school (Geeignete) (= base rate) |
| 560 c | 240 d | 800 | |
| 700 | 300 | 1000 | |

nicht aufgenommen aufgenommen (= selection ratio)

Von den 300 Aufgenommenen wäre demnach nur jeder 5. auch erfolgreich, ebenso wäre jeder 5. Zurückgewiesene geeignet gewesen.

Nimmt man nun die Auslese mit Hilfe eines Prüfungsverfahrens vor, dessen Validität $r = 0,50$ beträgt, so ergibt sich, bei der gleichen selection ratio von 30 %, folgendes Verhältnis:

| | | | |
|-----|-----|-----|-------------|
| 86 | 114 | 200 | geeignet |
| 614 | 186 | 800 | |
| 700 | 300 | | aufgenommen |

Mit steigender Validität ($r = 0,70$) zeigt sich ein noch günstigeres Bild:

| | | |
|-----|-----|-----|
| 56 | 144 | 200 |
| 644 | 156 | 800 |
| 700 | 300 | |

Aus dem Beispiel wird deutlich, daß sich die Anzahl der Fehler mit steigender Validität vermindert, indem die Zahl der fälschlicherweise Zurückgewiesenen (Feld a) und der zu Unrecht Aufgenommenen (Feld d) prozentual zurückgeht.

Besonderes Augenmerk gilt hier den Fehlentscheidungen: einmal den „false positives“, jenen Schülern also, die zurückgewiesen wurden, obwohl sie geeignet gewesen wären; dann aber auch dem Schicksal der fälschlich Aufgenommenen („misses“), die besonders in einem wenig flexiblen Unterricht Überforderungen mit allen ihren Folgen ausgesetzt sind und auch

den Lehrer sehr belasten können. Die bis in jüngste Zeit mit Genugtuung beschriebenen akademischen Erfolge von ehemaligen „11+-failures“¹⁹⁾ lassen darauf schließen, daß man sich in der Öffentlichkeit mehr Gedanken über diejenigen macht, die nicht zur grammar school zugelassen wurden, obwohl sie das Zeug dazu gehabt hätten.

Weiter läßt sich den Tabellen entnehmen, daß der Prozentsatz der zu Unrecht Abgewiesenen abnimmt, je höher der Prozentsatz der Aufgenommenen ist. Um bei dem Beispiel zu bleiben: Bei einer Validität von $r = 0,70$ und einer base rate von 20 % würden sich bei wechselnder selection ratio beispielsweise folgende Erwartungswerte ergeben:

a) selection ratio = 10 %

| | | |
|-----|-----|------|
| 131 | 69 | 200 |
| 769 | 31 | 800 |
| 900 | 100 | 1000 |

b) selection ratio = 20 %²⁰⁾

| | | |
|-----|-----|------|
| 88 | 112 | 200 |
| 712 | 88 | 800 |
| 800 | 200 | 1000 |

c) selection ratio = 50 %

| | | |
|-----|-----|------|
| 20 | 180 | 200 |
| 480 | 320 | 800 |
| 500 | 500 | 1000 |

Mit dem Absinken des Anteils der „false positives“ von etwa 13 % auf 9 % bzw. 2 % steigt freilich der Prozentsatz der fälschlich Aufgenommenen, von etwa 3 % auf 9 % bzw. 32 %, wenn man – ceteris paribus – die Aufnahme rate vergrößert.

Aus diesen Interpretationsmöglichkeiten wird deutlich, wie sehr die Schulpolitik und die Verhältnisse innerhalb der verschiedenen Local Education Authorities die Effektivität der 11+-Prüfung beeinflussen

¹⁹⁾ Eines von unzähligen Beispielen: Times Ed. Suppl., 4. 8. 67, 214; vgl. auch London Compr. Schools 1966, 1967, 98 f.

²⁰⁾ 20 % beträgt die durchschnittliche Aufnahme rate in England, vgl. PEDLEY, 1966², 13.

müssen: einmal dadurch, daß unterschiedlich hohe Anteile einer Altersgruppe zur grammar school zugelassen werden²¹⁾, dann aber auch durch die Möglichkeit, der Behandlung der „false positives“ und der „misses“ unterschiedliches Gewicht beizumessen. Entscheidet man sich im Rahmen der örtlichen Gegebenheiten etwa dafür, nicht 20 %, sondern nur 10 % der Elfjährigen aufzunehmen, so würde in unserem Beispiel nur durchschnittlich jeder Dritte sich als später nicht erfolgreich erweisen (31 %), während bei einer selection ratio von 20 % fast jeder Zweite (44 %) sich als Versager herausstellen würde. Der Unterricht hätte also weniger Rücksicht auf für ein solches System Ungeeignete zu nehmen und könnte auf eine homogenere Gruppe zugeschnitten werden. Andererseits würden jedoch bei einer selection ratio von 10 % mehr geeignete Schüler abgewiesen: 14,6 % aller Zurückgewiesenen gegenüber 11 % bei einer selection ratio von 20 % hätten die grammar school erfolgreich durchlaufen können. Anders ausgedrückt, würden im ersten Fall fast doppelt so viele Geeignete abgewiesen als aufgenommen werden (131 gegenüber 69), im zweiten Fall ständen dagegen 88 Abgewiesenen 112 Aufgenommene gegenüber. Eine Veränderung auch nur der Aufnahme rate wirkt sich also auf die Effizienz der verwendeten Verfahren aus.

Einem wechselnden Prozentsatz der aufzunehmenden Kinder kommt man dadurch nach, daß man den cutoff-Punkt der Prüfungsergebnisse höher bzw. niedriger legt. Bei gleicher base rate bedeutet das, daß etwa die eine Schule einen Mindest-Intelligenz- oder Leistungsquotienten von 120 Punkten verlangt (kleine selection ratio), eine andere dagegen schon mit einem Quotienten von 105 zufrieden ist.²²⁾ An dem oben, p. 54, in der graphischen Darstellung gegebenen Beispiel läßt sich gut ablesen, was eine Veränderung der selection ratio (durch Veränderung des cutoff-Punktes) bedeuten würde: bei Erniedrigung weniger „false positives“, dafür mehr „misses“, bei Erhöhung weniger „misses“, aber um so mehr „false positives“.

Die Effektivität der verwendeten Instrumente läßt sich durch die Steigerung des Anteils an Erfolgreichen in der aufgenommenen Gruppe, gemessen an einer Auswahl nach dem Zufall, ausdrücken: Ohne Hilfsmittel hätte dieser Anteil 20 % betragen (nämlich ebenso viele wie die base rate)²³⁾; mit Hilfe des im Beispiel verwendeten Tests mit der Validität von $r = 0,70$ würde bei einer selection ratio von 30 %²⁴⁾ der Pro-

²¹⁾ Vgl. oben p. 28 f. mit Anmerkung 4.

²²⁾ Vgl. das Beispiel oben p. 28 f., Anm. 4.

²³⁾ 60 von 300, vgl. oben p. 55; bei Auswahl nach dem Zufall unabhängig von der selection ratio.

²⁴⁾ Vgl. oben p. 55.

zentsatz der Erfolgreichen 144 von 300 = 48 % betragen. Das Anwachsen des Anteils an erfolgreichen Schülern von 20 % auf 48 % wäre dann der Ausdruck für die Verbesserung, die durch den Test bewirkt wurde.²⁵⁾

²⁵⁾ Der sogenannte payoff. Je höher der Prozentsatz der Aufgenommenen ist, desto geringer wird der payoff, wie sich leicht daran veranschaulichen läßt, daß bei einer selection ratio von 100 %, d. h. also, wenn alle aufgenommen würden, auch eine Prüfung mit perfekter diagnostischer Valenz ($r = 1,00$) den Prozentsatz der Erfolgreichen in der Gruppe der Aufgenommenen nicht verändern würde; dieser würde nur noch durch die base rate bestimmt. – Zu dem Beispiel oben mögen noch folgende Zahlen gegeben werden, die die Veränderung der Effektivität – oder wenn man will der Nützlichkeit – eines Verfahrens zeigen: Bei einer base rate von 20 % und einer Validität von $r = 0,70$ ergeben sich folgende Prozentsätze in der aufgenommenen Gruppe:

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----------------------|---------------------------|-------------------|---------------------|
| select. ratio in % | Zahl der Aufgenommenen | davon geeignet | davon ungeeignet |
| 5 | 50 | 40 | 10 |
| 10 | 100 | 69 | 31 |
| 30 | 300 | 144 | 156 |
| 50 | 500 | 180 | 320 |
| 70 | 700 | 196 | 504 |
| 100 | 1000 | 200 | 800 |

| 5 | 6 | 7 |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|
| % Geeignet unter den Aufgenommenen | % Ungeeignet von den Aufgenommenen | % false positives v. Gesamt |
| 80 | 20 | 16 |
| 69 | 31 | 13 |
| 48 | 52 | 6 |
| 36 | 64 | 2 |
| 28 | 72 | 0,4 |
| 20 | 80 | 0 |

Die Prozentzahlen der vorletzten Spalte sind zu vergleichen mit 20 %, die sich bei einer Auswahl ohne Test (nach dem Zufall) unter den Aufgenommenen als geeignet erwiesen hätten.

Für die Aufnahmeprüfung der Sekundarschule wäre es freilich wenig sinnvoll, den payoff durch Vergleich mit den Ergebnissen einer Zufallsauswahl zu bestimmen, da ja über die Schüler valide Informationen bereits vorliegen. In analoger Weise müßte dann überprüft werden, ob ein Test oder ein anderes Verfahren zu einer so starken Erhöhung der Validität führen würde, daß sich der damit verbundene Aufwand lohnt.

Schon jetzt gestattet es die Betrachtung der Auswirkung variierender Validitätskoeffizienten und selection ratios auf die Effektivität von Prüfungen, die Konsequenzen unterschiedlicher Auslesestrategien abzuschätzen und die Kongruenz von Erziehungszielen und Auslesestrategien zu überprüfen. Wenn es einerseits das Ziel der Schule ist, den einzelnen gemäß seinen „abilities and aptitudes“²⁶⁾ optimal zu fördern, und wenn man andererseits der Meinung ist, dazu sei eine Differenzierung der Schüler in möglichst leistungshomogene Gruppen notwendig²⁷⁾, so müßte man eine Selektionsstrategie verwenden, die zunächst zu einer Minimierung der „false positives“ führt. Das bedeutet, daß man bei durchschnittlich guten Instrumenten etwa 70 % einer Altersgruppe aufzunehmen hätte, um sicher sein zu können, nahezu alle Geeigneten²⁸⁾ der adäquaten Schulform zugeführt zu haben²⁹⁾. Die Folge wäre jedoch, daß fast drei Viertel der Aufgenommenen eigentlich als ungeeignet hätten zurückgewiesen werden müssen.³⁰⁾ Die Minimierung der Anzahl der „false positives“ führt demnach zwangsläufig zu einer Erhöhung der Proportion von „misses“, also zur Heterogenisierung der Gruppe. Ein auf eine vermeintlich homogene Gruppe zugeschnittener, wenig flexibler Unterricht müßte dann entweder zur Überforderung der „misses“ oder zur Unterforderung der „false positives“ führen. Umgekehrt würde die Absicht, möglichst leistungshomogene Gruppen zu bilden, zwar erreicht werden können, indem man durch Verringerung der selection ratio die Anzahl der „misses“ reduzierte, doch würde damit die Proportion der „false positives“ entsprechend ansteigen. Eine solche Strategie stünde zu den öffentlich geäußerten Erziehungszielen des englischen Schulwesens im Widerspruch.³¹⁾

Die in der Praxis verwendete Strategie der 11+-Ausleseprüfung entspricht einer Kompromißlösung zwischen den beschriebenen beiden Möglichkeiten. Daraus folgt, daß weder in der grammar school wirklich leistungshomogene Gruppen vorhanden sein können noch das Ziel einer optimalen Förderung jedes einzelnen voll erreicht werden kann, da eine beträchtliche Anzahl von „grammar pupils“ auf Grund der fehlerhaften Prüfung zur grammar school nicht zugelassen wird und zahlreiche Un-

²⁶⁾ Educ. Act 1944, vgl. oben p. 17.

²⁷⁾ Wäre das nicht der Fall, brauchte man keine unterschiedlichen Schultypen oder sonstige, einer Homogenisierung dienende Organisationsformen. Vgl. oben p. 18 und sonst.

²⁸⁾ Hier: 20 % der Altersgruppe.

²⁹⁾ Vgl. p. 58, Anm. 25, Spalte 7 der Tabelle. Bei den bestmöglichen Ausleseverfahren müßte man etwa die Hälfte der Altersgruppe aufnehmen (base rate 20 %).

³⁰⁾ Vgl. p. 58, Anm. 25, Spalte 6 der Tabelle.

³¹⁾ Sie könnte dagegen z. B. bei der Auslese von Flugzeugpiloten aus Gründen der Ökonomie und Sicherheit angezeigt sein.

geeignete den schmerzhaften Prozeß progressiver Überforderung in der grammar school kennenlernen müssen.

Als letzte Variable wäre nun die base rate auf ihre Bedeutung für eine Selektionsstrategie hin zu untersuchen. Aus dem Diagramm p. 54 läßt sich unmittelbar ablesen, daß eine Veränderung der base rate ebenfalls die Effektivität der Prüfung beeinflussen würde.

Es ist merkwürdig, daß diese für die Schulpraxis sehr wichtigen Zusammenhänge bisher nicht gesehen wurden. Eine Aussage darüber, welchen Prozentsatz der Bevölkerung man für fähig hält, von einer Erziehung in der grammar school zu profitieren, hat nämlich die größte Bedeutung für die Strategie einer Prüfung und die Auswahl von Prüfungsverfahren. Freilich ist es schwierig festzustellen, auf welcher Höhe sich diese base rate bewegt.

Die Tatsache, daß in vielen Ländern der Prozentsatz derer, die eine höhere Schule abschließen, z. T. um ein mehrfaches gestiegen ist, zeigt, daß erhebliche „Bildungsreserven“ vorhanden waren und unter Umständen auch noch vorhanden sind. Gewißheit über die base rate ließe sich, vorausgesetzt, die Schule bliebe unverändert, nur erhalten, wenn man eine Altersgruppe vollständig den Anforderungen und Anregungen einer höheren Schulbildung aussetzte.

Soweit nicht begründete Hypothesen bestehen, die die starken Abweichungen der G.C.E.-Prozentsätze zwischen den und innerhalb der Local Education Authorities auf jeweils entsprechend verschiedene Begabungspotentiale zurückführen, muß man davon ausgehen, daß die Unterschiede nicht von den differierenden base rates, sondern durch die schwankenden selection ratios oder durch unterschiedlich valide Meßinstrumente bedingt sind. Dann sind die „Bildungsreserven“ in jedem einzelnen Fall mindestens so groß wie die Differenz zum größten bekannten Prozentsatz von G.C.E.-Absolventen.³²⁾

Um zu verdeutlichen, wie stark eine Entscheidungsstrategie durch unterschiedliche base rates beeinflusst werden müßte, sollen ausgewählte Tafeln der Taylor-Russellschen Arbeit in gekürzter und leicht abgewandelter Form aufgeführt werden. In den Zellen der Tabellen steht jeweils der

³²⁾ Zur Frage des „pool of ability“ vgl. den Appendix I des Robbins-Report, 1963, bes. p. 79 ff., in dem das Problem mit allen verfügbaren Daten und Informationen abgehandelt wird. Vgl. ferner FURNEAUX, 1961; McINTOSH, 1959; Yearbook of Education, 1962; ELVIN, 1965, 53 ff.; WISEMAN, 1966, 20 f. und 153. VERNON, 1957, 79, weist auf besondere Schwierigkeiten hin, die entstehen, wenn man den Prozentsatz von G.C.E.-Absolventen als Index verwendet, ohne die unterschiedliche Effektivität des jeweiligen Unterrichts, die drop-out-Rate usw., einzubeziehen.

Prozentsatz derer, die unter den Aufgenommenen sich als erfolgreich erweisen.

base rate = 10 % :

| r | selection ratio | | |
|------|-----------------|----|----|
| | 10 | 20 | 50 |
| 0,00 | 10 | 10 | 10 |
| 0,50 | 32 | 26 | 17 |
| 0,70 | 47 | 35 | 19 |
| 0,90 | 69 | 46 | 20 |
| 1,00 | 100 | 50 | 20 |

base rate = 30 % :

| r | selection ratio | | | |
|------|-----------------|-----|-----|----|
| | 10 | 20 | 30 | 50 |
| 0,00 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| 0,50 | 65 | 58 | 52 | 44 |
| 0,70 | 82 | 72 | 63 | 51 |
| 0,90 | 98 | 90 | 79 | 58 |
| 1,00 | 100 | 100 | 100 | 60 |

base rate = 50 % :

| r | selection ratio | | |
|------|-----------------|-----|-----|
| | 10 | 20 | 50 |
| 0,00 | 50 | 50 | 50 |
| 0,50 | 84 | 78 | 67 |
| 0,70 | 95 | 90 | 75 |
| 0,90 | 100 | 99 | 86 |
| 1,00 | 100 | 100 | 100 |

Den angeführten Tabellen läßt sich entnehmen, daß – ceteris paribus – ein Meßinstrument um so effizienter ist, je mehr sich die base rate mittleren Werten nähert.³³⁾

Wendet man die auf den vorangegangenen Seiten dargestellten Abhängigkeiten zwischen Validität eines Meßverfahrens, selection ratio und

³³⁾ Beispiel: Selection ratio sei 20 %, $r = 0,70$. Bei einer base rate von 5 % sind z. B. 20 % der Aufgenommenen erfolgreich. Bei einer Zufallsauswahl wären dagegen nur 5 % von den Aufgenommenen geeignet gewesen (= base rate). Die Effizienz dieses Prüfverfahrens bei konstanter selection ratio und Validität, aber variierender base rate, läßt sich – verglichen mit einer Auswahl nach dem Zufall – in Spalte C ablesen.

| A base rate in % | B Erfolgreich in % | C Differenz B – A in % |
|------------------------|--------------------------|------------------------------|
| 5 | 20 | 15 |
| 10 | 35 | 25 |
| 20 | 56 | 36 |
| 30 | 72 | 42 |
| 40 | 82 | 42 |
| 50 | 90 | 40 |
| 60 | 94 | 34 |
| 70 | 97 | 27 |
| 80 | 99 | 19 |
| 90 | 100 | 10 |

base rate versuchsweise auf Statistiken zur englischen grammar school an, so eröffnen sich interessante Perspektiven. PEDLEY³⁴⁾ führt aus, „daß von je 20 für die grammar school ausgelesenen Kindern 6 oder 7 sich als ungeeignet für diese Schulform erweisen“³⁵⁾. An anderer Stelle³⁶⁾ gibt er an, daß im Durchschnitt in England und Wales 20 % einer Altersgruppe zur grammar school zugelassen werden. Bekannt wären also – nach dieser Quelle – die selection ratio (= 20 %), die Proportion der Ungeeigneten unter den für die grammar school Ausgewählten (= etwa 30 %) und die Validität der Meßinstrumente ($r = \text{etwa } 0,80$)³⁷⁾. Daraus läßt sich die dritte Variable, die base rate, abschätzen. Sie betrüge in diesem Fall etwas weniger als 25 %³⁸⁾. Bei einer etwas geringeren Validität der Meßinstrumente, wie sie durchaus anzutreffen ist, ergäbe sich eine noch höhere Proportion derer, die in der zu testenden Population die gesuchten Voraussetzungen besitzen: bei $SR = 20 \%$, einem Prozentsatz der fälschlicherweise Aufgenommenen von 30 % und einem $r = 0,70$ müßte man auf eine base rate von fast 30 %³⁹⁾ schließen.

Zusammenfassend läßt sich die Bedeutung dieser Datenanalyse etwa folgendermaßen beschreiben: 20 % einer Altersgruppe werden zur grammar school zugelassen. Von diesen erweisen sich etwa 30 % als ungeeignet, so daß sich etwa 14 % der Kinder einer Altersgruppe zu Recht in der grammar school befinden, nachdem sie eine Aufnahmeprüfung von bekannter Validität ($r = 0,80$) bestanden haben. Die Größe des durch die Ungenauigkeiten der Prüfung entstehenden Fehlers ist bekannt; daraus ergibt sich, daß unter den zugrunde liegenden Bedingungen knapp 25 % der Altersgruppe geeignet gewesen wäre. Die Zahl der Geeigneten

³⁴⁾ 1966², 15.

³⁵⁾ Andere Daten hierzu finden sich im Crowther-Report, 1959, Vol. I, 72; ferner bei YATES and PIDGEON, 1957, und sonst.

³⁶⁾ 1966², 13.

³⁷⁾ Vgl. oben p. 52.

³⁸⁾ Selection ratio = 20 %; $r = 0,80$.

Bei einer base rate von 5 % würden z. B. 78 % der Aufgenommenen sich als ungeeignet erweisen

(= „misses“; vgl. oben p. 57 ff.).

³⁹⁾ Selection ratio = 20 %; $r = 0,70$.

| base rate | misses |
|-----------|--------|
| 5 % | 78 % |
| 10 % | 60 % |
| 20 % | 36 % |
| 30 % | + 20 % |
| 40 % | 11 % |
| 50 % | 5 % |
| 60 % | 2 % |

| base rate | misses |
|-----------|--------|
| 5 % | 80 % |
| 10 % | 65 % |
| 20 % | + 44 % |
| 30 % | + 28 % |
| 40 % | 18 % |
| 50 % | 10 % |
| 60 % | 6 % |

ist demnach etwas höher als die der Aufgenommenen; sie ist sehr viel höher als die der erfolgreichen Schüler der grammar schools, die auf die herkömmliche Weise ausgelesen und gemeinsam mit für den Schultyp Ungeeigneten unterrichtet wurden. Eine Veränderung der Aufnahmequantität und -strategie könnte – bei gleichen Erziehungszielen – zur Mobilisierung einer erheblichen Bildungsreserve führen.

Daß ein geringerer Prozentsatz von Schülern, als nach dieser Berechnung zu erwarten wäre, die modern school mit G.C.E.-Examina abschließt, liegt ohne Zweifel an der stereotypisierenden Wirkung des Unterrichts in dieser Schulart auf die „false positives“⁴⁰); da diesen Kindern in der weniger anregenden Umgebung ihrer Schule eine optimale Förderung nicht zuteil werden konnte, bestätigen sie also nur scheinbar die Prognose der 11+-Prüfung.

Solche Aussagen gelten allerdings nur für diejenigen Bedingungen, unter denen die Daten gewonnen wurden. „Bildungsreserven“⁴¹) lassen sich auch nicht anders abschätzen als unter Bezug auf ein definiertes Schulsystem. Jede Änderung des Systems kann dazu führen, daß Aussagen dieser Art modifiziert werden müssen. Beispielsweise wird sich eine Schule, die in der Annahme größerer Begabungsreserven einen höheren Prozentsatz einer Altersstufe aufnimmt, in ihrem Unterricht verändern und den neuen Bedingungen anpassen. Dann verändert sich aber zugleich die diagnostische Valenz und damit die Effizienz der Prüfungsverfahren. Diese Verflochtenheit der Variablen ist wohl auch der Grund dafür, daß Fra-

⁴⁰) Ein eindrucksvolles Beispiel der unterschiedlichen Veränderung sogar des IQ in den verschiedenen Schultypen findet sich im Robbins-Report, 1963, App. I, 50:

Changes in average measured ability between 11 and 15: by social class, type of secondary school and ability at 11

| England and Wales | | Children born in 1940/41 | | |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|--------|--------|
| Social class | type of secondary school | score at the age of 11 | | |
| | | 58—60 | 55—57 | 52—54 |
| non-manual | grammar | + 0.24 | + 1.71 | + 1.84 |
| | secondary modern | — 1.95 | — 1.82 | — 0.15 |
| manual | grammar | + 0.27 | + 0.45 | + 1.22 |
| | secondary modern | — 4.02 | — 1.76 | — 0.48 |

⁴¹) Hier: die Differenz zwischen base rate und zu Recht Aufgenommenen.

gen dieser Art bisher wenig diskutiert wurden, wenngleich der beschriebene Ansatz sehr nützliche Informationen zur Beurteilung von Prüfungsverfahren liefern kann⁴²⁾ und besonders deutlich die Gefahren einer Übergangsauslese, eines selektiven Schulsystems, ja sogar jeder äußeren Differenzierung zeigt, wenn diese auf einer Messung basiert, bei der Fehler unvermeidlich sind.

Man hat aus der Fehlbarkeit der 11+-Prüfung nicht den Schluß gezogen, es müsse in der Sekundarschule auf jede Art von Differenzierung, der ja eine Klassifizierung nach irgendeinem Kriterium vorausgehen muß, verzichtet werden. Denn dazu müßte man die in England fest verwurzelte Überzeugung, daß nur in leistungshomogenen Gruppen effektive Vorbereitungen für die Abschlußexamina möglich sind, in Frage stellen oder bereit sein, diese Prüfungen und jegliche weitere Selektion abzuschaffen. Sonst würde man lediglich das Problem auf einen späteren Zeitpunkt verschieben⁴³⁾ und hätte dann zwar vielleicht etwas geringere, jedoch noch immer bedenklich hohe Fehleranteile zu erwarten. Vielmehr wird es für selbstverständlich gehalten, daß in einem gesellschaftlichen System, das bestimmte Eignungen und Bewährungen voraussetzt, die nicht alle in gleicher Weise besitzen, auch irgendeine Form der Auswahl durchgeführt werden muß.⁴⁴⁾ Das Problem besteht dann darin, in welcher Weise diese Auswahl einerseits mit den geringsten Fehlern und Härten durchgeführt und andererseits jedem einzelnen die Chance optimaler Entfaltung geboten werden kann. Mit anderen Worten: Nicht nur soll im ganzen die Fehlerzahl auf ein Minimum gesenkt werden, sondern auch die Entscheidung über den Bildungsweg jedes einzelnen soll optimal gestaltet, ja es soll sogar – überspitzt ausgedrückt – versucht werden, un-

⁴²⁾ Vgl. auch ANASTASI, 1964, 37.

⁴³⁾ Ein Trend dazu ist gegenwärtig zu bemerken: Vgl. die Forderung nach einem 16+-Examen zum Eintritt in ein Sixth Form College. Vgl. z. B. Times Ed. Suppl., 20. 10. 67, 852; außerdem die Notwendigkeit, im Alter von 14+ entsprechend den verschiedenen Schulabschlüssen zu differenzieren: vgl. Examining at 16+. A threat to comprehensive education. Socialist Educational Association, o. J., p. 2 und 6. Vgl. auch die Bedeutung, die in diesem Zusammenhang dem 3. Jahr in der comprehensive school zugemessen wird, z. B. London Compr. Schools 1966, 1967, 65. Vgl. ferner CRONBACH, 1962, 143, der von der amerikanischen Situation sagt: „A firm decision prior to age 16 that a young person is not college material would close the door of opportunity for about one half of the potential college graduates.“

⁴⁴⁾ Vgl. z. B. die Äußerung in Times Ed. Suppl. vom 16. 2. 62, 305: „Are we really to suppose that if it (the eleven-plus) were abolished our society would cease to be selective? And if that is not to be will not selective processes persist in one way or another with comprehensive schools or any other alternatives?“

günstige Prognosen durch besonders intensive Förderung zu falsifizieren.⁴⁵⁾

Die Höhe der Koeffizienten, die bei den Validitätsuntersuchungen zur 11+-Prüfung gefunden wurden, läßt sich nur unwesentlich verbessern. Kinder ändern sich im Laufe der Jahre, neue Interessen entstehen, Einstellungen modifizieren sich, auch unvorhersehbare familiäre Veränderungen tragen dazu bei, daß von vornherein eine perfekte Vorhersage nicht zu erwarten ist. Da die Anzahl der Fehlentscheidungen nicht unerheblich, die Genauigkeit der Auslese aber kaum zu verbessern ist, liegt es nahe, das Schulsystem so zu ändern, daß es Gegebenheiten kindlicher Entwicklung stärker Rechnung trägt. Eben das versprach man sich auch von der comprehensive school.⁴⁶⁾ Die einzelne, punktuelle Entscheidung soll dort – wenn sie überhaupt versucht wird – nicht mehr den Charakter der Endgültigkeit besitzen, sondern in einem immer neuen Prozeß der Bewährung und Prüfung soll angestrebt werden, zu verlässlicheren und für jeden einzelnen Schüler befriedigenderen Ergebnissen zu kommen.⁴⁷⁾

2.8.3. Die einzelnen Verfahren

Ähnlich wie im vorhergehenden Abschnitt die Validität der gesamten 11+-Prüfung kann auch die jedes einzelnen Ausleseverfahrens interpretiert werden.

In dem Überblick über die Verfahren der Auslese¹⁾ wurden bereits die einzelnen Instrumente beschrieben, die die Grundlage für die Entscheidung über Ablehnung oder Aufnahme eines Schülers in die grammar school bilden. Einige typische Validitätskoeffizienten, die sich in experimentellen Untersuchungen ergeben haben, sollen in einer Übersicht dargestellt werden²⁾, und zwar zunächst für die beim Übergang verwendeten standardisierten Tests, danach für die übrigen Verfahren.

⁴⁵⁾ Von der Möglichkeit einer Korrektur durch Umschulung wird im tripartite system kaum Gebrauch gemacht. Jedenfalls liegen die Prozentsätze derjenigen Schüler, die von einer modern school in eine grammar school (und umgekehrt) überwechseln, weit unter denen der Fehlerquoten. Genauere Angaben vgl. unten in Kap. 3.3.3.

⁴⁶⁾ Vgl. z. B. MILLER, 1961, 14 und 15.

⁴⁷⁾ Besondere Vorteile hat ein solches sequentielles Vorgehen, wenn man von einer base rate auszugehen hat, die deutlich von 50 % abweicht. Nach und nach würde sich diese in der verbleibenden Gruppe Werten nähern, die immer effektivere Entscheidungen erlaubten. Vgl. oben p. 60 ff., die Tafeln TAYLOR/RUSSELLS, p. 62, und MEEHL and ROSEN, 1955.

¹⁾ Oben p. 27 ff.

²⁾ Die Daten dieser Übersicht aus: Secondary School Selection, ed. VERNON, 1957, wo zahlreiche Untersuchungen anderer Forscher referiert werden. Die Tabellen sind meist stark verkürzt.

PEEL and RUTTER³⁾ fanden folgende Korrelationen⁴⁾:

| Entrance Tests 1944 | School Certificate ⁵⁾ 1949 | | | |
|------------------------|--|-----------------------|--------|-------------|
| | English Language | English Literature | French | Mathematics |
| Intelligence | .48 | .35 | .43 | .40 |
| English | .48 | .46 | .44 | .17 |
| Arithmetic | .13 | .13 | .21 | .39 |

Bezogen auf einen Gesamtindex des Schulerfolges ergaben sich Korrelationen von jeweils etwa 0,70⁶⁾ für den Intelligenztest bzw. den Englisch- und Arithmetiktest zusammen.

Aus diesen und zahlreichen anderen Daten geht hervor, daß von den Tests, die in der 11+-Prüfung Verwendung finden, der Intelligenztest als der beste einzelne Prädiktor bezeichnet werden kann. Alle drei Tests zusammen ergeben eine multiple Korrelation mit dem Schulerfolg von 0,736⁷⁾, also nur einen wenig besseren Wert als der Intelligenztest allein.

Wird die Korrelation dieser Tests mit dem Schulerfolg nach dem 1. Sekundarschuljahr berechnet, ergeben sich erwartungsgemäß höhere Werte⁸⁾:

| | |
|---------------------------------------|------|
| IQ plus English plus Arithmetic Tests | .863 |
| IQ | .826 |
| Arithmetic Test | .792 |
| English Test | .741 |

Das sich für die standardisierten Tests ergebende Bild ist ziemlich konstant. Die Koeffizienten bewegen sich in einer Höhe, die nahezu die Maximalhöhe der Validitätskoeffizienten der gesamten Übergangsprüfung⁹⁾, in der oft noch andere Verfahren herangezogen werden, erreichen.

Wie oben¹⁰⁾ dargestellt wurde, variieren die Verfahrensweisen zwischen den Local Education Authorities stark. In manchen örtlichen Behörden wird gelegentlich ganz auf Tests verzichtet, und die Entscheidung über Aufnahme eines Schülers basiert auf anderen Daten. Diese gilt es nun unter dem Gesichtspunkt ihrer Validität zu betrachten.

Aus naheliegenden Gründen bieten sich die primary school marks und

³⁾ PEEL and RUTTER, 1951.

⁴⁾ Unkorrigiert; vgl. oben p. 52. Die Werte lägen nach einer Korrektur höher. Andere Forscher fanden ähnliche Daten, vgl. VERNON, 1957, Appendix A.

⁵⁾ Vorläufer des General Certificate of Education (G. C. E.).

⁶⁾ Korrigiert. McCLELLAND, 1942.

⁷⁾ Ebenfalls nach McCLELLAND, 1942.

⁸⁾ RICHARDSON, 1956.

⁹⁾ Vgl. oben p. 52.

¹⁰⁾ p. 27.

die teachers' estimates, in denen gewöhnlich die Leistungsfähigkeit der Schüler in einzelnen Kernfächern abgeschätzt wird, dazu an, für die Übergangsauslese in Betracht gezogen zu werden. Da sie eine langjährige Kenntnis des Kindes voraussetzen, sollte man eine hohe prognostische Gültigkeit erwarten. Dem steht allerdings die Tatsache entgegen, daß Lehrer in der Regel ihre Schüler nach einem Innenkriterium beurteilen, d. h. die Zensuren für den relativen Stand des Schülers in der jeweiligen Klasse erteilen.¹¹⁾ Da sich auch in England das in solchen Untersuchungen typische Ergebnis eingestellt hat, daß sich die Klassen in ihrem Niveau außerordentlich stark voneinander unterscheiden¹²⁾, ist die prognostische Gültigkeit dieser Instrumente so niedrig, daß sie für Auslese-zwecke kaum brauchbar sind¹³⁾.

Erst wenn Transformationen vorgenommen werden, die diese Daten untereinander vergleichbar machen, indem sie etwa mit Hilfe eines Außenkriteriums, z. B. eines standardisierten Tests, skaliert werden, können sie als hinreichend verlässlich und gültig betrachtet werden.

Die Validität transformierter Schuldaten ist dann jedoch so groß, daß sie oft diejenige von Tests erreicht. McCLELLAND schon fand für standardisierte teachers' estimates eine Korrelation von 0,720 mit dem Erfolg in der Schule¹⁴⁾, und spätere Studien, wie etwa die von BOSOMWORTH, zeigten eine noch höhere ($r = 0,855$) Voraussagegenauigkeit¹⁵⁾.

Auch diese Verfahrensfrage ist für die Praxis der comprehensive schools von Bedeutung: Wo z. B. Schüler nach den Rohdaten der Grundschule in der comprehensive school in streams eingeteilt werden, muß man eine ähnlich hohe Fehlerquote erwarten wie bei Ausleseentscheidungen auf Grund nicht transformierter Zensuren und Gutachten. Wenn man Schüler auf diese Weise in streams einteilt, macht man sich von wesentlich weniger tragfähigen Verfahren abhängig, als das gerade in dieser Hinsicht kritisierte, überkommene Schulsystem meist verwendete, es sei denn, daß Vorkehrungen getroffen wurden, die eine mindestens ebenso häufige Korrektur der Plazierung der Schüler in die streams erlauben, wie Fehler durch die invaliden Daten gemacht worden sein müssen.¹⁶⁾

¹¹⁾ Analoge Argumente gelten für die Gültigkeit der elterlichen Aussagen über die Kapazität ihrer Kinder.

¹²⁾ Ein eindrucksvolles Beispiel bringt McCLELLAND, 1942, zitiert bei VERNON, 1957, 141.

¹³⁾ Vgl. VERNON, 1957, 141. Dort sind auf p. 137 ff. sorgfältig die Gründe zusammengetragen, die für bzw. gegen die Einbeziehung von Grundschulnoten und -gutachten sprechen, so daß hier nicht näher darauf eingegangen zu werden braucht.

¹⁴⁾ 1942, Table XXXII.

¹⁵⁾ BOSOMWORTH, 1953; vgl. dazu VERNON, 1957, 142.

¹⁶⁾ Darüber wird im 3. Teil ausführlicher zu sprechen sein.

Aus den oben zitierten Untersuchungsergebnissen wird deutlich, daß die verschiedenen Verfahren eine sehr ähnliche Validität besitzen können. Das mag in einer gemeinsamen Übersicht¹⁷⁾ der Korrelation verschiedener Instrumente mit dem grammar school success nochmals verdeutlicht werden:

| | |
|--------------------------------|------|
| 1. Non-Verbal IQ | .676 |
| 2. Arithmetic Quotient (A. Q.) | .830 |
| 3. Verbal IQ | .852 |
| 4. Scaled Estimates | .855 |
| 5. English Quotient (E. Q.) | .869 |
| 6. Multiple r | .918 |

Aufschlußreicher noch sind Korrelationsdaten, die verschiedene Kombinationen von Meßinstrumenten auf ihre Validität überprüfen¹⁸⁾:

| | |
|--|------|
| 1. IQ | .691 |
| 2. Stand. tests Eng. + Arithm. | .698 |
| 3. Teachers' estimates | .720 |
| 4. IQ + stand. tests Engl. + Arithm. | .736 |
| 5. Stand. tests Engl. + Arithm. + teach. est. | .764 |
| 6. IQ + teach. est. | .779 |
| 7. IQ + teach. est. + stand. tests Engl. + Arithm. | .782 |

Die Unterschiede zwischen benachbarten Instrumenten oder Kombinationen von Instrumenten sind so geringfügig, daß kaum von der Überlegenheit des einen oder anderen die Rede sein kann. Vor allem fällt die Ähnlichkeit zwischen den Werten für die standardisierten Tests und die skalierten Grundschuldaten auf, wobei letztere nur den Nachteil haben, weniger ökonomisch zu sein, da die Transformation eine recht zeitraubende Prozedur ist.

Nun könnte man der Meinung sein, daß die einzelnen Verfahren zwar in ähnlichem Maß die Kriteriumsleistung vorhersagen, trotzdem aber nicht sich gegenseitig ersetzen könnten, etwa mit der Begründung, ein Gutachten erfasse ganz andere Qualitäten eines Schülers als ein Intelligenztest. Die geringe Verbesserung der Korrelationskoeffizienten bei einer Kombination der Instrumente und damit auch der geringe Zuwachs an Effektivität¹⁹⁾, der durch Hinzunahme des einen oder anderen Verfahrens erzielt wird, zeigt allerdings, daß die verschiedenen Verfahren offensichtlich in einem hohen Grade denselben Aspekt des Kriteriums messen. Auch sind die Interkorrelationen zwischen den einzelnen Verfahren in der Regel recht hoch.²⁰⁾

¹⁷⁾ Nach BOSOMWORTH, a. a. O., zitiert nach VERNON, 1957, 142. Korrigierte Koeffizienten.

¹⁸⁾ Z. B. McCLELLAND, 1942, Table XXXII, vgl. VERNON, 1957, Appendix A.

¹⁹⁾ Vgl. die Beispiele oben p. 57 f.

²⁰⁾ Vgl. z. B. die Tabelle EMMETTS bei VERNON, 1957, 181.

Die Prognose des Erfolges in der grammar school gründet sich bei den besprochenen Verfahren ganz überwiegend auf eine Messung des kognitiven Verhaltens des Schülers.²¹⁾ Das erscheint sinnvoll, da das Kriterium ebenfalls vorwiegend kognitive Faktoren enthält. Zweifellos wird aber die Leistung eines Schülers auf der grammar school auch von anderen Variablen mitbestimmt, und es stellt sich sofort die Frage, ob solche Variablen nicht ebenfalls gemessen und vorhergesagt werden können. Der Zuwachs an Vorhersagegenauigkeit würde dabei um so größer sein, je geringer die Abhängigkeit solcher Faktoren von den in den herkömmlichen Instrumenten schon erfaßten wäre.²²⁾

Die Untersuchungen, die auf Grund solcher Überlegungen unternommen wurden, sind spärlich und nicht sehr aussagekräftig. Auch gibt es meines Wissens keinen systematischen Versuch, die Übergangsauslese in dieser Hinsicht zu verändern und Daten zur Bewährung zu erheben. Zwar wurden beispielsweise die Interessen von Schülern gemessen, doch teilte man dann die Schüler lediglich einer grammar school oder einer technical school zu.²³⁾ Es bereitet dabei keine unüberwindlichen Schwierigkeiten, die Interessen von Elfjährigen festzustellen, doch ist eine Prognose auf die Konstanz des Merkmals angewiesen; gerade Interessen aber pflegen sich bei Kindern und Jugendlichen rasch zu ändern.

Auch der Versuch, bestimmte Eigenschaften der Schüler in die Prognose einzubeziehen, die seit jeher im „Zeugniskopf“ erfaßt werden²⁴⁾, brachte keine erfolgversprechenden Ergebnisse. Es zeigte sich, daß die Einschätzung solcher Eigenschaften durch die Lehrer „do not add anything to the accuracy of predictions based on tests and estimates of attainment“²⁵⁾. Die Gründe dafür sind mannigfach; beispielsweise bestehen berechtigte Zweifel an der Konstanz solcher Eigenschaften bei Jugendlichen²⁶⁾; ferner läßt sich vermuten, daß ihre Generalität nicht von vornherein angenommen werden kann²⁷⁾; außerdem zeigt sich, daß die Unsicherheit der

²¹⁾ Schulleistung, Intelligenz und Gutachten. Letzteres gibt gewöhnlich Auskunft über die vermutete fachliche oder allgemeine Leistungsfähigkeit eines Schülers in der Schule.

²²⁾ Vgl. hierzu z. B. CRONBACH, 1966.

²³⁾ Z. B. WISEMAN, 1955.

²⁴⁾ Auch heute noch sind, soweit ich finden konnte, auf den record cards diese Kategorien vorgesehen. Ein Beispiel mag hier für andere stehen: Die Karte der Longslade Upper School, Leicestershire, die für jeden Schüler ausgefüllt werden muß, verlangt u. a. Angaben über: Appearance – Manner (speech, general bearing, self assurance) – Initiative – Keeness and industry – Leadership – Cooperativeness and dependability.

²⁵⁾ VERNON, 1957, 153 f.

²⁶⁾ Vgl. JONES, V., 1954, besonders p. 794 f.

²⁷⁾ D. h. beispielsweise, daß „Fleiß“ oder „Aufmerksamkeit“ in verschiedenen Schulfächern durchaus unterschiedlich ausgeprägt sein können.

Beurteilung durch Lehrer hier noch wesentlich größer ist als im Bereich der Schulleistung.

Schließlich sei erwähnt, daß für die genauere Diagnose der Kinder in der border-zone eine Reihe von weniger reliablen Verfahren²⁸⁾ wie Interview, Probeunterricht oder Kleingruppenbeobachtung entwickelt worden sind, deren Beitrag zur Vermeidung von Fehlern allerdings nicht hoch angeschlagen werden kann. Die Verfahren werden bei VERNON²⁹⁾ beschrieben und bewertet; außerdem werden einzelne Maßnahmen zur Verbesserung des bestehenden Auslesesystems vorgeschlagen, die hier nicht ausführlich betrachtet zu werden brauchen.

Über die vergleichsweise geringe prognostische Gültigkeit von nicht standardisierten, nicht genau auf das Lebensalter der Kinder bezogenen oder nicht transformierten Aufnahmeprüfungen soll hier nicht weiter gesprochen werden, da keine neuen, diagnostisch relevanten Aufschlüsse daraus gewonnen werden können, sondern nur ähnliche Aussagen wie die zu der Validität der Grundschuldaten³⁰⁾ gemacht werden könnten. Ein erstaunlich hohes Maß an empirischer Forschung ist dabei auf die zuverlässige Auswertung von muttersprachlichen Aufsätzen verwandt worden, allerdings mit im ganzen unbefriedigendem Erfolg.³¹⁾

Die zuletzt erwähnten, diagnostisch am wenigsten befriedigenden Verfahren rücken wegen des zunehmenden Widerstandes der Öffentlichkeit gegen die 11+-Prüfung immer mehr³²⁾ an deren Stelle. Damit werden zuverlässige durch weniger zuverlässige Verfahren verdrängt, obgleich nach wie vor die Entscheidung über Ablehnung oder Zulassung zur grammar school auf den Prüfungsergebnissen beruht. Es kann mit Sicherheit gesagt werden, daß sich die Zahl der Fehlentscheidungen dadurch wesentlich erhöht.

Im folgenden Teil dieser Arbeit soll beschrieben werden, in welcher Weise in den comprehensive schools eine Lösung derjenigen Probleme gesucht wird, die in den oben dargestellten Argumenten gegen die überkommene Form der Übergangsdifferenzierung zur Sprache gekommen sind.

²⁸⁾ Vgl. oben, p. 29 f. mit Anm.

²⁹⁾ p. 154 ff.

³⁰⁾ Vgl. oben, p. 66 ff.

³¹⁾ Über diesen Punkt berichtet VERNON, 1957, 114 f., ausführlich.

³²⁾ Als Beleg für diesen Trend zu nichtstandardisierten Ausleseprüfungen vgl. z. B. Times Ed. Suppl., 13. 10. 67, 775, und ebd., 20. 10. 67, 852. Ferner Compr. Ed., 1966, 4, p. 18; New Statesman vom 10. 9. 65, p. 358; National Foundation for Educational Research, 1964, 23. Vgl. auch oben p. 27 und unten Kap. 3.2.2. Eine Ausnahme bildet z. B. das neue Übergangsverfahren in der Inner London Education Authority, dessen Kern eine Skalierung der Lehrerurteile an standardisierten Tests ist. Vgl. BEASLEY, 1966.

3. Leistungsdifferenzierung in comprehensive schools

3.1. Einleitung

Einer der wichtigsten Gründe, die von den Befürwortern der Einführung der comprehensive school genannt wurden, war diagnostischer Natur: Man versprach sich von der neuen Schulart eine Lösung der Probleme, die durch die Verteilung der Schüler auf verschiedene Schultypen im Alter von 11 Jahren nach Kriterien der Leistung und Leistungsfähigkeit entstanden waren.

Dieser Gedanke war nicht erst in der um die Education Act von 1944 geführten Debatte aufgekommen, sondern findet sich, wenn auch auf anders bezeichnete Schultypen bezogen, schon Jahrzehnte zuvor. So hatte sich etwa die National Association of Labour Teachers bereits 1929 für eine multilaterale Schule eingesetzt in der Erwartung, sie könnte „obviate the necessity for selection by competitive examinations“¹⁾.

Die der psychologischen und soziologischen Forschung entstammenden Argumente, welche in dieser Diskussion um die Einführung der comprehensive school aufgegriffen wurden, konzentrieren sich – wie oben dargestellt wurde – auf Fragen der Umwelt- bzw. Anlageabhängigkeit der Intelligenz²⁾, der Konstanz des IQ³⁾, des Zusammenhangs von Schulleistung und Sozialstatus⁴⁾, besonders aber auf die Probleme der Meßgenauigkeit⁵⁾. Dabei führte die Erkenntnis der Tatsache, daß auf Grund der genannten Faktoren bei der 11+-Prüfung Fehler unvermeidlich waren, zu der Folgerung, das Schulsystem durch Aufgabe der Dreiteilung, die ohne Selektion irgendeiner Art undenkbar war, verändern zu müssen.

Damit aber tauchte die Frage auf, was an die Stelle des Bisherigen treten sollte. Sie ließ sich nur durch die Definition der Erziehungsziele der neuen Schulform beantworten⁶⁾, die wiederum von unmittelbarem Einfluß auf die Differenzierungsweisen sein mußten⁷⁾.

1) National Association of Labour Teachers, 1929, p. 14.

2) Oben p. 31 ff.

3) Oben p. 36 ff.

4) Oben p. 40 ff.

5) Oben p. 50 ff.

6) Zu den Erziehungszielen der comprehensive school vgl. besonders KING, 1962; MILLER, 1961, 17–33; DIEHL, 1962.

7) Vgl. oben p. 44 f. und 46. Als Grundlage der Differenzierung blieb der Satz der Educational Act 1944 maßgebend (Kap. 31, Teil 1, § 8), in dem alle Local Education Authorities aufgefordert werden, „to afford for all pupils opportunities for education offering such variety of instruction and training as may be desirable in view of their different ages, abilities, and aptitudes“.

Bedeutungsvoll für die organisatorische Gestaltung der comprehensive schools war die Tatsache, daß von Anfang an selbst von den Verfechtern der Gesamtschulidee⁸⁾ als Bezugspunkt und Kriterium für die Güte der comprehensive school die akademischen Erfolge der grammar school herangezogen wurden⁹⁾. Das ist verständlich: Eltern wollten ungern ein bewährtes Schulsystem aufgeben zugunsten eines neuen, wenn dieses nicht ebenfalls Resultate hervorbringen konnte, die sie gewohnt waren, für die wichtigsten zu halten.¹⁰⁾ Damit war von Beginn an deutlich, daß die akademisch-kognitiven Erziehungsziele der grammar school erhalten blieben¹¹⁾; daß andere Ziele hinzukamen – etwa das einer verstärkten sozialen Integration –, hat für die Form der innerschulischen Differenzierung nur periphere Bedeutung erlangt.

Die unveränderte Betonung der akademisch-kognitiven Erziehungsziele führte dazu, daß die gewohnten Formen der äußeren Differenzierung ganz überwiegend beibehalten, ja zum Teil verstärkt angewandt wurden, da man in den neuen Schulen mit einer wesentlich weniger homogenen Population zu tun hatte als zuvor. Streaming und setting als gewohnte Formen der innerschulischen Differenzierung wurden deshalb auch in die comprehensive schools eingeführt, und zwar gewöhnlich schon von der

⁸⁾ Z. B. R. PEDLEY.

⁹⁾ Vgl. auch oben p. 18 f. und 44 ff. Ferner: THOMPSON, 1956, p. 11–12; vgl. ferner unten Kap. 3.3.2., p. 91, mit Anm. 3; London comprehensive schools 1966, 1967, p. 97 ff.; Times Ed. Suppl. vom 16. 6. 67, p. 2033.

¹⁰⁾ Noch immer geben die Eltern durchweg, soweit es für ihre Kinder in Frage kommt, als die Schule erster Wahl eine grammar school, nicht eine comprehensive school an. Einzige Ausnahme: Local Education Authority Coventry (mündliche Mitteilung von Mr. MONKS, N.F.E.R.). Vgl. auch KAZAMIAS and MASSIALAS, 1965, 39; ELVIN, 1965, 10 f. und 104; I. A. A. M., Teaching in comprehensive schools, 1967, 10 f. Eltern, die im Bereich der Local Education Authority Leicestershire wohnen, nehmen sogar einen Umzug in die Stadt Leicester auf sich, um ihre Kinder in eine Schule des tripartite system schicken zu können und dem comprehensive system von Leicestershire zu entinnen. (Mündliche Mitteilung eines Vertreters der Schulbehörde von Leicestershire.)

¹¹⁾ Daß die Erhaltung des akademischen Standards als fundamentales Prinzip angesehen wurde, geht beispielhaft aus dem London School Plan, London County Council, 1947, 9, hervor. Wie sich dies Prinzip in einer einzelnen Schule auswirkte, läßt sich etwa an der Kidbrooke School sehen. – Vgl. GREEN, 1956, 423 und 425. Auch in neuester Zeit scheint ein derartiger Vergleich zwischen comprehensive school und grammar school noch immer zu den Selbstverständlichkeiten zu gehören; vgl. z. B. ELVIN in Times Ed. Suppl. vom 6. 10. 67, 707. Stimmen, die die Bewährung der comprehensive school am Grad der Erfüllung ihrer eigenen Erziehungsziele messen wollen, sind selten.

ersten Klasse an.¹²⁾ Dabei wurden (und werden) die Schüler unter Berücksichtigung des angestrebten Abschlusses und ihrer Leistung und Leistungsfähigkeit den verschiedenen Niveaugruppen zugeteilt mit der Begründung, nur in vergleichsweise homogenen Gruppen sei es möglich, bestimmte Leistungshöhen zu erreichen, die sich dann in den Abschluß-examina niederschlagen.¹³⁾

In ähnlicher Weise also, wie oben¹⁴⁾ von einem backwash effect der 11+-Prüfung auf die Unterrichtsorganisation und -gestaltung der Primarschule zu berichten war, läßt sich feststellen, daß wegen der am Ende der Sekundarschulzeit bevorstehenden Abschlußexamina die Einführung von Formen strikter äußerer Differenzierung auch in der comprehensive school als notwendig empfunden wurde.

Daß Prüfungen in England eines der wichtigsten Motive für Leistungs-differenzierung darstellen, läßt sich auch daran erkennen, daß mit der Abschaffung der 11+-Prüfung in einigen Gegenden¹⁵⁾ nach kurzer Zeit die traditionelle Einteilung der Kinder in Leistungsgruppen in einer Reihe von junior schools aufhörte zu existieren¹⁶⁾. Es wird später¹⁷⁾ davon zu berichten sein, daß man in einzelnen comprehensive schools allerdings trotz der Tatsache, daß mit einer Abschaffung der Abschlußprüfungen im Sekundarschulwesen nicht zu rechnen ist, versucht, zumindest im 1. und 2. Schuljahr ohne Gruppierung nach Gesichtspunkten der Leistung und Leistungsfähigkeit auszukommen.

¹²⁾ Vgl. z. B. WEST, 1956, 211: „New entrants are carefully graded to avoid any wide variation of talent in any of the forms.“ Vgl. auch GREEN, 1956, 424 f. In neueren Veröffentlichungen drückt man sich gewöhnlich vorsichtiger aus; auch haben andere Formen der Differenzierung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, vgl. unten Kap. 3.2.1.

¹³⁾ Selbst die Labour-Partei wehrt sich gegen die konservative Behauptung, die große in den comprehensive schools vertretene Begabungsspanne müsse sich leistungshemmend auswirken, mit dem Argument: „Da die Kinder gleichen Alters nicht in gleichen Klassen unterrichtet, sondern je nach Fähigkeit in Gruppen eingeteilt werden, ist dieses Argument nicht stichhaltig.“ Vgl. JENKINS, 1959, 97: zitiert nach SCHULTZE, 1960, 22. Vgl. auch New Statesman vom 10. 9. 65, p. 358: „... a parent will announce that his son is in the A-stream as proudly as, in the past, that his son was in the grammar school.“

¹⁴⁾ p. 45 f.

¹⁵⁾ Z. B. in Leicestershire. Vgl. SIMON, 1965 b.

¹⁶⁾ Simon spricht in diesem Zusammenhang von einem „liberating effect“, den die Einführung der comprehensive school wegen der manchmal damit einhergehenden Abschaffung der Ausleseprüfung auf die junior schools gehabt hat.

¹⁷⁾ Vgl. unten Abschnitt 3.5.

3.1.1. Zur Datengewinnung

Da es keine abgeschlossene, repräsentative Untersuchung über die comprehensive schools gibt¹⁾, mußte das Material, das diesem Teil der Arbeit zugrunde liegt, aus recht heterogenen Quellen gewonnen werden. Wie eingangs²⁾ erwähnt, kamen dafür neben der allgemeineren Literatur Monographien über einzelne Schulen sowie Statistiken unterschiedlicher Provenienz in Frage. In diesem Material sucht man allerdings fast immer vergeblich nach detaillierten Beschreibungen von Differenzierungsformen und -verfahren, so daß eigenen Beobachtungen eine besondere Bedeutung zukam.

Durch die Vermittlung des British Council war es möglich, zu Beginn des Schuljahres 1967/68 in den wichtigsten Institutionen, die sich mit der Erforschung oder der Planung von comprehensive schools befassen, mit Hilfe von umfangreichen, halbstandardisierten Interviews Daten zu erheben und spezielle Fragen zu diskutieren.³⁾

Außerdem wurde eine Reihe von comprehensive schools besichtigt, die von der National Foundation for Educational Research unter dem Gesichtspunkt ausgesucht worden waren, daß sie ein breites Spektrum verschiedener Differenzierungsweisen repräsentieren.⁴⁾ Bei den Schulbesuchen stellten sich die Schulleiter sowie zahlreiche Heads of Departments und Lehrer für Interviews zur Verfügung.

1) Die Darstellung der 1. Phase der Untersuchung über comprehensive education in England, die die N. F. E. R. durchführt, war bei Abschluß des Manuskripts noch nicht greifbar. Da ein vorläufiger Bericht darüber vorliegt (MONKS, 1967) und Gespräche mit Mr. MONKS und Mr. ROBERTSON stattfanden (vgl. unten, Anm. 3), dürften wichtige Ergebnisse der 1. Phase dieser Studie in die vorliegende Arbeit eingegangen sein.

2) Oben p. 23.

3) Im einzelnen handelte es sich dabei um folgende Personen und Institutionen:

1. National Foundation for Educational Research in England and Wales: T. G. MONKS, Senior Research Officer, Comprehensive Education Research; T. S. ROBERTSON, Research Officer, Comprehensive Education Research; H. R. RUSSELL, Research Officer, Test Services.
2. Department of Education and Science: M. W. PRITCHARD, H. M. Staff Inspector of Secondary Education, London.
3. Comprehensive Schools Committee: M. ARMSTRONG, Chairman. Nuffield Project on Resources for Learning, London.
4. Local Education Authorities: D. T. SMITH, Secondary Schools Adviser, Leicestershire; R. B. PIKE, Education Office, Leicester; Mr. OWEN, Inspector of Schools, Walsall, Staffordshire; Mr. COTTERELL, Inspector of Schools, Walsall, Staffordshire; Dr. J. DUFFEY, Chief Inspector of Schools, Bristol.

4) Die Namen der Schulen und ihrer Leiter:

- A. Stonehill High School, Birstall, Leicestershire. Headmaster: Mr. S. GAYLON.
- B. Longslade Grammar School, Birstall, Leicestershire. Headmaster: Mr. E. A. FINCH.

Obwohl in einzelnen Fällen wegen der Aktualität und der emotionalen Belastung, unter der Fragen der comprehensive school seit Jahren diskutiert werden, Widerstände zu überwinden waren, bevor Auskünfte über bestimmte Detailprobleme, besonders über die entscheidenden Ziffern zur Durchlässigkeit innerhalb einer comprehensive school, gewonnen werden konnten, besteht im ganzen kein Grund, an den von den befragten Personen mitgeteilten Ergebnissen zu zweifeln, zumal zentrale Punkte meist mit mehreren Personen in derselben Schule diskutiert wurden, damit zufällige Irrtümer möglichst ausgeschlossen waren. Da über Fragen der Differenzierung und Durchlässigkeit in comprehensive schools Forschungsergebnisse kaum vorliegen, konnten einzelne, wesentliche Daten nur mit den entsprechenden Informationen der Studie über die comprehensive schools, die von der National Foundation for Educational Research durchgeführt wird, verglichen werden. Dabei ließ sich eine gute Übereinstimmung der Zahlen und der sich in ihnen widerspiegelnden Tendenzen feststellen.

Wenn auch die durch eigene Beobachtungen gewonnenen Ergebnisse Repräsentativität nicht beanspruchen können, dürfen doch die Vorteile der verwendeten Untersuchungsmethoden nicht unterschätzt werden. Da weder das Ministerium noch die Local Education Authorities direkten Einfluß auf die Gestaltung des Unterrichts haben, sondern alle wesentlichen Entscheidungsbefugnisse beim Schulleiter und dem einzelnen Lehrer liegen, können sich selbst organisatorisch identische Schulen im Hinblick auf wesentliche, förderungsrelevante Faktoren unterscheiden. Deshalb können durch genauere Inspektion einzelner Schulen Einsichten gewonnen werden, die im allgemeinen ein Survey nicht zu ermitteln vermag. Hinzu kommt, daß sich die Differenzierungsprobleme, die sich in diesen Schulen zeigten, stark ähneln; liest man die aktuellen Berichte und Kritiken der Fachorgane⁵⁾, so scheinen sie auch in den meisten anderen Schu-

- C. Kibworth High School, Kibworth Beauchamp, Leicestershire. Headmaster: Mr. C. J. HETHERINGTON.
- D. T. P. Riley School, Walsall. Headmaster: Mr. B. BIRCHMORE.
- E. Sir William Collins Secondary Boys School, London N. W. 1. Headmaster: Mr. EDMONDSON.
- F. Walworth Comprehensive School, London S. E. 1. Headmaster: Mr. P. M. A. BROWN.
- G. Monks Park School, Bristol 7. Headmaster: Mr. H. S. WHALEY.
- H. Bedminster Downs School, Bedminster Down, Bristol, Headmaster: Mr. H. W. SIMMONS.
- I. Oadby Brocks Hill Junior School, Leicestershire. Headmaster: Mr. JAMESON. Die zuletzt genannte Schule wurde wegen ihrer besonders progressiven Methode innerer Differenzierung besichtigt.

⁵⁾ Z. B. FORUM, Comprehensive Education, Times Educational Supplement.

len aufzutreten; die Lösungsansätze, von denen zu berichten sein wird, werden ebenfalls allenthalben diskutiert.

3.1.2. Zur Definition der *comprehensive school*

Da sich die *comprehensive schools*¹⁾ in ihrer Struktur stark voneinander unterscheiden und außerdem der Begriff *comprehensive school* verschieden gebraucht wird, soll zunächst der Versuch einer groben Systematisierung referiert werden. Die Gründe für die Uneinheitlichkeit sind teils historischer Natur²⁾, teils auf örtliche Gegebenheiten zurückzuführen. In den meisten Fällen konnte man nicht etwa neue Schulen bauen und ihnen einen neuen Namen geben, sondern man mußte auf die bestehenden Verhältnisse Rücksicht nehmen, wobei man sich oft scheute, Schulnamen aufzugeben, die einen guten Klang hatten, so daß gelegentlich *comprehensive schools* den Namen eines Schultyps des *tripartite system* tragen.³⁾

Eine gewisse Vereinheitlichung und Sprachregelung wurde durch das Circular 10/65 des Department of Education and Science vom 12.7.1965⁴⁾ erzielt, in dem den Local Education Authorities zur Auflage gemacht wurde, binnen Jahresfrist Pläne zur Reorganisation des Schulwesens vorzulegen. In dieser Verfügung wurden sechs Hauptformen unterschieden. Diese Einteilung erhielt eine gewisse Verbindlichkeit dadurch, daß sich die Pläne der Local Education Authorities darauf bezogen. Auch der erste Bericht der National Foundation for Educational Research über das Projekt „Comprehensive Schools Research“⁵⁾ verweist auf die Einteilung des Circulars 10/65⁶⁾; ebenso die Veröffentlichung über den Stand der Entwicklung vom Oktober 1967⁷⁾.

Die 6 Hauptformen sind die folgenden⁸⁾:

- „1. Die Gesamtschule i. e. S. (‘the orthodox comprehensive school’) für das Alter von 11 bis 18.
2. Ein Zweistufensystem, in welchem alle Schüler mit dem 11. Lebensjahr in eine ‚junior comprehensive school‘ überwechseln und alle im

1) Als „comprehensive“ gelten „all schools . . . making a substantial effort to cater for virtually the whole ability range“. Vgl. MONKS, 1967.

2) Dieser Punkt ist in der Arbeit HENEGHANS, 1950, abgehandelt worden. Dort wird auch das umfangreiche Material zur Entstehung der Gesamtschulidee ausgebreitet und sorgfältig diskutiert. Vgl. auch DIEHL, 1962, 42 ff.

3) Interessanterweise sind zum überwiegenden Teil dabei Namen von *grammar schools* erhalten geblieben. Vgl. MONKS, 1967, p. 2, Table 1. Vgl. auch die Namen der oben aufgeführten *comprehensive schools*.

4) Ein erster Versuch bereits im Circular 144 (1947).

5) MONKS, 1967.

6) p. 3–4.

7) Comprehensive Schools Committee, *Comprehensive reorganization in Britain*. Survey, 1967–68.

8) In der Paraphrase Chiouts, 1967, 172/3. Vgl. Circular 10/65, p. 1 und 2.

13. oder 14. Lebensjahr weitergehen in eine ‚senior comprehensive school‘.

3. Ein Zweistufensystem, in welchem alle Schüler nach der Grundschule in eine junior comprehensive school übergehen, aber im Alter von 13 oder 14 ein Teil der Schüler in eine senior school weitergeht, der Rest aber in der gleichen Schule verbleibt. Dabei gibt es zwei Varianten: Die comprehensive school, in die alle Schüler nach der Grundschule eintreten, sieht keine Kurse vor, die in eine Abschlußprüfung einmünden; sie behält ihre Schüler bis zum 15. Lebensjahr; die andere, welche ‚G.C.E.- und C.S.E.-Kurse‘ durchführt, behält ihre Schüler bis zum 16. Lebensjahr und ermutigt sie im gegebenen Fall zum Übergang in die Abschlußklassen der senior school.
4. Ein Zweistufensystem, in welchem alle Schüler nach der Grundschule in eine junior comprehensive school übergehen. Im Alter von 13 oder 14 haben dann alle Schüler die Wahl zwischen einer senior school, welche für diejenigen, die über das Schulpflichtalter hinaus zu bleiben gedenken, gedacht ist, und einer senior school für diejenigen, die nach Erfüllung der Schulpflicht abgehen.
5. Comprehensive schools für das Alter von 11 bis 16, welche mit Oberstufeneinrichtungen verbunden sind, die über das 16. Lebensjahr hinausgehen (‚sixth form colleges for pupils over 16‘).
6. Ein System von Übergangsschulen (‚middle schools‘), welche Grundschule und Sekundarstufe überbrücken. In diesem System gehen Schüler aus der Grundschule im Alter von 8 oder 9 in eine comprehensive school für das 8.–12. oder 9.–13. Lebensjahr. Von dieser middle school gehen sie dann über in eine comprehensive school für das 12. (13.)–18. Lebensjahr.“

Weitere Formen scheinen sich im Laufe der Entwicklung herauszubilden.⁹⁾

Die Unterschiede zwischen den Formen der comprehensive schools beziehen sich vorwiegend auf höhere Klassen- und Altersstufen, so daß sie

⁹⁾ Vgl. die Unterscheidung von Typ c und e bei MONKS, 1967, 3, sowie die weitere Differenzierung des Typs 5 in Times Ed. Suppl., 6. 10. 67, 710. Vgl. ferner etwa das three-tier system, Times Ed. Suppl., 4. 8. 67; auch den Vorschlag eines Übergangs mit 13+ Jahren, Times Ed. Suppl., 23. 6. 67, 2069.

Die von den Local Education Authorities eingereichten Pläne verteilen sich auf die 6 Typen wie folgt:

| Typ: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | No plan submitted | Plan returned |
|------------|----|----|----|---|----|----|-------------------|---------------|
| Zahl LEAs: | 89 | 27 | 22 | 1 | 63 | 34 | 35 | 18 |

Vgl. Times Ed. Suppl. 6. 10. 67, 710. Vgl. ferner: Compr. Schools Committee, Compr. reorgan. in Britain, 1967, 4 f.

für die vorliegende Arbeit nur von nebeneordneter Bedeutung sind. Über die Arbeit der middle school (Typ 6) einen Überblick zu gewinnen, war unter den gegebenen Umständen nicht möglich.¹⁰⁾

3.2. Formen und Verfahren der Differenzierung in comprehensive schools

3.2.1. Differenzierungsformen

Abgesehen von vereinzelt Versuchen, die sich im allgemeinen auf die Anfangsklasse beschränken¹⁾, werden die Schüler der comprehensive schools in Leistungsgruppen eingeteilt. Da die Schüler ebenso wie im traditionellen Sekundarschulsystem gewöhnlich gemeinsam mit ihrer Altersgruppe von einer Klassenstufe zur anderen aufsteigen und Sitzenbleiben unbekannt ist, muß auf andere Weise dafür gesorgt werden, daß die erwünschte Leistungshomogenisierung der Klassen zustande kommt.

Man bedient sich dabei vorzugsweise des streaming und setting. Beim streaming werden die Schüler in homogene Gruppen eingeteilt, die in allen oder fast allen Schulfächern in derselben Zusammensetzung unterrichtet werden; beim setting gruppiert man die Schüler gemäß ihrem fachspezifischen Niveau, so daß die Klassenzusammensetzung bei jedem Fach anders aussehen kann.

In zunehmendem Maße trifft man auch eine Kombination der beiden Prinzipien an: Zunächst teilt man die Eingangspopulation in wenige als „bands“ oder „blocks“ bezeichnete Niveaugruppen ein. Innerhalb jedes band werden die Schüler dann verschiedenen sets zugewiesen, die möglichst gleichzeitig unterrichtet werden, so daß der Übergang eines Schülers von einem set zu einem anderen ohne stundenplantechnische Schwierigkeiten vollzogen werden kann²⁾.

Wenngleich von nicht wenigen Lehrern im informellen Gespräch eine Zuordnung bestimmter bands oder streams zu einem Schultyp herkömmlicher Art getroffen wurde³⁾, fand sich keine⁴⁾ Schule, in der eine solche Klassifizierung in der Bezeichnung – etwa als „academic track“ – in Erscheinung getreten wäre. Oft wird von den Schulen versucht, sowohl die

¹⁰⁾ Über den Stand der Diskussion über die middle school informiert BENN, 1967, p. 98 ff.

¹⁾ Vgl. unten Abschnitt 3.5.

²⁾ Ein Beispiel: Bei einer Eingangspopulation von 270 Schülern würde man 3 „broad bands“ zu je 90 Schülern nach Maßgabe ihrer Zeugnisse o. ä. bilden. Innerhalb jedes band würde man dann pro Fach 3 sets bilden, wobei die Schüler wiederum nach ihrem fachspezifischen Leistungsstand einem der sets zugewiesen würden. Vgl. auch London comprehensive schools 1966, 1967, 58.

³⁾ Indem etwa die Schüler des band A als „grammar pupils“, die des band B und C als „modern pupils“ bezeichnet werden. Vgl. auch WEST, 1956, 209.

⁴⁾ Vgl. aber I. A. A. M., Teaching in comprehensive schools, 1967, 58 f.

Tatsache, daß gruppiert wird⁵⁾, als auch das Prinzip, nach dem gruppiert wurde, vor Schülern und Eltern zu verheimlichen, indem ein Name oder ein Wort die Buchstaben zur Bezeichnung der Leistungsgruppen liefert⁶⁾.

Im folgenden soll eine Übersicht über die in comprehensive schools verwendeten Differenzierungsformen gegeben werden. Da es über diesen Punkt keine repräsentative Untersuchung gibt, ist die Darstellung wieder auf die oben⁷⁾ angeführten Quellen angewiesen.

Zunächst ist es von Bedeutung zu prüfen, in welchen Organisationsformen die Eingangspopulation der comprehensive schools in der junior school unterrichtet worden ist. Da über diese Frage eine neue, repräsentative Studie vorliegt⁸⁾, lassen sich verlässliche Aussagen darüber machen.

Die Erhebungen ergaben, daß nahezu 70 % der Schüler in junior schools unterrichtet wurden, die eine Form leistungshomogener Gruppierung benutzten.⁹⁾ Die Mehrzahl aller zu einer Sekundarschule übergehenden Kinder ist also gewohnt, von den ersten Jahren der junior school an in homogenen Gruppen zu arbeiten. Sie bringen daher beim Übergang auch – z. T. mit standardisierten Verfahren gewonnene – Intelligenz- und Leistungsmeßdaten mit, auf Grund derer sie in der junior school den Gruppen zugewiesen worden waren.¹⁰⁾

In der Studie werden 5 Differenzierungsformen unterschieden¹¹⁾:

1. homogeneous streaming,
2. non streaming,
3. vertical streaming,
4. grouping according to age,
5. „traditional standard“.

Eine 6. Gruppe von Schulen benutzte andere Gruppierungsformen, die nicht näher spezifiziert wurden, teilweise jedoch einer Form homogener Gruppierung zuzurechnen waren.¹²⁾

In den comprehensive schools ließen sich von diesen Formen nur die beiden ersten wiederfinden; dafür war setting weit verbreitet. Außerdem ließ sich die Kombination von streaming und setting¹³⁾ häufig beobachten.

⁵⁾ Streaming „heavily disguised“: Compr. Ed., 5, 1967, p. 7. Vgl. auch SIMON, 1953, 12.

⁶⁾ Vgl. z. B. Compr. Ed., 5, 1967, 7.

⁷⁾ Vgl. p. 23 und 74 ff. Ferner YOUNG and ARMSTRONG, 1965, 3.

⁸⁾ BARKER LUNN, 1967.

⁹⁾ p. 7. Aus Table 3, p. 9, geht hervor, daß einige Schulen als non-streamed bezeichnet wurden, auch wenn dort die letzte Jahrgangsstufe in streams eingeteilt wurde. Rechnet man diese Schulen der Gruppe der differenzierenden Schulen hinzu, ergibt sich ein noch etwas höherer Prozentsatz.

¹⁰⁾ Cf. BARKER LUNN, p. 6.

¹¹⁾ Cf. BARKER LUNN, p. 7.

¹²⁾ Cf. BARKER LUNN, p. 7, Anm. 3.

¹³⁾ Vgl. oben p. 78.

Ein Beispiel für eine verbreitete Organisationsform einer comprehensive school sieht etwa folgendermaßen aus¹⁴:

Die Eingangspopulation von etwa 250 Schülern wird in 8 streams nach Maßgabe von Testergebnissen und Zensuren der junior school eingeteilt. In diesen 8 streams lassen sich 5 Niveaustufen unterscheiden: streams 1 und 2; 3 und 4; 5 und 6; 7; 8. Dabei gilt, jedenfalls intern, stream 1 und 2 als „akademisch“, 3 bis 6 als „modern“ (zwischen 3, 4 und 5, 6 besteht ein weiterer Unterschied hinsichtlich des intendierten Sekundarschulabschlusses), 7 als „semi backward“ und 8 als „backward“.

Im zweiten Jahr werden zusätzlich sets für die Fächer Mathematik und Französisch eingeführt. Diese Formen werden im 3. Jahr beibehalten.

Im 4. Jahr, nach welchem die Schulpflicht endet, wird eine größere Zahl von Wahlfächern angeboten, innerhalb derer streng nach Leistungsniveau durch sets unterschieden wird. Die Pflichtfächer werden in Klassen unterrichtet, die entsprechend der „general ability“ und den Leistungen in der Muttersprache homogen zusammengesetzt sind.

Vom 5. Jahr an bleibt diese Form im Prinzip bestehen; die erstrebten Abschlüsse bilden jedoch zunehmend die Basis für die Differenzierung.

Allgemein kann gesagt werden, daß alle comprehensive schools vom Beginn des 4. Jahres an ihre Schüler in nahezu allen Fächern, also auch den jetzt hinzukommenden Wahlfächern, streng differenzieren.¹⁵ Grund dafür sind die herannahenden Abschlußprüfungen – C.S.E., G.C.E.-O- und A-level –, auf die eine spezielle Vorbereitung in homogenen Gruppen für notwendig gehalten wird. Die Überzeugung einiger Schulleiter und Heads of Departments, alle oder einzelne Fächer in leistungsheterogenen Klassen effektiv lehren zu können, wird deshalb nur in den Jahrgangsstufen 1 bis 3¹⁶) in die Realität umgesetzt.

¹⁴) T. P. Riley School, Walsall.

¹⁵) Eine – scheinbare – Ausnahme bilden die „high schools“ in Leicestershire, die oft gerade im 4. Jahr eine homogene Gruppierung vermeiden. Das liegt daran, daß dort nach dem 3. Jahr die Schüler mit höherem Schulziel auf die upper school überwechseln, in der high school also eine stark ausgelesene und damit in sich vergleichsweise homogene Population zurückbleibt, die leichter in unstreamed forms unterrichtet werden kann.

¹⁶) Einzig bekanntes Gegenbeispiel: die Vauxhall Manor Comprehensive School in London, deren Schülerinnen allerdings aus einem sozial sehr homogenen Einzugsbereich (Arbeitergegend) kommen (Mitteilung von Mr. ARMSTRONG). Die Daten, die in dem Bericht „London comprehensive schools 1966“, 1967, p. 126 und sonst, mitgeteilt werden, deuten ebenfalls darauf hin, daß diese Schule eine unverhältnismäßig geringe Proportion von Schülerinnen mit hoher Intelligenz aufnimmt. Interessendifferenzierung (Wahlfächer) gibt es dort natürlich auch von der 4. Jahrgangsstufe an. Vgl. auch Compr. Ed., 4, 1966, 16. Vgl. ferner unten Teil 3.5.

Neben den erwähnten Formen, bei denen leicht zu erkennen ist, daß die Leistungsfähigkeit und Leistung der Schüler das Differenzierungskriterium darstellt, findet sich in comprehensive schools noch eine weitere, subtile Methode, die Begabteren getrennt von den weniger Begabten zu unterrichten. Der überwiegende Teil des Stundenplans besteht in den Jahren 1 bis 3 aus Fächern, die für alle Schüler verbindlich sind.¹⁷⁾ Hinzu kommen wenige Wahlmöglichkeiten. Wie die Studie der National Foundation for Educational Research gezeigt hat¹⁸⁾, verteilen sich die Schüler nun aber nicht unabhängig von ihrer Intelligenz auf die Unterrichtsfächer, sondern es lassen sich Fächer herauslösen, die schon im 1. Jahr ein deutliches Übergewicht an intelligenten Schülern aufweisen. Solche Fächer sind Latin, German, physics, chemistry, English economic history, British constitution, Greek, applied mathematics, pure and applied mathematics and physics with chemistry. Andererseits wird der Unterricht in agricultural science and rural biology – ebenfalls bereits im 1. Jahr – vorwiegend von durchschnittlichen und unterdurchschnittlichen Schülern besucht. Es muß hinzugefügt werden, daß höchstens $\frac{1}{3}$ der befragten comprehensive schools solche selektiven Fächer anbieten¹⁹⁾, doch darf diese Gruppierungsform nicht übersehen werden, zumal zu vermuten ist, daß sich – wie man es etwa in den USA beobachtet hat²⁰⁾ – in der Wahl der anspruchsvolleren und weiterführenden Fächer auf Grund des differenziellen Bildungswillens und der tradierten Hierarchie der Fächer eine ähnliche Aufspaltung nach sozialer Schicht ergibt, wie im dreigeteilten System zu beobachten ist²¹⁾. Durch diesen Mechanismus kann die Fächerwahl zu einer verhüllten Form der Auslese werden.

Wenn man versucht, aus den Ergebnissen der Beobachtungen und Interviews²²⁾ und der vorliegenden Literatur²³⁾ die Häufigkeit der in comprehensive schools gebräuchlichen Differenzierungsformen grob abzuschätzen, ergibt sich folgendes Bild:

¹⁷⁾ Dieser sogenannte „general course“ enthält gewöhnlich die Fächer English, mathematics, science, history, geography, physical education, religious education, art, music, drama, handicraft (housecraft).

¹⁸⁾ MONKS, 1967, p. 6/7.

¹⁹⁾ A. a. O., p. 7, Table 3.

²⁰⁾ KAZAMIAS and MASSIALAS, 1965, 44; vgl. dazu auch KAHL, in: HALSEY, FLOUD, ANDERSON, 1963, 349.

²¹⁾ Vgl. hierzu auch I. A. A. M., Teaching in Compr. schools, 1967, 65 und 69.

²²⁾ Vgl. oben, p. 74 ff. Darin enthalten: eine Übersicht über sämtliche Leicestershire-Schulen, in denen unstreaming durchgeführt wird.

²³⁾ Z. B. London comprehensive schools 1966, 1967. p. 57 f., 63; Monographien über einzelne comprehensive schools; Berichte aus Comprehensive Education, Forum, Times Educational Supplement; Non-streaming in the comprehensive school, C.S.C. and Forum day conference 1966; usw.

| Jahr | streaming | | bands, blocks | | unstreaming |
|------|-----------|----------|---|--|-------------|
| | a | b | c | d | e |
| | ohne sets | mit sets | in Kombination mit anderen Differenzierungsformen | ohne weitere Leistungs-differenzierung | |
| 1 | 25 % | 10 % | 43 % | 15 % | 7 % |
| 2 | 20 % | 20 % | 53 % | 5 % | 2 % |
| 3 | 15 % | 25 % | 54 % | 5 % | 1 % |

In der Tabelle sind nur die ersten drei Jahre dargestellt, da, wie erwähnt, vom 4. Jahr an die herannahenden Examina durchgängig zu einem rigiden Differenzierungssystem führen.²⁴⁾ Zu den bereits beschriebenen Hauptformen der Differenzierung ist in Spalte e eine neue Kategorie getreten, die weiter unten²⁵⁾ näher erläutert wird: Dort sind diejenigen Schulen erfaßt, die versuchen, alle Fächer in heterogen zusammengesetzten Klassen zu unterrichten.

Da über die Erprobung neuer, experimenteller Unterrichtsformen am ehesten Informationen zu erhalten waren²⁶⁾, stehen die verlässlichsten Angaben in Spalte e. Keinesfalls stellen die angegebenen Prozentzahlen in dieser Spalte eine Unterschätzung, allenfalls eine leichte Überschätzung dar.²⁷⁾ Da diese Spalte von besonderer Bedeutung ist – sie zeigt die Proportion derjenigen Schulen, die als einzige bewußt auf äußere Differenzierung verzichten, wenn man einmal von der auch dort üblichen²⁸⁾ Absonderung der remedial groups absieht –, kann die Ungenauigkeit der übrigen Schätzungen eher in Kauf genommen werden.

Die Ursachen für die Ungenauigkeit der Angaben in den Spalten a bis d liegen allerdings nur teilweise in der Unvollständigkeit der Erhebung;

²⁴⁾ Eine Ausnahme bildet das 4. Jahr in den Leicestershire high schools, in denen lediglich die Schüler verbleiben, die nicht auf eine upper school übergegangen sind.

²⁵⁾ In Teil 3.5.

²⁶⁾ Neue Versuche werden am raschesten publiziert. Außerdem sorgen das Comprehensive Schools Committee und die Zeitschrift Forum dafür, daß Kontakte zwischen den Schulen, die ähnliche Unterrichtsversuche durchführen, rasch hergestellt werden, besonders im Hinblick auf die non-streaming Experimente. Die von mir besuchten Schulen waren in dieser Hinsicht stets gut über Parallelversuche in den anderen Schulen unterrichtet.

²⁷⁾ Vgl. z. B. p. 83 die Anmerkung 29.

²⁸⁾ Vgl. aber London comprehensive schools 1966, 1967, p. 62/63.

hinzu kommt eine gewisse Unschärfe der Terminologie, die von den Schulen bei der Beschreibung ihres Differenzierungssystems verwandt wird²⁹).

Als verlässlich kann dagegen der Trend bezeichnet werden, der von Jahr 1 über Jahr 2 nach Jahr 3 hin zu erkennen ist. Hier ist deutlich zu sehen, daß mit aufsteigender Jahrgangsstufe die fachspezifische Differenzierung (setting) zunimmt – ein Befund, der in den meisten Interviews auch ausdrücklich formuliert wurde. Gleichzeitig wird der Anteil fachübergreifender Differenzierungsformen ebenso wie der Unterricht in heterogenen Gruppen seltener. Die im 4. Jahr auf der Grundlage der größeren Zahl von Wahlfächern weiter zunehmende fachspezifische Differenzierung ist damit bereits vorbereitet.

Die oben, p. 82, angeführte Tabelle wurde auf Grund von Daten zusammengestellt, die aus den Jahren 1966/67 stammen. Dabei ließ sich bereits eine Reihe kleinerer Veränderungen im Jahr 1967 gegenüber dem Vorjahr³⁰) bemerken. Versucht man, die Entwicklung über eine größere Zahl von Jahren zu rekonstruieren³¹), so ist festzustellen, daß die Formen einer fächerübergreifenden Feindifferenzierung³²) zurücktreten zugunsten einer Einteilung der Schüler in wenige große Gruppen³³), die ebenfalls nach dem Kriterium der Leistung und/oder Leistungsfähigkeit³⁴) zusammengestellt werden und in zunehmender Häufigkeit mit fachspezifischer Leistungsdifferenzierung (sets) schon vom 1. Jahr an einhergehen³⁵).

Neben dieser allgemeinen Entwicklungstendenz lassen sich zwei weitere, allmählich größer werdende Gruppen von Schulen unterscheiden. In

²⁹) Ein krasses Beispiel: Eine comprehensive school bezeichnet ihr Verfahren als „unstreaming“, erläutert aber dann:

1st year: 3 „carelessly“ streamed A groups
4 quite unstreamed B groups
1 remedial group
2nd year: 5 A groups
4 B groups
1 remedial group.

Gleichzeitig werden sets in English und mathematics durchgeführt (Leicestershire).

Diese Schule wurde nicht der Spalte e zugerechnet.

³⁰) Besonders: versuchsweise Einführung von non-streaming in einzelnen oder sogar allen Fächern im 1. Jahr; etwas höhere Prozentsätze 1967.

³¹) Quellen: ältere Monographien über comprehensive schools; Berichte der Direktoren der comprehensive schools; Interviews; verstreute Aussagen in der allgemeinen Literatur.

³²) „fine streaming“.

³³) bands oder blocks.

³⁴) Vgl. dazu die interessanten Ausführungen in: Compr. Ed. 5, 1967, p. 7 f.

³⁵) Ausnahme: London comprehensive schools 1966, 1967, p. 57.

der einen beschränkt man sich ganz auf die Verwendung von sets, ohne zuvor bands oder streams zu bilden. Da sich dabei das setting nicht auf sämtliche Fächer erstrecken muß, werden in einzelnen, meist den weniger „akademischen“ Fächern leistungsheterogene Gruppen unterrichtet. Daneben wächst die Zahl derjenigen Schulen, in denen Versuche mit unstreaming bei einer größeren Zahl von Fächern – gerade auch den „akademischen“ – angestellt werden. Die beiden zuletzt dargestellten Entwicklungstrends sind allerdings noch immer nur in einer verschwindenden Minderzahl von Schulen zu beobachten.

Die Gründe für die beschriebene Entwicklung sind außerordentlich schwer festzustellen. Ergebnisse empirischer Erforschung der Vor- und Nachteile verschiedener Differenzierungsformen bildeten sicher nicht die Grundlage der Veränderungen; in England fehlen systematische Untersuchungen dieser Fragestellung³⁶⁾. Dagegen spricht manches dafür, daß der beschriebene Trend Folge des langsamen Vordringens eines komplexeren Intelligenzbegriffes ist, in welchem der „allgemeinen“ Intelligenz (g), von der man annimmt, daß sie in den Schulfächern zu durchgängig guten oder durchgängig schlechten Leistungen führt, weniger Gewicht beigemessen wird als einer größeren Zahl von Intelligenzfaktoren, die als Erklärungsprinzip dafür herangezogen werden können, daß die Korrelationen zwischen den Leistungen in verschiedenen Fächern oft relativ niedrig ausfallen. Die Korrespondenz der unterschiedlichen Intelligenzmodelle mit verschiedenen Differenzierungssystemen ist jedenfalls offenkundig und zumindest in der Ära des Hadow Reports nachweisbar.³⁷⁾

Formen innerer Differenzierung, also etwa Kleingruppenarbeit und Individualunterricht, werden nach Auskunft des vorliegenden Materials nur außerordentlich selten und stets in Verbindung mit non-streaming-Versuchen verwendet. Angesichts der Tatsache, daß selbst in primary schools solche Unterrichtsformen nur spärlich vorkommen³⁸⁾, ist das auch nicht weiter verwunderlich. Bemerkenswert ist die Feststellung BARKER LUNNS, daß die innere Differenzierung selbst in unstreamed schools recht rigide Formen annehmen kann, indem nämlich stabile Gruppen gebildet

³⁶⁾ Über Vor- und Nachteile des setting gibt es auch außerhalb Englands keine brauchbaren Untersuchungen; über die Forschungslage auf diesem Sektor vgl. unten Teil 3.4; ferner YATES, 1966, 64. THOULESS hat darauf hingewiesen, daß die Befürwortung des tripartite system und des streaming ebenfalls ohne vorhergehende Forschung erfolgte, vgl. THOULESS, 1966, p.187/8. Trotz des fehlenden Nachweises der Überlegenheit der einen oder anderen Differenzierungsform haben Lehrer im allgemeinen ausgeprägte Vorlieben, vgl. z. B. DANIELS, 1961, und BARKER LUNN, 1967, p. 56/57.

³⁷⁾ Vgl. z. B. oben p. 24 f.; VERNON, 1957, Kap. III.

³⁸⁾ Vgl. BARKER LUNN, 1967, 27 ff.

werden, die sogar gelegentlich über verschiedene Fächer hin in gleicher Zusammensetzung beibehalten werden³⁹⁾; häufiger allerdings wird eine Art intra-class setting verwendet⁴⁰⁾. An solchen Befunden wird deutlich, daß sich selbst hinter dem Etikett „unstreaming“ eindeutige Leistungsgruppierungen verbergen können.⁴¹⁾

Unter den wenigen comprehensive schools, von denen berichtet wird oder in denen beobachtet wurde, daß sie klassenintern differenzieren, ist jedoch kein Fall bekanntgeworden, in dem die oben geschilderte Art verschleierter Formen des streaming oder setting Verwendung fand. Ebenso wenig konnte in der Diskussion um die Vor- und Nachteile bestimmter Gruppierungsformen die Absicht entdeckt werden, der inneren Differenzierung eine Alibifunktion zuzuspielen, die leicht darin hätte bestehen können, daß man diese Form als Lösung der Durchlässigkeits- und Zuweisungsprobleme bezeichnete, um dann an den bestehenden Verhältnissen nichts weiter ändern zu brauchen.

3.2.2. Differenzierungsverfahren

In den meisten comprehensive schools werden die Schüler, wie oben gezeigt wurde, vom 1. Jahr an nach Leistungsfähigkeit und/oder Leistung gruppiert, und es taucht die Frage auf, mit Hilfe welcher Daten und Beurteilungsverfahren die Einteilung vorgenommen wird. Dabei soll unterschieden werden zwischen den Verfahren, die bei der Differenzierung am Beginn des 1. Sekundarschuljahres verwandt werden, und denen, die die Grundlage für Transferentscheidungen im Laufe der weiteren Schulzeit bilden.¹⁾

Der aufnehmenden Schule stehen zunächst die Grundschuldaten jedes einzelnen Kindes zur Verfügung. Diese bestehen gewöhnlich aus Fachleistungszensuren, nicht selten auch aus Ergebnissen standardisierter Intelligenz- und Schulleistungstests, die während der Grundschulzeit gegeben wurden²⁾, aus einer Empfehlung der abgebenden Schule für einen

³⁹⁾ Also sozusagen streams innerhalb der Klasse. Vgl. BARKER LUNN, 1967, 27, Table 21 a, Spalte 2, Zeile a.

⁴⁰⁾ A. a. O., Spalte 2, Zeile b.

⁴¹⁾ Zur Illustration vgl. das bei POSTLETHWAITE, 1967, 106, wiedergegebene Zitat: „Ah, yes, I have no streaming in my school; in this class X, for example, there are pupils of very different ability, an absolutely heterogeneous group: the bright ones are over there on the right hand side, the not so bright in the middle, and the poor ones on the left.“

¹⁾ Auf die Darstellung der Verfahrensweisen der einzelnen Schulen soll im folgenden verzichtet werden, soweit nicht erwähnenswerte Abweichungen vom Üblichen festgestellt wurden, damit eine gewisse Übersichtlichkeit gewahrt bleibt.

²⁾ Vgl. z. B. die Befunde von BARKER LUNN, 1967, 12 ff. (Häufigkeit der verwendeten Verfahren, aufgeschlüsselt für die verschiedenen Differenzierungsformen).

bestimmten Sekundarschultyp des derzeit dominierenden tripartite system und den Ergebnissen der 11+-Prüfung³⁾).

Außerdem besteht die Möglichkeit, daß die Sekundarschule eigene Examina vor oder nach Beginn des 1. Jahres durchführt, um weitere Informationen über die Schüler zu erhalten.⁴⁾

Bei den Schulbesuchen⁵⁾ stellte sich heraus, daß einige Schulen auf die Verwendung der Elementarschuldaten verzichten, selbst wenn sie schon im 1. Jahr differenzieren. Dabei wird die Einteilung der Schüler nicht unmittelbar zu Schuljahrsbeginn, sondern meistens erst nach einer diagnostischen Periode von einigen Wochen mit Hilfe der Lehrerurteile, in einem Falle auch zweier Schulleistungstests, vorgenommen.

Von den Schulen, die die Daten der Grundschule heranzogen, wurde vorzugsweise auf die Ergebnisse von Intelligenztests, soweit diese in den junior schools administriert worden waren, zurückgegriffen.⁶⁾ Etwas seltener verließ man sich auf die Zensuren der abgehenden Schule oder auf das Gesamtergebnis der 11+-Prüfung.⁷⁾ Spezielle Tests vor dem Schulwechsel wurden nur von einer comprehensive school durchgeführt.

Im ganzen läßt sich sagen, daß in den Fällen, wo Ergebnisse standardisierter Tests vorliegen – diese gehören, wie in Teil 2 dargestellt wurde, zu den verlässlichsten Prädiktoren künftiger Schulleistung –, diese meist bei den ersten Zuweisungsentscheidungen Berücksichtigung finden.⁸⁾ Das gilt bis zu einem gewissen Grad auch für die Fälle, in denen die Zensuren der Elementarschule die Grundlage bilden, da Testergebnisse beim Zustandekommen der Noten eine Rolle spielen können.

Angesichts der Tatsache, daß nach den Befunden von BARKER LUNN die Verwendung standardisierter Tests nicht die Regel ist, vielmehr in

³⁾ Die Variation zwischen den Local Education Authorities ist wiederum recht groß, vgl. oben Teil 2, p. 27 f. Für London vgl. auch BEASLEY, 1966.

⁴⁾ Vgl. z. B. London compr. schools 1966, 1967, p. 58.

⁵⁾ Aus den Berichten über andere comprehensive schools lassen sich ähnliche Befunde gewinnen.

⁶⁾ Das gilt auch von derjenigen Schule, die auf Grund des IQ „planned mixed ability groups“ zusammenstellte, statt nach der sonst üblichen Methode der Zufallsauswahl (etwa nach alphabetischer Reihenfolge) die Schüler zu unstreamed forms zu gruppieren.

⁷⁾ Vgl. oben Teil 2, p. 27, und sonst.

⁸⁾ In der ILEA, die in den die comprehensive schools betreffenden Fragen eine Sonderstellung einnimmt, ist dieser Fall am häufigsten anzutreffen, da allen comprehensive schools das „Primary School Profile“ jedes Schülers, in dem IQ und Leistungsbeurteilungen verzeichnet sind, zur Verfügung steht. Es steht den Schulen jedoch frei, diese Daten sämtlich, teilweise oder gar nicht zu berücksichtigen. Eine der in London besuchten Schulen teilte die Schüler nur nach dem im Primary School Profile angegebenen IQ in Gruppen ein, ließ jedoch die sonstigen Informationen außer acht. Cf. hierzu BEASLEY, 1966, und London comprehensive schools 1966, 1967, p. 24, 57 f., und sonst.

erstaunlichem Maße das Lehrerurteil die Grundlage der Differenzierung in junior schools bildet, ist festzustellen, daß nur für eine begrenzte Zahl von Schülern, die auf die comprehensive school übergehen, verlässliche Daten für eine Gruppierung vorliegen, auf die unmittelbar zurückgegriffen werden könnte. Auch ist zu vermuten, daß diejenigen comprehensive schools, die sich auf die Informationen der junior school stützen, nicht unberücksichtigt lassen, welchen stream ein Schüler dort besucht hat. Die streams jedoch werden ebenfalls vorwiegend nach Maßgabe des Lehrerurteils zusammengestellt; einmal gebildete streams verändern sich in ihrer Zusammensetzung bis zum Ende der junior school nicht wesentlich.⁹⁾

Dem verfügbaren Material läßt sich demnach mit einiger Sicherheit entnehmen, daß die Mehrzahl der Zuweisungsentscheidungen zu Beginn des 1. Sekundarschuljahres auf der Grundlage von Daten erfolgt, die nicht als optimal in bezug auf Verlässlichkeit und Gültigkeit bezeichnet werden können.¹⁰⁾

Betrachtet man nun die Verfahren, die nach der anfänglichen Gruppierung am Beginn des ersten Jahres in den comprehensive schools verwendet werden, um sets, streams oder bands neu einzurichten oder um festzustellen, welche Schüler in einen höheren oder niedrigeren Leistungskurs transferiert werden sollen, so zeigt sich, daß mit Ausnahme weniger Schulen¹¹⁾ das Lehrerurteil die Basis für die Zuweisung der Schüler bildet und standardisierte Verfahren, besonders Intelligenztests, nicht herangezogen werden. In einem Einzelfall wurden informelle Tests, deren Normen an der jeweiligen Altersgruppe dieser Schule gewonnen wurden, verwendet.¹²⁾

Ergebnisse präziser Verfahren – Intelligenztests, Schulleistungstests, auch rating scales zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen und soziometrische Instrumente – wurden in einer anderen Schule¹³⁾ herangezogen, allerdings nicht zum Zwecke der Differenzierung der Schüler für den Unterricht, sondern als Grundlage einer individuellen Schülerberatung – wenn man von den soziometrischen Daten absieht, die bei der Zusammenstellung der unstreamed forms für die beiden ersten Jahre benutzt wurden¹⁴⁾.

⁹⁾ BARKER LUNN, 1967, 14.

¹⁰⁾ Vgl. oben, Teil 2, p. 66 ff.

¹¹⁾ Vorwiegend in London.

¹²⁾ Solche Verfahren sind im allgemeinen verlässlicher als das auf eine Klasse bezogene Lehrerurteil, können allerdings nicht die Qualität von Tests erreichen, die an einer großen Stichprobe geeicht wurden.

¹³⁾ Kibworth High School.

¹⁴⁾ Vgl. C. J. HETHERINGTON, A guide to Kibworth High School, maschinenschriftl. Umdruck, August 1967, p. 1. Vgl. zu dieser Schule außerdem Compr. Ed. 9, 1968, 16 f.; Forum, 8, 1966, 3, p. 86–88.

Die Gründe für diesen Verzicht auf verlässliche Informationen über den Schüler, die ohne Schwierigkeiten gewonnen werden könnten, liegen vermutlich in einer gewissen Testmüdigkeit und Testaversion, die sich im Laufe der Diskussion über und dem Umgang mit der 11+-Prüfung entwickelt haben. Eine solche Einstellung dürfte bei Lehrern und Leitern von comprehensive schools deshalb besonders verbreitet sein, weil die Funktionen und Ziele dieser Schulart in mancher Hinsicht geradezu als Gegensatz zum herkömmlichen Schul- und Auslesesystem konzipiert wurden. Es ist anzunehmen, daß Schulleiter und Lehrer, die sich mit diesen Zielen identifizieren¹⁵⁾, nicht zugleich ein Instrumentarium akzeptieren können, das zu Selektionszwecken entwickelt und verwendet wurde. Daß präzise Daten von jedem Schüler gerade umgekehrt den comprehensive schools helfen könnten, ihre Aufgaben besser und leichter zu erfüllen, wird später zu diskutieren sein.

Eine weitere Form der Gruppierung in den comprehensive schools ist die nach Wahlfächern¹⁶⁾, die zunächst in geringerem Umfange, vom 4. Jahr an jedoch in zunehmendem Maße auftritt. Nach welchen Kriterien hierbei die Einteilung vorgenommen wird, ist an Hand der dieser Arbeit zugrunde liegenden Materialien kaum auszumachen. Man sollte meinen, daß der Wunsch des Schülers oder seiner Eltern bei der Wahl den Ausschlag gibt, doch wurde von kompetenter Seite¹⁷⁾ die Vermutung ausgesprochen, daß auch hier das Lehrerurteil das größte Gewicht hat.

Die im Bewußtsein der Bedeutung der Motivation für die Leistung erhobene Forderung, die Schüler sich nicht nur nach Berufswunsch, sondern auch nach anderen Kriterien den Gruppen selbst zuordnen zu lassen¹⁸⁾, ist vollends unrealisiert geblieben¹⁹⁾.

Bei den beiden zuletzt erwähnten Vorschlägen müssen jedoch auch Gruppierungsverfahren Verwendung finden, deren Validität nicht unge-

¹⁵⁾ Das wird bei den Schulleitern, aber auch bei einer größeren Zahl von Lehrern in den comprehensive schools angenommen werden können. Allerdings ist zu vermuten, daß es auch in den comprehensive schools Lehrer gibt, die eine positive Einstellung zu einer selektiven Schule haben; vgl. die entsprechenden Befunde in primary schools bei BARKER LUNN, 1967, 61 f.; vgl. unten p. 114 f.

¹⁶⁾ Vgl. oben p. 81.

¹⁷⁾ MICHAEL ARMSTRONG im Interview.

¹⁸⁾ Vgl. PARTRIDGE, 1966; vgl. auch ELVIN, 1965, 62: „What we now understand, however – and this is new – is that demand to enter is itself one factor in suitability to do so.“ Der Autor bezieht sich an dieser Stelle zwar auf Universitätsstudenten, nimmt jedoch ähnliche Zusammenhänge auch für das Schulalter an, vgl. z. B. p. 125. Vgl. hierzu z. B. RUSSELL, in: NOLL and NOLL, 1962, 509 ff.

¹⁹⁾ In der oben p. 87 erwähnten Kibworth High School werden Freundschaftsbeziehungen zwischen Schülern bei der Einteilung in Klassen berücksichtigt; allerdings gibt es in dieser Schule keine Leistungsgruppierung.

prüft vorausgesetzt werden kann; nichts deutet darauf hin, daß bisher in England Versuche unternommen wurden, auch nur ein Validierungskriterium zu definieren, so daß die Befürwortung oder Ablehnung dieser Formen lediglich auf Grund subjektiver Überzeugung erfolgen kann.

Allerdings stellen sich einer empirischen Überprüfung der Validität solcher Verfahren erhebliche Schwierigkeiten²⁰⁾ in den Weg, die hier nur angedeutet werden können. Bei der Mehrzahl der Schüler, besonders aber bei denen, die aus wenig anregenden Elternhäusern kommen, wird man beispielsweise nicht voraussetzen dürfen, daß sinnvolle Wahlen getroffen werden, da die Bereiche, zwischen denen zu wählen ist, weitgehend fremd sein dürften und die Konsequenzen einer Wahl auf Grund mangelhafter Information kaum bekannt sein werden.

Bei der Selbsteinstufung der Schüler in verschiedene Niveaugruppen stellt sich einerseits ebenfalls das Problem, die Implikationen der Entscheidung vorherzusehen²¹⁾, zum anderen werden in die Einstufung Persönlichkeitsfaktoren eingehen, die unabhängig von der Leistungsfähigkeit der Schüler sind, so daß am Ende eine Gruppe zustande kommen kann, die nach ganz anderen Kriterien als den intendierten zusammengesetzt ist.

Damit die Selbsteinstufung nicht von vornherein zu ungewollten und wenig sinnvollen Ergebnissen führt, müßte deshalb eine intensive Beratung erfolgen, in der jeder Schüler Informationen über Schullaufbahn, Abschlüsse und Berufe, nicht weniger aber auch über sich selbst, etwa die Struktur seiner Leistungsfähigkeit, die Differenz zwischen Anspruchsniveau und Fähigkeit usw. erhält, damit seine Wahl weniger von zufälligen oder unbekanntem Einflüssen abhängt. Außerdem wäre die Frage zu prüfen, ob einer Fachwahl nicht eine Periode vorangehen müßte, in der die Schüler mit den zur Wahl stehenden Bereichen und ihren Fragestellungen vertraut gemacht werden.

Für keine dieser Fragen gibt es bisher in England gesicherte Antworten. Guidance und counselling sind wegen der traditionellen „pastoral care“ durch die Lehrer kaum entwickelt; auch über Nutzen oder Schaden der pastoral care existieren keine Untersuchungen.²²⁾

Überblickt man die gebräuchlichen, auf den vorangehenden Seiten beschriebenen Differenzierungsverfahren, zeigt sich ein deutlicher Trend zum Verzicht auf standardisierte, objektive und verlässliche Techniken, wie sie etwa den Kern der 11+-Prüfung bildeten und bilden. Es handelt sich dabei nicht um eine nur innerhalb der comprehensive schools beob-

²⁰⁾ Darauf haben u. a. CRONBACH und GLESER hingewiesen, vgl. CRONBACH and GLESER, 1965, 9, 130-132, 159-160. Vgl. im übrigen auch GRONLUND, 1965, 331 ff.

²¹⁾ Z. B. in bezug auf künftige Berechtigungen.

²²⁾ Vgl. hierzu The Schools Council, 1967. Ferner: WOODY, 1968.

achtbare Erscheinung²³⁾: Seit durch das Circular 10/65 den Local Education Authorities zur Auflage gemacht wurde, comprehensive schools einzuführen, und seit es als Zeichen progressiver Bildungspolitik gilt, „to abolish the eleven plus“, haben zahlreiche Behörden sich für eine Interimslösung entschieden, in der der Zeitpunkt der Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Sekundarschulen um 2 Jahre aufgeschoben wird und die Zuweisung auf Grund einer „guided parental choice“ erfolgt. Dabei werden gewöhnlich die Eltern der Schüler vor dem Übergang zur Sekundarschule zu einer Besprechung geladen, in der sie ihre Schulwahl äußern. Auf der Grundlage der Primarschulzeugnisse, der Eignungsbeurteilung durch den Lehrer und, soweit vorhanden, von Testergebnissen, wird dann den Eltern geraten, ihr Kind in einen bestimmten Schultyp zu geben. Im Konfliktfall werden jedoch keine zusätzlichen Tests administriert, selbst wenn die vorliegenden Daten keinerlei Testergebnisse enthalten.

Auch bei der guided parental choice, die in zahlreichen Local Education Authorities an die Stelle der 11+-Prüfung getreten ist, zeigt sich also die vom Standpunkt des Diagnostikers aus als ungünstig zu bezeichnende Neigung, die nachweisbar reliableren Verfahren in den Hintergrund treten zu lassen, obwohl damit ein erheblicher Verlust an Information verbunden ist und die Gefahr einer stärker vom Sozialstatus der Kinder abhängigen Gruppierung²⁴⁾ wächst.

Aufs Ganze gesehen haben demnach zugleich mit der Einführung der comprehensive schools diejenigen Differenzierungsverfahren, die zu einer wesentlichen Erhöhung der Fehlerquoten führen müssen, an Bedeutung gewonnen.

3.3. Die Bewährung des Differenzierungssystems der comprehensive schools

3.3.1. Methodische Probleme der Bewährungskontrolle

Mit der Einführung eines neuen Schultyps erhebt sich gewöhnlich die Frage, ob dieser gegenüber dem bestehenden Schulsystem eine Verbesserung darstellt. Diese Frage läßt sich nur unter außerordentlich großen Schwierigkeiten einer Lösung näherbringen.¹⁾

Zunächst wird man für den dazu erforderlichen Vergleich überprüfen müssen, ob die Erziehungsziele der verglichenen Systeme übereinstim-

²³⁾ Vgl. schon oben Teil 2, p. 70.

²⁴⁾ Vgl. die oben in Teil 2, p. 34, Anm. 14, erwähnte Untersuchung FLOODS; ferner zu dem ganzen Komplex der guided parental choice z. B. Compr. Ed. 2, 1966, 9; Compr. Ed. 5, 1967, 17; Compr. Reorgan. in Britain, Survey 1967/68, p. 10 f.; Comprehensive Education, Survey No. 1, 1966/67, p. 10.

¹⁾ Vgl. hierzu z. B. ETZIONI, 1964.

men. Ist diese Voraussetzung nicht in allen Bereichen gegeben, wird man sich auf diejenigen beschränken müssen, in denen die notwendige Kongruenz besteht.

Selbst wenn es gelungen ist, diese Bedingungen zu erfüllen, wäre ein Vergleich von Untersuchungsergebnissen aber insofern problematisch, als auch unterschiedliche Gewichte, die den einzelnen Zielen beigemessen werden können, Berücksichtigung finden müßten.

Diese und weitere²⁾ methodische Schwierigkeiten lassen sich nur durch den Verzicht auf einen Systemvergleich umgehen. Freilich bleibt dann auch die aufgeworfene Frage unbeantwortet.

Vor allem bei Vorliegen systemspezifischer Ziele, unter Umständen aber auch zur Lösung der sich aus der unterschiedlichen Rangfolge von Zielen ergebenden Probleme, bietet sich dann die Möglichkeit einer systemimmanenten Bewährungskontrolle, durch die festgestellt wird, ob ein Schultyp seine eigenen Ziele erreicht. Ein solcher Ansatz entgeht der Gefahr eines möglicherweise unfairen Vergleichs und gestattet es, Aussagen auch über solche Schulen zu machen, die nicht nur zur Abhilfe von Schwächen der anderen Schulform konzipiert wurden, sondern unabhängig neue Ziele verfolgen. Die Schwierigkeit besteht nun jedoch darin, andere als nur subjektive Kriterien zu finden, um beurteilen zu können, bis zu welchem Grad ein Ziel erreicht wurde.

Wenn man überprüfen möchte, inwieweit sich das Differenzierungssystem der comprehensive school bewährt hat, wird man zuerst die Frage stellen müssen, ob ein Vergleich mit dem traditionellen Schulsystem überhaupt sinnvoll ist. Dazu müßte festgestellt werden, wozu in den comprehensive schools differenziert wird und ob in diesem Bereich übereinstimmende Erziehungsziele auszumachen sind.

Geht man diesen beiden Fragen nach, so zeigt sich einerseits³⁾, daß die Argumente für die Verwendung der oben beschriebenen Differenzierungsformen in den comprehensive schools vorwiegend schulleistungsbezogen sind, daß also die Gruppierung der Schüler zum Zwecke der Förderung kognitiver Leistungen erfolgt. Ohne durchgängiges streaming und setting würde man nicht erwarten, hinreichend qualifizierte Schülerleistungen hervorzubringen.

Andererseits stimmen aber auch die leistungsrelevanten Erziehungsziele des tripartite system und der comprehensive school weitgehend überein⁴⁾; insofern von den Befürwortern der comprehensive school kein Zweifel daran gelassen worden ist, daß die neue Schule in bezug auf die Leistung nicht zurückstehen, unter Umständen sogar bessere Ergebnisse

²⁾ Vgl. weiter unten in diesem Kapitel.

³⁾ Vgl. schon oben p. 72 f.; vgl. auch Compr. Ed. 5, 1967, 6 f.

⁴⁾ Vgl. oben p. 72 ff. und p. 44 ff.

bei einem Teil der Schüler erreichen soll, ist sogar ein Vergleich der Systeme angezielt.⁵⁾

Ein wichtiges Kriterium, an dem die Bewährung des Differenzierungssystems der comprehensive school überprüft werden könnte, ist also die Schülerleistung; und ein Vergleich der Schultypen in diesem Bereich kann wegen der Übereinstimmung der leistungsrelevanten Erziehungsziele als möglich angesehen werden. Es muß freilich hinzugefügt werden, daß es schwierig ist zu ermitteln, ob diesem Ziel in den verschiedenen Schultypen die gleiche Bedeutung beigemessen wird.

Selbst in einem Bereich, der – wie die Schulleistung – mit den in England verfügbaren Instrumenten recht gut gemessen werden könnte, ergeben sich bei einem Vergleich zwischen den Schultypen jedoch weitere Methodenprobleme, da ein stringentes Untersuchungsdesign, in dem die Schule – und nicht der Schüler – die Untersuchungseinheit wäre⁶⁾ und Zufallsstichproben der zu vergleichenden Schulen jedes Typs gezogen werden müßten, aus praktischen Erwägungen so gut wie ausgeschlossen ist.

Nicht unproblematisch ist auch der mit Schulleistung in engem Zusammenhang stehende Bewährungsindex des sogenannten „yield“: Wenn man fragt, wie weit jedes System seine Schüler bringt, und versucht, ein kombiniertes Maß für den Prozentsatz einer Altersgruppe, der ein bestimmtes Leistungsniveau erreicht, zu finden, stößt man auf bislang noch nicht vollständig gelöste Schwierigkeiten, die allerdings hier nicht diskutiert zu werden brauchen.⁷⁾

Angesichts der Schwierigkeiten, die Bewährung des Differenzierungssystems der comprehensive school mit Hilfe eines Leistungsvergleichs zu überprüfen, stellt sich die Frage, ob es nicht andere, besser zugängliche Kriterien gibt, an denen sich ablesen läßt, ob mit der Differenzierung verbundene Erwartungen sich erfüllt haben.

Zweifellos wäre hier hauptsächlich das Problem der Flexibilität der neuen Organisationsform anzusprechen, war doch die Möglichkeit, sich der Entwicklung des einzelnen Schülers in hohem Maße anpassen zu können, als eines der wichtigsten Charakteristika der comprehensive schools hingestellt worden.⁸⁾

⁵⁾ Auch ist ein Fall bekannt, in dem das Weiterbestehen einer comprehensive school davon abhängig gemacht wurde, daß dort eine hinreichende Quantität an Abschlußprüfungen erzielt wurde. Andernfalls sollten die alten, selektiven Schulformen wieder eingeführt werden. Vgl. Non-streaming in comprehensive schools, 1966, p. 33.

⁶⁾ Vgl. WILEY and BOCK, 1967. Zu den Methodenproblemen, die hier nur angedeutet werden können, vgl. ferner z. B. CAMPBELL and STANLEY, 1963.

⁷⁾ Vgl. POSTLETHWAITE, 1967, 16 und 78 ff.

⁸⁾ Vgl. z. B. London comprehensive schools 1966, 1967, p. 18.

Hierzu müßte vor allem festgestellt werden, in welcher Weise und in welchem Ausmaß die Durchlässigkeit zwischen den Leistungsgruppen gewährleistet ist. Im Unterschied zu dem oben geforderten Vergleich der verschiedenen Schultypen geht es hier mehr um die Beurteilung des Differenzierungssystems der comprehensive school nach deren eigenen Maßstäben, wengleich auch in diesem Bereich ein Systemvergleich zusätzliche Informationen liefern könnte, da ja auch Durchlässigkeit zwischen den Schultypen des tripartite system erwartet wird.

Beim Systemvergleich wäre dann zu fragen, ob die Durchlässigkeit der comprehensive school höher als die zwischen den Schultypen des tripartite system ist; bei der systemimmanenten Bewährungskontrolle müßte dagegen überprüft werden, ob in den comprehensive schools ein akzeptables Ausmaß an Flexibilität erreicht wurde. Dabei stellt sich sofort das oben, p. 91, angedeutete Kriterienproblem, das sich etwa in die Frage, wie flexibel eine comprehensive school denn zu sein habe, kleiden ließe. Es wird unten in Kapitel 3.3.3. gezeigt werden, daß sich hier ein Kriterium finden läßt, das mehr als nur subjektive Verbindlichkeit besitzt.

Wieweit die comprehensive school in der Lage ist, ihre Ansprüche einer sozialen Integration der Schüler in die Tat umzusetzen, wäre eine weitere Frage, deren Beantwortung etwas über die Bewährung dieser Schultart aussagen würde. Da dies Problem jedoch nur mittelbar mit Leistungs-differenzierung zusammenhängt⁹⁾, soll es hier nur kurz diskutiert werden¹⁰⁾.

Die beiden oben beschriebenen Untersuchungsansätze – der Vergleich der Systeme und die Überprüfung der Frage, ob die comprehensive school ihre eigenen Ziele verwirklicht – gehen davon aus, daß die com-

⁹⁾ Vgl. auch oben, p. 72.

¹⁰⁾ Nach der vorliegenden Literatur und den eigenen Beobachtungen zu urteilen, wird in den comprehensive schools kaum etwas aktiv dafür getan, die „social unity“ zu fördern. Vielmehr hat man den Eindruck, als würde allein von dem Umstand, daß sich in den comprehensive schools Kinder aus allen sozialen Schichten treffen, erhofft, daß vorhandene Barrieren abgebaut werden und soziale Integration erreicht wird. Angesichts des Befundes, daß sogar innerhalb von Schulklassen sich vergleichsweise statushomogene Gruppen zu bilden pflegen (vgl. z. B. ROLFF, 1967, 76 ff.; ROLFF und WINKLER, 1967, 44–58. Als ein Beispiel dafür, daß die Gruppenbildung innerhalb einer Klasse den Kindern selbst überlassen bleibt, vgl. Non-streaming in compr. schools, 1966, 45), muß allerdings bezweifelt werden, ob auf diesem Gebiet Fortschritte erzielt werden können. In der Studie der National Foundation for Educational Research wird versucht, auch diese Frage einer Lösung näher zu bringen. Vgl. hierzu die in dieselbe Richtung weisenden Befunde RUDBERGS, mitgeteilt bei YATES, 1966, 66. Andererseits gibt es auch optimistischere Berichte, vgl. London compr. schools 1966, 1967, 47. Vgl. im übrigen zum Problem der sozialen Homogenität von Leistungsgruppen unten Teil 3.3.3.

prehensive schools selbst sich nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Diese Voraussetzung ist jedoch nur teilweise gegeben. Wie oben dargestellt wurde, gibt es hinsichtlich der Differenzierungsformen zumindest eine wichtige Variante: Schulen nämlich, die die geläufigen, leistungsbezogenen Gruppierungsformen erst etwa im 3. Jahr einführen, zuvor aber mit unstreamed forms arbeiten¹¹⁾).

Zur Beantwortung der Frage, inwieweit das Differenzierungssystem der comprehensive school sich bewährt hat, müßte demnach auch ein Vergleich von Varianten bestehender comprehensive schools durchgeführt werden; andernfalls könnten unter Umständen effektive Ansätze zur Lösung der Differenzierungsproblematik unerkannt bleiben.

Jeder einzelne der geschilderten Untersuchungsansätze erfordert einen außerordentlich hohen Aufwand für Planung und Durchführung. Es versteht sich von selbst, daß mit dem für diese Arbeit erhobenen Material sich nur Teilfragen beantworten lassen. Einschlägige britische Untersuchungen liegen bisher nicht vor, wenn man von einzelnen Datenerhebungen zu den Schulabschlüssen einiger comprehensive schools absieht, die allerdings schwer interpretierbar sind, da sie methodisch nicht hinreichend abgesichert sind. In der Studie der National Foundation for Educational Research wird weder ein Systemvergleich durchgeführt noch die Frage nach der systemimmanenten Bewährung gestellt. Untersuchungsergebnisse über die Effektivität der comprehensive school in bezug auf ihre eigenen Ziele oder Daten aus einem Variantenvergleich sind bisher auch sonst nicht verfügbar.

3.3.2. Leistungsniveau

Die Daten, auf die sich Aussagen über das Leistungsniveau der comprehensive schools stützen können, betreffen vor allem Abschlußexamina und Dauer des Schulbesuchs. Wie oben bereits angedeutet wurde, stößt die Interpretation solcher Indizes auf erhebliche Schwierigkeiten¹⁾, so daß es als besonders bedauerlich angesehen werden muß, daß keine repräsentativen und umfassenden Leistungsurteile aus den Jahren vor den Schlußexamina vorliegen, die in einer Querschnitts- oder gar Längsschnittuntersuchung gewonnen wurden²⁾.

¹¹⁾ Näheres zu diesem Punkt in Kap. 3.5.

¹⁾ Vgl. oben p. 91 f. und auch schon Teil 2, p. 48 ff.

²⁾ Eine Ausnahme bildet die Sonderstudie (PIDGEON, 1967), die für England aus den Daten eines internationalen Leistungsvergleichs (HUSÉN, 1967) und einigen Folgeuntersuchungen erstellt wurde. Leider beschränkt sich diese Untersuchung auf das Fach Mathematik. Da diese Untersuchung jedoch die einzige ist, die hohen methodischen Ansprüchen genügt, soll auf relevante Befunde an geeigneter Stelle hingewiesen werden.

Vor allen anderen hat sich ROBIN PEDLEY bemüht, Material über Abschlußexamina der englischen Sekundarschulen zu sammeln und Vergleiche zwischen den Schultypen anzustellen. Dazu bedurfte es eigener Erhebungen: Die Zahlen, die das Department of Education and Science in seinen Statistics of Education veröffentlicht, sind, wie Pedley mit Recht ausführt³⁾, dazu ungeeignet. Dabei erzielen die comprehensive schools regelmäßig eine niedrigere Abschlußquote als der nationale Durchschnitt der Sekundarschulen, jedoch wird nicht berücksichtigt, daß auch solche comprehensive schools mitgezählt sind, die erst kurze Zeit vorher eingerichtet wurden und deshalb noch keine höheren Jahrgangsstufen führen. Pedley beschränkte sich auf die G.C.E.-Ergebnisse, da dies das einzige Examen sei, das einen objektiven Vergleich zulasse.⁴⁾

Von den Daten, die Pedley beibringt, sei eine Tabelle⁵⁾ herausgegriffen, die jüngeren Datums ist und stellvertretend für das übrige Material⁶⁾ stehen kann:

| 1962/63 | G.C.E.'O'level passes | | G.C.E.'A'level passes | |
|---|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|
| | 1 or more | 5 or more | 1 or more | 2 or more |
| All maintained (LEA) schools in England and Wales | 26 | 13 | 6.8 | 5.3 |
| 24 early comprehensive schools (3.610 leavers) | 32 | 16 | 10.0 | 7.5 |

Bestandene Abschlußexamina, in Prozent der Altersgruppe

In dieser Tabelle sind die Zahlen in der oberen Zeile verlässlich, da sie aus der Statistik des Department of Education and Science stammen und Ergebnis einer Gesamterhebung sind. Die damit verglichenen comprehensive schools wurden in der Zeit zwischen 1945 und 1955 gegründet, stehen in nur unerheblichem Ausmaß⁷⁾ mit selektiven Schulen in Konkurrenz

³⁾ PEDLEY, 1966³, p. 95.

⁴⁾ A. a. O., p. 104. Daß auch das G.C.E. in dieser Beziehung erheblichen Einschränkungen unterworfen ist, wurde oben in Teil 2, p. 49 f., bereits erwähnt.

⁵⁾ A. a. O., p. 96.

⁶⁾ Vgl. z. B. Compr. Ed. 5, 1967, p. 6 f., wo auf einen Artikel PEDLEYS im Observer vom Januar 1965 zurückverwiesen wird; ferner die Tabelle in Socialist Educational Association, Guide to comprehensive education, London, 1966, p. 16; die interessanten Daten aus London compr. schools 1966, 1967, lassen keinen Vergleich zu; außerdem gibt es Zahlen zu einzelnen Schulen, die hier aber nicht weiterhelfen.

⁷⁾ Maximal 5 % „creaming“. Vgl. dazu weiter unten.

und liegen vorwiegend in ländlichen Bezirken. Von den angeschriebenen Schulen antworteten 80 %; aus diesen wurde eine Auswahl getroffen.⁸⁾

Zum Vergleich untauglich sind solche Daten aus vielen Gründen. Selbst wenn G.C.E.-Abschlüsse ohne Einschränkungen addiert werden könnten⁹⁾, müßten Zufallsstichproben von Schulen aus den verglichenen Populationen gezogen werden; erst deren Daten dürften zueinander in Beziehung gesetzt werden¹⁰⁾. Zumindest jedoch müßten andere schulleistungsrelevante Variablen kontrolliert werden, beispielsweise also gesichert sein, daß die Schüler in bezug auf Intelligenz, Motivation, Sozialstatus usw. derselben Population entstammen; daß der Unterricht von Lehrern erteilt wird, die sich hinsichtlich Engagement, Lehrmethoden usw. nicht kraß voneinander unterscheiden, und vieles andere mehr. Jede einzelne dieser unkontrollierten Variablen für sich könnte schon die Ursache für Unterschiede von Abschlußquoten sein, und es mangelt nicht an Hinweisen dafür, daß in der Tat weit größere als nur organisatorische Unterschiede zwischen den Schulen bestehen.¹¹⁾

Ein weiterer gravierender Störfaktor, der ebenfalls für sich allein einen Vergleich der Tabellenwerte verbietet, ist die mangelhafte Kontrolle des sogenannten „creaming“. Damit ist gemeint, daß die Eingangspopulation der comprehensive schools in der Regel nicht repräsentativ für das Einzugsgebiet ist, sondern wegen der in demselben Gebiet lokalisierten Schulen des tripartite system bereits einen Selektionsprozeß hinter sich hat. Da dieser Vorgang nicht nur für die Interpretation der Leistungsdaten,

⁸⁾ A. a. O., p. 96.

⁹⁾ Es wird hier z. B. nicht beachtet, in welchen Fächern die Prüfungen abgelegt wurden.

¹⁰⁾ Vgl. schon oben p. 92.

¹¹⁾ Um bei demselben Autor zu bleiben: Von einer im Zusammenhang mit vorteilhaften Abschlußquoten beschriebenen Schule sagt PEDLEY (1966², p. 72): „Es nimmt daher nicht wunder, daß in neun Jahren nicht weniger als elf Mitglieder des Kollegiums andernorts Schulleiter geworden sind.“ Manches spricht dafür, daß hervorragende Schülerleistungen durch besonders qualifizierte, innovations- und experimentierfreudige Lehrer hervorgebracht werden. (Vgl. z. B. auch: Non-streaming in compr. schools, 1966, 35. PIDGEON, 1967, 195 ff., zeigt, daß zwischen den Schultypen Unterschiede hinsichtlich der Qualifikationen der dort unterrichtenden Lehrer bestehen.) In der 3. Auflage des Buches fehlt diese Bemerkung. Zum Hawthorne-Effekt vgl. auch MILLER, 1961, 30; SCRIVEN, 1967.

Leider geht aus der oben angeführten Tabelle nicht hervor, welche Schüler sich den Abschlußprüfungen unterziehen: Gehören die „false positives“ (vgl. oben p. 56 f.) der 11+-Prüfung zu den erfolgreichen Schülern der comprehensive schools? Werden in den comprehensive schools die „grammar-pupils“ ebenso gefördert wie in den grammar schools?

sondern auch für die Arbeit der comprehensive schools im ganzen von großer Bedeutung ist, soll er hier etwas ausführlicher betrachtet werden.

In nahezu allen Local Education Authorities gibt es öffentliche und private¹²⁾ Schulen, die vorwiegend für überdurchschnittlich begabte Schüler eingerichtet sind. Gewöhnlich wird dort die Auswahl unter den Anmeldungen nach Maßgabe der 11+-Prüfung, der Grundschulzeugnisse oder auch einer anderen Maßnahme, z. B. der „guided parental choice“¹³⁾, getroffen.

Leistungsstarke und intelligente Schüler werden demnach zu einem variierenden Prozentsatz den comprehensive schools vorenthalten. Die Zahlen sind zwar nicht immer verfügbar oder werden nur widerstrebend mitgeteilt; im Durchschnitt dürften jedoch etwa 10 % eines Jahrgangs betroffen sein.¹⁴⁾

Für den Vergleich der Abschlußquoten der Schultypen bedeutet dieses Faktum, daß zwei in einem wesentlichen Punkte verschiedene Populationen zueinander in Beziehung gesetzt werden.¹⁵⁾

Nun könnte man meinen, daß angesichts der positiven Korrelation von Intelligenz und Leistung das Abschöpfen der Begabten zu einer Leistungssenkung in den comprehensive schools führen müßte¹⁶⁾, daß also eine hohe Zahl von Examensabschlüssen als Zeichen einer besonders effek-

12) Interessante Daten zu letzteren in Compr. Ed. 5, 1967, 1 f., und Compr. Schools Committee, Compr. reorg. in Britain, Survey 1967/68, p. 7 und 9.

13) Vgl. oben p. 90.

14) Vgl. z. B. Compr. Schools Committee, Compr. reorg. in Britain, Survey 1967/68, p. 10 und 13; Compr. Ed. 9, 1968, p. 1. In London schätzt man, daß ebenfalls ungefähr 10 % der begabtesten Schüler einer Altersgruppe nicht in comprehensive schools, sondern in grammar schools gehen: Die 73 grammar schools nahmen 1965 18,8 % der Jugendlichen auf. Dabei handelt es sich jedoch nicht nur um die Schüler mit den höchsten Intelligenzquotienten, vgl. London compr. schools 1966, 1967, 21 und 25. Vgl. zu diesem Punkt ferner die Berichte in Compr. Ed. 5, 1967, 1 f.; Non-streaming in compr. schools, 1966, 21; Compr. Ed. 8, 1968, 2 ff.; London compr. schools 1966, 1967, 21 und 25. Auch die von mir besuchten Schulen hatten gewöhnlich eine vorselegierte Schülerschaft.

Vgl. auch PEDLEY, 1966³, 98: „... in England nearly all the most highly intelligent boys and girls still go to grammar schools.“; Times Ed. Suppl. vom 3. 11. 1967, p. 993; wertvolle Daten aus einer Befragung in: MONKS, 1967, 4 f.; ferner vgl. BARON, 1965, 111.

15) Es sollte hinzugefügt werden, daß PEDLEY an einigen Stellen der neuesten Auflage seines Buches eine abgeschwächte Interpretation seiner Vergleichsdaten anbietet, vgl. 1966³, 97 und 100; dennoch bleibt er im ganzen optimistisch. Sehr viel realistischer London compr. schools 1966, 1967, 97 f und 101. M. ARMSTRONG illustriert an einem konkreten Fall, welche Gefahren einem Vergleich innewohnen: Compr. Ed. 5, 1967, 24 ff.

16) Vgl. z. B. PEDLEY, 1966³, 98: ... „no doubt that advanced work suffers because they are ‚creamed‘.“

tiven Leistungsförderung zu interpretieren sei. Diesem – plausiblen – Argument steht entgegen, daß nachweislich beim creaming noch andere Faktoren eine Rolle spielen, die das Bild erheblich komplizieren.

In der ausführlichsten bisher erschienenen Monographie über die comprehensive schools einer Local Education Authority¹⁷⁾ werden von einigen Schulen detailliertere Angaben veröffentlicht, als in dem übrigen Material aufzufinden sind und als in den besuchten Schulen zur Verfügung standen. Dort wird mitgeteilt¹⁸⁾, welchen Intelligenzschichten die Eingangspopulationen in zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren im Alter von 11+ Jahren zuzuteilen waren. Diesen Daten läßt sich entnehmen, welche Differenzen zwischen den vorgefundenen Werten und den auf Grund der Normalverteilung der Test-Intelligenz zu erwartenden Werten bestehen. Man müßte erwarten, daß in dem Falle einer Abschöpfung der höchsten Intelligenzen durch die grammar schools in diesen Sektoren auf den comprehensive schools Lücken beständen, im übrigen jedoch gute Übereinstimmung mit der Normalverteilung herrschte. Tatsächlich sieht jedoch das Bild anders aus.

Aus der graphischen Darstellung auf p. 99 geht hervor, daß in diesen sieben Schulen zwar 5,09 % der Schüler mit einem IQ von 116 und darüber fehlen, zugleich jedoch 6,17 % Schüler mit über dem Mittelwert liegenden Intelligenzquotienten (zwischen 101 und 115) mehr vertreten sind, als nach der Normalverteilung zu erwarten wäre.¹⁹⁾ Außerdem sind 4,67 % der unterdurchschnittlichen Intelligenzen (IQ unter 95) weniger vorhanden, als zu erwarten wären.²⁰⁾

Solange ähnliche Unregelmäßigkeiten der IQ-Verteilung nicht mit Sicherheit ausgeschlossen werden können, lassen sich auch die Auswirkungen des creaming auf die Leistungen nicht vorhersagen. Denn die Wahr-

¹⁷⁾ London comprehensive schools 1966, 1967.

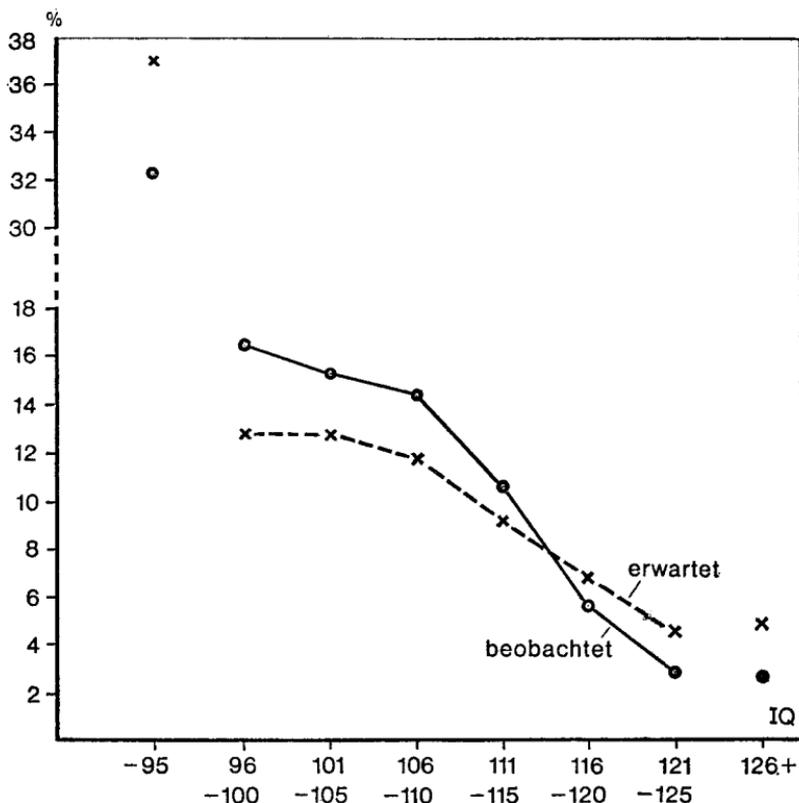
¹⁸⁾ p. 138 ff.

¹⁹⁾ Diesen 6,17 % entsprechen etwa 237 Jugendliche. Schüler, deren IQ unbekannt war, wurden aus der Berechnung ausgeklammert. Im ganzen haben 51,08 % der Schüler dieser Schulen einen IQ über 100.

²⁰⁾ Durch eine solche Homogenisierung der Schülerschaft dürfte die Arbeit der Schulen in mancher Hinsicht erleichtert werden, wie weiter unten erläutert werden soll.

Die hier beschriebenen Verhältnisse können sich übrigens inzwischen geändert haben, da sich gerade in bezug auf die comprehensive schools ständig Neuerungen ergeben. Beispielsweise könnte die bei BEASLEY, 1966, 84, berichtete neue Aufnahme-strategie in London Auswirkungen auf das creaming haben.

Daß bei einer großen Zahl von comprehensive schools die hier aufgewiesenen Besonderheiten der Eingangspopulation ebenfalls zu beobachten sind, zeigt MONKS, 1967, 4. Allerdings sind die dort zugrunde liegenden Daten für die Einstufung der Schüler weniger verläßlich (globale Schätzungen der Schulleiter) Vgl. hier auch Times Ed. Suppl. vom 2. 6. 1967, p. 1871.



| | | | | | | | | |
|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|
| A. erwartet: | 37,07 | 12,93 | 12,93 | 11,93 | 9,27 | 6,69 | 4,43 | 4,75 % |
| B. beobachtet: | 32,4 | 16,5 | 15,3 | 14,4 | 10,6 | 5,55 | 2,75 | 2,48 % |
| B. minus A.: | -4,67 | +3,57 | +2,37 | +2,47 | +1,33 | -1,14 | -1,68 | -2,27 % |

Zu erwartende Normalverteilung der Intelligenzquotienten und beobachtete Verteilung der Intelligenzquotienten der Eingangspopulation von 7 Londoner comprehensive schools. 6 Schulen sind mit zwei Jahrgängen, eine mit einem Jahrgang vertreten.

scheinlichkeit ist groß, daß nicht nur Schüler mit extrem hohen, sondern auch solche mit hohen Intelligenzquotienten gute Schulleistungen erzielen.²¹⁾ Von einer auf diese uneinheitliche Weise selektierten Eingangspopulation kann also nur gesagt werden, daß die Heterogenität der Schülerschaft in bezug auf ihre Intelligenz geringer ist; nicht jedoch, daß ungünstigere Voraussetzungen für gute Schulleistungen gegeben wären.

Warum eine solche unerwartete IQ-Verteilung in den betreffenden comprehensive schools auftritt, kann aus dem vorliegenden Material nicht

²¹⁾ Vgl. auch den Crowther-Report, 1959, p. 260; KELLER, in: NOLL and NOLL, 1962, 546.

erschlossen werden. Man könnte vermuten, daß die Eltern, denen die Zensuren der junior school und die Ergebnisse der Ausleseprüfungen bekannt sind und deren Kinder nicht zu den besten 10 % gehören, es vorziehen, anstatt einer grammar school eine comprehensive school als Schule ihrer Wahl anzugeben.

Es sollte nicht versäumt werden zu erwähnen, daß die Tabellen eigentlich aus einem anderen Grunde aufgeführt werden: Sie sollen einen detaillierten Überblick über die G.C.E.-Ergebnisse geben und zeigen, daß gute Abschlußexamina nicht selten auch bei Schülern mit durchschnittlichem IQ im Alter von 11+ vorkommen.²²⁾ Daß dies Ergebnis von vornherein zu erwarten ist, wurde oben²³⁾ in der Diskussion der prognostischen Validität von Tests ausführlich dargelegt. Immerhin bieten die comprehensive schools solchen Schülern bessere Möglichkeiten, sich den Examina vorbereitet zu unterziehen, als die meisten modern schools.

Im Gegensatz zu den Erhebungen Pedleys, der von einer „klaren Überlegenheit“²⁴⁾ der comprehensive schools hinsichtlich des G.C.E.-O-level spricht, zeigt sich bei PIDGEON²⁵⁾ eine statistisch gesicherte Überlegenheit des tripartite system gegenüber den comprehensive schools im Fach Mathematik, allerdings nur bei den 15jährigen und den O-level-Kandidaten. Aus diesen Leistungsunterschieden wird jedoch nicht der Schluß gezogen, daß Schüler in dem selektiven Schulsystem mehr gefördert werden. Vielmehr wird festgestellt, daß die comprehensive schools vor allem wegen des auch in dieser Untersuchung nachgewiesenen creaming unter ungleichen Bedingungen arbeiten.²⁶⁾ Deshalb lassen sich die Befunde als Argument weder für die eine noch die andere Seite verwenden.

Nur mittelbar zum Komplex Schulleistung gehören diejenigen Daten, die Auskunft über den Anteil der Jugendlichen geben, die sich nach beendeter Schulpflicht freiwillig weiter unterrichten lassen. Angaben hierzu finden sich beispielsweise in den Statistics of Education des Department of Education and Science. Ein Vergleich der Zahlen der Londoner comprehensive schools mit dem nationalen Durchschnitt der nicht mehr schulpflichtigen Schüler, die auf non-grammar schools gehen, fiel zwar eindeutig zugunsten der comprehensive schools aus²⁷⁾, doch sind wieder viele relevante Variablen, beispielsweise die sicher ins Gewicht fallenden Unterschiede zwischen Großstadt und ländlichen Bezirken, nicht kontrolliert,

²²⁾ Vgl. in dem erwähnten Buch außer den Tabellen die Seiten 97 und 98 und die Berichte über die später erfolgreichen „11+-failures“ p. 99 f.

²³⁾ Vgl. oben Kap. 2.8.

²⁴⁾ 1966², 72.

²⁵⁾ PIDGEON, 1967, 151; vgl. HUSÉN, 1967; und oben p. 94.

²⁶⁾ Vgl. PIDGEON, 1967, 100, 103 f., 135, 148, 151.

²⁷⁾ Vgl. London compr. schools 1966, 1967, 101 und 144.

so daß Zurückhaltung bei der Interpretation geboten erscheint. Auch PEDLEY berichtet von ähnlichen Ergebnissen²⁸⁾; seine Zahlen dürften allerdings nicht besonders aussagekräftig sein.

Da auch zum „yield“²⁹⁾ der comprehensive schools und des tripartite system keine Untersuchungen bekannt geworden sind, läßt sich demnach aus dem bisher vorliegenden Material weder der Schluß ziehen, daß die comprehensive schools den Schulen des tripartite system leistungsmäßig überlegen noch daß sie ihnen unterlegen sind. Auch ist zur Zeit keine Untersuchung im Gange oder geplant, in der auf methodisch vertretbare Weise versucht würde, die Frage zu entscheiden. Was allein noch unternommen werden kann, ist der Versuch, die Ergebnisse internationaler Untersuchungen über den Leistungsvor- oder -nachteil homogener Gruppierungen zu sichten und so der Lösung dieser Frage auf die derzeit beste Weise näher zu kommen.³⁰⁾

3.3.3. Durchlässigkeit

Die Angaben zur Durchlässigkeit der Leistungsgruppen in den comprehensive schools geben darüber Aufschluß, in welchem Ausmaß die erstrebte Flexibilität¹⁾ verwirklicht wurde. Erwartungsgemäß streuen die Angaben auch hier über einen weiten Bereich. Einerseits gibt es Schulen, in denen die streams und bands kaum mehr in ihrer Zusammensetzung geändert werden, nachdem sie einmal konstituiert worden sind, andererseits finden sich – allerdings ganz selten – Transferquoten von bis zu einem Viertel einer Jahrgangsstufe.²⁾

Bei Berücksichtigung aller verfügbaren Angaben³⁾ über die Mobilität zwischen den Gruppen ergaben sich folgende Durchschnittswerte:

| Jahr 1 | Jahr 2 | Jahr 3 |
|------------|----------|----------|
| etwa 9,5 % | etwa 7 % | etwa 4 % |

²⁸⁾ PEDLEY, 1966³, 108 f.

²⁹⁾ Vgl. oben p. 92 f.

³⁰⁾ Das wird unten im Teil 3.4. in der gebotenen Kürze geschehen.

¹⁾ Vgl. oben p. 92 f.

²⁾ Vgl. Where, Suppl. 12, o. J. (1967/68), p. 14.

³⁾ Neben den eigenen Erhebungen stecken in den Zahlen Informationen, die aus den Angaben verschiedener Autoren meist erst errechnet werden mußten; vgl. z. B. London compr. schools 1966/1967, p. 59 und 113; Where, Suppl. 12, o. J., p. 14; HOLLY, 1965, p. 152; Forum 8, 3, 1966, p. 90. In die oben errechneten Daten sind allerdings auch einzelne extrem hohe und vielleicht deshalb gerade für mitteilenswert gehaltene Werte eingegangen, die den Mittelwert beeinflussen haben. In Forum 8, 1966, p. 90, werden 5–8 % schon als Merkmal einer guten Flexibilität bezeichnet.

Die Prozentzahlen erstrecken sich jeweils auf die Gesamtzahl der Schüler der Jahrestufe. Die meisten Angaben beziehen sich auf Übergänger zwischen streams und bands, einige auch auf die zwischen sets; in letzterem Fall wird die Mobilität als weniger dringend empfunden⁴⁾.

Deutlich erkennbar ist der Trend, mit steigender Jahrgangsstufe die Gruppen immer weniger zu verändern. Nur in seltenen Fällen wird von Übergängen noch im 4. Jahr berichtet.⁵⁾

Betrachtet man die Daten näher, so lassen sich einige Besonderheiten entdecken, von denen die wichtigste diskutiert werden muß.

Schulen, die nur eine grobe Einteilung in bands vornehmen, weisen im ganzen eine geringere Durchlässigkeitsquote auf als solche, in denen „fine streaming“ verwendet wird.⁶⁾ Ohne Zweifel wird es als folgenschwerer empfunden, einen Schüler bei 3 vorhandenen bands, A, B, C, von einer Gruppe in eine andere zu überführen, als wenn etwa 9 nach Leistung gestufte Klassen existieren und entschieden werden muß, ob ein Schüler beispielsweise von stream 5 in stream 4 überwechseln soll – und zwar deshalb folgenschwerer, weil die Zugehörigkeit zur Leistungsgruppe A wegen der gezielten Vorbildung mit einer sehr viel höheren Wahrscheinlichkeit, ein qualifiziertes Abschlußexamen zu erreichen, verbunden ist, der Übergang von stream 5 nach 4 dagegen eine bei weitem nicht so große Erhöhung der Erfolgserwartung bedeutet.

Dieser Befund, so behutsam er auch wegen der Natur der Daten interpretiert werden muß, deutet darauf hin, daß in vielen, wenn nicht den meisten comprehensive schools die Chance, bestimmte Abschlußexamina

Die Schätzungen einiger Experten – Schulleiter von comprehensive schools sowie einiger der oben p. 74 erwähnten Personen – stimmten mit diesen Daten bis zu einem gewissen Grad überein.

Schulen, in denen Non-streaming-Versuche durchgeführt werden und in denen deshalb eine Umstufung sehr selten vorkommt – Transfer erfolgt dort aus leistungsirrelevanten Gründen – sind in die Berechnung nicht eingegangen.

Es bedurfte hier besonderer Sorgfalt, verlässliche Angaben zu erhalten. Beispielsweise wurde von der zuständigen Schulbehörde eine bestimmte comprehensive school als „very flexible“ charakterisiert; der Leiter dieser Schule bezeichnete dann die drei ersten streams – ohne Einschränkung – als die „akademischen“, drei weitere als „modern“ und die beiden letzten als „semi-backward“ und „backward“. Die Lehrer schließlich nannten nur noch die beiden ersten streams „akademisch“ und belegten diese Behauptung mit einer Reihe von Unterrichtsbeispielen. Die Übergangquote zwischen dem „akademischen“ und dem „nicht-akademischen“ Teil betrug 2,5 % der ersten Jahrgangsstufe.

⁴⁾ Vgl. London compr. schools 1966, 1967, 59.

⁵⁾ Z. B. Non-streaming in compr. schools, 1966, 34.

⁶⁾ Zur Illustration können die beiden Schulen dienen, deren Übergangsziffern in London compr. schools 1966, 1967, 113, aufgeführt sind.

zu bestehen, von der Zugehörigkeit zu bestimmten Leistungsgruppen abhängt.

Dazu stimmt die Beobachtung⁷⁾, daß zahlreiche Lehrer in informellen Gesprächen ihnen offenbar geläufige Unterscheidungen zwischen „grammar pupils“ und „modern pupils“ treffen. In diesem Sinne lassen sich auch die Äußerungen interpretieren, daß als Folge der unterschiedlichen Lerngeschwindigkeit die Gemeinsamkeit der Unterrichtsinhalte der Gruppen immer geringer wird, besonders bei solchen Fächern, in denen eine bestimmte Reihenfolge der Stoffe für notwendig angesehen wird.⁸⁾ Dadurch ist auch der Übergang mit zunehmenden Schwierigkeiten verbunden. In einer großen Zahl von Publikationen wird inzwischen Klage geführt über die Perpetuierung der Schülerselektion, die sich nun zwar nicht mehr zwischen Schultypen, dafür aber innerhalb der Schulen zwischen den Leistungsgruppen vollzieht.⁹⁾ Man hat sogar geradezu von einer „borderline between ‚academic‘ and ‚non-academic‘ (streams)“ gesprochen.¹⁰⁾

Vieles spricht demnach für die Annahme, daß – aus verständlichen Gründen¹¹⁾ – in den meisten¹²⁾ comprehensive schools wenn nicht eine Dreiteilung, so doch eine Zweiteilung der Schüler nach Fähigkeit und erstrebten Abschlüssen vorhanden ist¹³⁾. Dann sind aber auch wegen der damit verbundenen erhöhten Wahrscheinlichkeit eines qualifizierten

⁷⁾ Vgl. oben p. 78 f. Zur Illustration vgl. auch z. B. Compr. Ed. 6, 1967, 7 ff.

⁸⁾ Vgl. z. B. London compr. schools 1966, 1967, 61. Das Faktum der zunehmenden Ausrichtung von Leistungsgruppen auf bestimmte Examina ist im übrigen für die Verhältnisse in den junior schools nachgewiesen und beklagt worden; vgl. z. B. SIMON, 1953, p. 12 und sonst.

⁹⁾ Die Literaturangaben hierzu befinden sich unten p. 107 ff.

¹⁰⁾ Vgl. Where, Suppl. 5, 1965, p. 4; in analoger Weise wird in der Literatur häufig zwischen „grammar“ und „modern“ pupils der comprehensive schools unterschieden. Vgl. z. B. MILLER 1961; DIEHL 1962, 62, schreibt, daß man in den comprehensive schools „oft deutlich die alte Dreiteilung in grammar, technical und modern wiedererkennen“ kann. „In ihnen hat die alte Hierarchie auf dem neuen Boden feste Wurzeln geschlagen.“ Vgl. auch p. 139; ferner: Non-streaming in compr. schools, 1966, 49. Vgl. außerdem unten p. 111 f. mit Anm.; I.A.A.M., Teaching in compr. schools, 1967, 58 f.

¹¹⁾ Z. B. wegen der unterschiedlichen Lerngeschwindigkeit, die zu immer größer werdenden Kenntnisunterschieden der Gruppen führt. Unterrichtsbezogene Argumente, die sich für eine Homogenisierung der Schülergruppen anführen lassen, werden weiter unten etwas ausführlicher diskutiert.

¹²⁾ Diejenigen comprehensive schools, die Versuche mit non-streaming durchführen, sind auszunehmen.

¹³⁾ YOUNG and ARMSTRONG weisen darauf hin, daß ein solches selektives „bipartite system“ innerhalb der comprehensive schools sich nur darin von dem traditionellen System unterscheidet, daß es weniger leicht zu erkennen ist, vgl. Where, Suppl. 5, 1965, 3.

Schulabschlusses hauptsächlich die Übergänge zwischen den „akademischen“ und den „nicht-akademischen“ Leistungsgruppen der comprehensive schools, weniger jedoch die innerhalb jedes Sektors, von Bedeutung, wengleich unbestritten ist, daß auch aus letzteren einzelne ähnliche Abschlüsse hervorgehen¹⁴⁾).

Bestimmt man die Transferquoten neu für die Übergänge an der beschriebenen „borderline“, ergeben sich wesentlich niedrigere Werte, und zwar weitgehend unabhängig davon, wo die Grenzlinie angenommen wird. Nimmt man z. B. die schon oben zitierten Daten, so ergibt sich folgendes Bild¹⁵⁾:

| | | First-year forms for 1964-65 in three blocks | | | |
|---------------------------|---|--|-----|----|--------|
| | | A | B | C | totals |
| Second-year forms 1965-66 | A | 120 | 14 | - | 134 |
| | B | 3 | 120 | 11 | 134 |
| | C | - | 5 | 55 | 60 |
| | | 123 | 139 | 66 | 328 |

Im ganzen wurden 33 von 328 Schülern (10 %) transferiert. Die nach den Kriterien der nachweisbaren Abschußleistungen entscheidende Beweug vollzieht sich jedoch zwischen A und B:

Aufstieg von B nach A: 14 Schüler

Abstieg¹⁶⁾ von A nach B: 3 Schüler

17 Schüler = 5,2 %

Noch mehr als in diesem Beispiel reduziert sich die Quote, wenn man Schulen betrachtet, die eine größere Zahl leistungsmäßig fein abgestufter Gruppen führen, da es unerheblich ist, wenn Schüler von Gruppe 1 nach 2 oder von 6 nach 7, von 7 nach 8, von 8 nach 9 usw, natürlich auch in

¹⁴⁾ So werden ja auch in der modern school heutzutage Abschlußexamina abgelegt, die früher so gut wie ausschließlich eine Vorbildung in der grammar school voraussetzten, vgl. Robbins-Report, 1963/64, App. I, 74.

¹⁵⁾ Vgl. London compr. schools 1966, 1967, 113.

¹⁶⁾ Nicht nur von dieser, sondern von nahezu allen Schulen wird eine höhere Aufstiegs- als Abstiegsquote mitgeteilt. Gelegentlich werden bis zu einem Drittel mehr Schüler in einen höheren Kurs transferiert. Nach übereinstimmender Auskunft aller befragten Personen ist dafür nichts anderes verantwortlich als die verständliche Neigung der Lehrer, Schüler lieber auf- als absteigen zu lassen.

Bei der Entscheidung über den Übergang eines Schülers scheinen demnach auch Faktoren eine Rolle zu spielen, die mit der Leistung wenig zu tun haben. Als Beispiele vgl. London compr. schools 1966, 1967, 113; Where, Suppl. 12, 14. Auch in der junior school ist die gleiche Erscheinung zu beobachten: vgl. BARKER LUNN, 1967, 14.

umgekehrter Richtung, umgestuft werden.¹⁷⁾ Solche Übergänge bieten den Schülern keine merkbar größere oder geringere Chance, einen bestimmten Abschluß zu erreichen; die Zahlen können also ohne Bedenken aus der Gesamtzahl der Übergänger herausgenommen werden.¹⁸⁾ Dagegen ist es von Bedeutung, wie viele Schüler z. B. von stream 1, 2 und 3 nach 4, 5 und 6 usw. – oder umgekehrt – transferiert werden.

Für die beschriebene Übergangszone ergeben sich nun folgende Durchschnittswerte¹⁹⁾:

| | |
|---------|---------|
| Jahr 1: | Jahr 2: |
| 3,6 % | 3,1 % |

Aus weiteren Angaben, in denen keine Unterscheidung zwischen den Jahren getroffen wurde, ergibt sich ein Mittelwert von 2,5 %.

Im ganzen gesehen dürfte man in der Annahme nicht fehlgehen, daß die gesamte Übergangsquote zwischen den höchsten Leistungsgruppen und den weniger „akademischen“ etwa 3 bis 4 % beträgt. Aufgeschlüsselt nach Jahrgängen ist derselbe Trend einer Abnahme der Quoten von Jahr zu Jahr zu beobachten.

Will man einen Vergleich der Flexibilität der comprehensive schools mit der des tripartite system versuchsweise vornehmen, so wird man ihn nur mit den zuletzt gewonnenen Daten anstellen können; entsprechend ist es für den Systemvergleich unwichtig zu wissen, wie hoch die Transfer-rate innerhalb jedes Schultyps des selektiven Systems ist.

Die einzigen genauen Ziffern zum Transfer im tripartite system gibt der Robbins-Report.²⁰⁾ Dort wird ausgeführt²¹⁾, daß 2,1 % der Schüler eines Jahrgangs der modern school auf eine selektive Schule übergehen; weitere 0,7 % der Schüler²²⁾ nehmen den Schulwechsel in umgekehrter Richtung vor. Außerdem gehen 3,5 % von der modern zur technical school über.

Das bedeutet, daß die Flexibilität der comprehensive school trotz aller organisatorischen Erleichterungen in der Praxis offenbar kaum größer ist als die des herkömmlichen Schulsystems.

¹⁷⁾ Ähnlich DWYER, 1961, 220: „A pupil moving from form 8 to 7 or from 9 to 10 would still do the same sort of work, at the same level.“

¹⁸⁾ Es sei nochmals darauf hingewiesen, daß andere, etwa sozialpsychologische Gründe für einen Gruppenwechsel hier nicht diskutiert werden.

¹⁹⁾ Das zugrunde liegende Material ist dasselbe wie oben; allerdings liegen die nun benötigten detaillierteren Daten nicht für sämtliche Schulen vor.

²⁰⁾ Vgl. außerdem DIEHL, 1962, 116 mit Hinweis auf SIMON. Hier werden 5 % Übergänger zwischen den Schulen angenommen.

²¹⁾ Vgl. den Robbins-Report, 1963/64, App. I, p. 74; vgl. auch ELDER, 1965.

²²⁾ Auch diese Zahl ist auf die Population der „modern pupils“ bezogen und daher etwas geringer anzusetzen, wenn auf den gesamten Jahrgang Bezug genommen werden soll, vgl. a. a. O., p. 74.

Aber auch der Versuch, im Rahmen einer systemimmanenten Bewährungskontrolle festzustellen, ob in den comprehensive schools die Leistungsgruppen hinreichend durchlässig sind, führt zu wenig befriedigenden Ergebnissen.

Es besteht kein Zweifel, daß in den comprehensive schools versucht wird, Fehlentscheidungen bei der Zuweisung der Schüler zu den Leistungsgruppen möglichst zu vermeiden. Nun besteht aber, wie oben in Kapitel 2.8. gezeigt wurde, ein enger Zusammenhang zwischen der Qualität der verwendeten Verfahren und der Größe der Fehler, die bei der Zuweisung gemacht werden, und es stellt sich die Frage, ob eine Entsprechung von Fehlern und Korrekturen festzustellen ist. Damit ergibt sich auch die Möglichkeit, die systemimmanente Bewährung des Differenzierungssystems der comprehensive schools wenigstens an einer Stelle an einem Kriterium zu überprüfen, dem mehr als nur subjektive Verbindlichkeit zukommt.²³⁾ Für die Verhältnisse im tripartite system ist die aufgeworfene Frage zu verneinen.²⁴⁾

Angesichts der Tatsache, daß einerseits die Zuweisung der Schüler zu den Leistungsgruppen in den comprehensive schools nachweislich mit weniger präzisen Verfahren vorgenommen wird, als in der 11+-Prüfung Verwendung finden²⁵⁾, zum anderen jedoch die Durchlässigkeit an der Nahtstelle zwischen dem „akademischen“ und dem „nicht-akademischen“ Teil der Schülerschaft offenbar nicht größer als im tripartite system ist²⁶⁾, kann der Schluß gezogen werden, daß die comprehensive schools kein diesem Kriterium genügendes Maß an Flexibilität aufweisen.

Versuchsweise soll mit einigen Daten das in Kapitel 2.8 entwickelte Modell auf die Verhältnisse in den comprehensive schools angewandt werden. Die Variable „selection ratio“ betreffe nun die Grenzziehung zwischen den „academic“ und den „non-academic streams“; sie liege bei 30 %. Bei einer base rate von ebenfalls 30 % ergäben sich bei der Verwendung von Zuweisungsverfahren mit der prognostischen Validität von $r = 0,70$ 22 % Fehlentscheidungen; bei einer Validität von $r = 0,50$ – dieser Wert dürfte den gegebenen Verhältnissen besser entsprechen – sogar eine Fehlergröße von 28,8 %.²⁷⁾ Selbst wenn die denkbar besten

²³⁾ Vgl. oben p. 91 und 93.

²⁴⁾ Das wird aus einem Vergleich der Übergangsquoten im selektiven System (vgl. oben p. 105) mit der Fehlergröße bei der Übergangsauslese (vgl. oben Teil 2.8.) unmittelbar deutlich. Vgl. auch oben p. 65, Anm. 45.

²⁵⁾ Vgl. oben p. 67, 85 ff. und 89 f.

²⁶⁾ Vgl. oben p. 105.

²⁷⁾ TAYLOR/RUSSELL p. 574. Vgl. zur näheren Erläuterung oben p. 53 ff. Zur Illustration vgl. die Fehlerberechnung an einer comprehensive school durch THOMPSON, 1965.

Voraussetzungen hinsichtlich der base rate und selection ratio hypostasiert werden, bewegen sich die Fehler noch in der Größenordnung von etwa 20 %.

Daraus wird deutlich, daß eine erhebliche Diskrepanz zwischen der Größe der Zuweisungsfehler und der Transferquote in den comprehensive schools besteht; mit rund 3 bis 4 % nachträglichen Korrekturen der Einteilung in Leistungsgruppen pro Jahr würde selbst dann, wenn die Umstufungen ausschließlich die falsch eingestuften Schüler betreffen, nur ein Bruchteil der Fehler rückgängig gemacht. Da außerdem mit Sicherheit auch bei der Umgruppierung wieder Fehler unterlaufen, kann die in den comprehensive schools praktizierte Mobilität als wenig ins Gewicht fallend bezeichnet werden. Eine Feststellung wie die, daß „... a careful look at the British arrangement reveals that within the comprehensive school, there is a tripartite differentiation, which in many respects is similar to the official secondary-school pattern“²⁸⁾, erhält somit eine diagnostische Bestätigung.

Es sei in diesem Zusammenhang angemerkt, daß wegen der unvermeidlichen Fehler bei der Einteilung der Schüler in streams, bands oder sets²⁹⁾ sich zwangsläufig Überschneidungen in bezug auf die Ausprägung des Einteilungskriteriums ergeben. Diese Überschneidungen sind um so größer, je weniger präzise das verwendete Meßinstrument ist. Angesichts der Tatsache, daß das Differenzierungsverfahren in der Regel das Lehrerurteil ist, kann besonders eine Feindifferenzierung in eine größere Zahl abgestufter streams oder sets nicht als sinnvoll bezeichnet werden.

Sucht man nach Gründen für die ungenügende Durchlässigkeit der comprehensive schools, so fällt zunächst auf, daß schon in den junior schools sich ein Mißverhältnis zwischen Differenzierung und Durchlässigkeit nachweisen läßt³⁰⁾. In Anbetracht des innerhalb der comprehensive schools beobachtbaren Trends, daß mit steigender Jahrgangsstufe die Mobilität geringer wird, erscheint es folgerichtig, daß in den comprehen-

²⁸⁾ KAZAMIAS and MASSIALAS, 1965, 172. „There are rigidly separate streams in some comprehensive schools with little movement between one stream and another“, schreibt TOWNSEND, 1965, (im Nachdruck p. 4); vgl. ferner DIXON, 1962; vgl. zur Illustration auch Compr. Ed. 6, 1967, 9. Ähnliche Verhältnisse finden sich auch in den primary schools, vgl. z. B. JACKSON, 1964, 123.

²⁹⁾ Zum setting liegen keine Untersuchungen vor, die denen zum streaming entsprechen – vgl. YATES, 1966, 64 –, doch gelten hier wie dort dieselben Gesetzmäßigkeiten. Für den einzelnen mögen die Folgen einer Fehlplatzierung beim setting gelegentlich weniger gravierend sein, da die Wahrscheinlichkeit mit der Anzahl der in sets unterrichteten Fächer wächst, daß ein Schüler wenigstens einem adäquaten set zugeordnet wurde. Vgl. auch oben, p. 84, und PIDGEON, 1967, 143 f.

³⁰⁾ Vgl. BARKER LUNN, 1967, 14.

sive schools noch weniger Schüler ihre Leistungsgruppe wechseln als in den junior schools.

Weiterhin wird durch einige Untersuchungen nahegelegt, daß das Ausmaß der Mobilität durch die Lehrer um ein Vielfaches überschätzt wird: Die Vermutungen reichen bis zu einer Quote von 19 %.³¹⁾ Eine solche Annahme führt gewiß dazu, daß keine zusätzlichen Anstrengungen unternommen werden, einmal getroffene Entscheidungen zu revidieren.

Schließlich gibt es auch den eigentlichen Unterricht betreffende Argumente, die als Ursache für die geringe Mobilität anzusehen sind: Sobald tatsächliche – oder auch nur vermeintliche – Unterschiede zwischen der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Schüler verschiedener Gruppen bestehen, wird sich der Lehrer im Tempo und in der Gestaltung seines Unterrichts darauf einstellen.³²⁾ Die Folge ist ein sich schnell vergrößernder Niveauunterschied zwischen den Gruppen³³⁾, der eine Umstufung der Schüler zunehmend erschwert³⁴⁾, wenn nicht große Anstrengungen unternommen werden, etwa durch Absprache über ein allen Gruppen gemeinsames inhaltliches „Fundamentum“, dem entgegenzuwirken³⁵⁾. Die Schüler, die zur comprehensive school übergehen, kommen bereits mit sehr verschiedenartigen Voraussetzungen von den junior schools, teils weil diese Schulen sich voneinander stark unterscheiden können, teils aber auch, weil sich dort schon in den Leistungsgruppen ähnliche Vorgänge abgespielt haben.³⁶⁾ Es darf allerdings nicht unerwähnt bleiben, daß die geschilderten Probleme bei einer dezidierten Individualisierung des Unterrichts sehr stark an Bedeutung verlieren würden. Angesichts der derzeitigen Dominanz³⁷⁾ traditioneller, vorwiegend frontaler Unterrichtsweisen³⁸⁾ ist jedoch mit einer derartigen Veränderung des Unterrichts vorläufig kaum zu rechnen, so daß die sich entwickelnden Niveauunterschiede zwischen den Leistungsgruppen ein ernsthaftes Hindernis für die Erhöhung der Durchlässigkeit der comprehensive schools darstellen dürften³⁹⁾.

³¹⁾ Vgl. DANIELS, 1961, p. 69 ff.; vgl. auch THELEN, 1967, p. 32.

³²⁾ Vgl. auch unten p. 114.

³³⁾ Das gilt auch dann, wenn es sich nur um vermeintliche Unterschiede handelt, vgl. ROSENTHAL and JACOBSON, 1968. Als Beispiel vgl. WEST, 1956, 213 f. Vgl. auch I. A. A. M., Teaching in compr. schools, 1967, 67 ff.

³⁴⁾ Als Beispiel vgl. WEST, 1956, 213 f.

³⁵⁾ Ein Beispiel dafür: London compr. schools 1966, 1967, 60 f.

³⁶⁾ Vgl. z. B. SIMON, 1953, 12.

³⁷⁾ Weder in den besuchten Schulen noch in der Literatur sind überzeugende Beispiele individualisierenden Unterrichts zu finden, wenn man einmal von den unten beschriebenen Ansätzen absieht, vgl. p. 118 f.

³⁸⁾ Dasselbe ist in den junior schools zu beobachten, vgl. BARKER LUNN, 1967, Teil II.

³⁹⁾ Vgl. hierzu auch unten p. 111.

Angesichts des Mangels an Flexibilität des Differenzierungssystems der comprehensive schools stellt sich die Frage, ob Möglichkeiten der Verbesserung dieses Zustandes bestehen und diskutiert werden. Unter den gegebenen Umständen läge es am nächsten, zunächst einmal statt des nachweisbar unverlässlichen Lehrerurteils reliablere Instrumente bei der Zuweisung der Schüler zu den Leistungsgruppen zu verwenden. Diese Forderung ist erstaunlicherweise kaum erhoben worden, obwohl Tests unentbehrliche und oft auf keine andere Weise zu gewinnende Informationen liefern, die zum Vorteil des Schülers verwandt werden können.⁴⁰⁾ Durch diese Maßnahme würde die oben ermittelte Fehlerquote beträchtlich absinken; freilich auch dann noch bei weitem nicht auf eine Stufe, die der Anzahl der Übergänge entspricht.

Als ein weiterer Schritt böte sich deshalb eine Erhöhung der Transferquote an, die jedoch neue Probleme mit sich bringt. Wie oben, p. 108, dargestellt wurde, gibt es einerseits ernst zu nehmende Gründe für das festgestellte geringe Ausmaß an Durchlässigkeit, andererseits aber läßt sich zeigen, daß aus psychometrischen Gründen ein auf der Basis unzuverlässiger Leistungsbeurteilungen vorgenommener Transfer keine endgültige Korrektur der bei der vorhergehenden Zuweisung gemachten Fehler bewirkt⁴¹⁾, sondern damit zu rechnen ist, daß weitere Schüler fälschlicherweise umgestuft oder in ihrer bisherigen Gruppe belassen werden.

Dieser Aussage scheint der Befund zu widersprechen, daß von Jahr zu Jahr die Transferquoten in den comprehensive schools deutlich kleiner werden⁴²⁾, worin sich eine zunehmende Stimmigkeit der Gruppierung ausdrücken könnte.

Dieser rückläufige Trend erklärt sich jedoch sofort, wenn man sich an die in Teil 2 aufgewiesenen⁴³⁾ stereotypisierenden Effekte der Leistungs-

⁴⁰⁾ Einer der wenigen, die sich in einem vergleichbaren Zusammenhang zugunsten der Verwendung von Tests ausgesprochen haben, ist ELVIN. Er schreibt (1965, 105): „We should understand that whatever system of secondary education we have it is desirable to know as much as tests can tell us about the abilities of different children. We should understand that in any secondary school system a measure of streaming is likely at some stage or other, and that this must have a proper basis.“

Unter den aufgesuchten Schulen wurden allein in der Kibworth High School, Leicestershire, regelmäßig den Schülern standardisierte Tests gegeben. Dort dienten die Resultate allerdings nicht zur Einteilung in Leistungsgruppen – die Schule ist weitgehend unstreamed –, sondern der individuellen Beratung. Nach Aussagen des Schulleiters, Mr. Hetherington, handelt es sich hier hinsichtlich der Testverwendung um eine Ausnahme unter den englischen comprehensive schools.

⁴¹⁾ Vgl. schon oben p. 107.

⁴²⁾ Vgl. oben p. 101 und 105.

⁴³⁾ Vgl. oben p. 53 f. und 63.

gruppierung⁴⁴⁾ erinnert. Auch die einem stream, set oder band fälschlicherweise zugeordneten Schüler stellen sich rasch auf die Erwartungen ein, die ihnen entgegengebracht werden, und richten sich nach dem Anspruchsniveau ihrer Gruppe aus.⁴⁵⁾ Insofern manifestiert sich hier lediglich die auch im tripartite system sichtbare „self-fulfilling prophecy“.

Eine Möglichkeit, zusätzliche Fehler bei der Umgruppierung zu vermeiden und ins Gewicht fallende Verbesserungen von Mal zu Mal zu erzielen, besteht darin, die Leistungsdaten der Schüler unter Bedingungen⁴⁶⁾ zu erheben, die es gestatten, mit Hilfe einer sequentiellen Strategie auch zurückliegende Daten sinnvoll in die Entscheidung einzubeziehen und auf diese Weise zu zunehmend brauchbaren Ergebnissen zu gelangen⁴⁷⁾. Damit böte sich auch die Möglichkeit einer adäquaten Erfassung der „educability“⁴⁸⁾ eines Schülers und einer stärkeren Berücksichtigung der allmählichen Entfaltung jedes einzelnen im Unterricht.

Ein solches Verfahren ist allerdings mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden.⁴⁹⁾ Es wird bisher, nach allen verfügbaren Quellen zu urteilen, in England weder als Möglichkeit diskutiert⁵⁰⁾ noch in irgendeiner comprehensive school auch nur versuchsweise verwendet.

Auch eine gut ausgebaute Schülerberatung könnte zu einer größeren Effektivität der Transferverfahren führen⁵¹⁾, da dort die Leistungsurteile über den Schüler kontinuierlich in einer Hand zusammenlaufen und sich dadurch bessere Interpretationsmöglichkeiten ergeben. In England finden

⁴⁴⁾ Das in einem Einzelfall beobachtete Phänomen, daß bei halbjährlich erfolgenden Umstufungen kein Rückgang der Transferquote zu verzeichnen war, hat aus den oben p. 90 ff. und 96 ff. genannten Gründen nur illustrative Bedeutung. Vgl. Where, Suppl. 12, o. J., p. 14.

⁴⁵⁾ Vgl. den interessanten Bericht THOMPSONS, 1965, p. 85, in dem eine erstaunliche Einstellung der Leistung auf die Bezeichnung des streams erfolgte – bei durchschnittlich gleichem IQ der Schüler. Verlässlich nachgewiesen ist dies Phänomen in ROSENTHAL and JACOBSON, 1968. Zu ähnlichen Vorgängen in den primary schools vgl. DOUGLAS, 1964, 115.

⁴⁶⁾ Vgl. hierzu beispielsweise LENNON, 1964, 13 ff.; Sequential Tests of Educational Progress, Manual for interpreting scores, Social studies, 1957, p. 6 ff.

⁴⁷⁾ Vgl. oben Teil 2.8.2., p. 65.

⁴⁸⁾ Vgl. oben p. 40 ff.

⁴⁹⁾ Vgl. zur Theorie des sequential testing vor allem CRONBACH and GLESER, 1965. Ein Beispiel eines hierfür gut brauchbaren Instruments wären die Sequential Tests of Educational Progress, 1957, des Educ. Testing Service. Ein Ansatz, in dem vergleichbare psychometrische Probleme auftauchen, bei PATERSON, 1962, vgl. bes. die Diskussion p. 10 ff.

⁵⁰⁾ Die sogenannten „Progress Tests“ der National Foundation for Educational Research können nur mit Einschränkung als ein erster Versuch in dieser Richtung bezeichnet werden, da von dem Verfahren des „equating“ kein Gebrauch gemacht wurde. Vgl. NFER, Educational guidance in schools, 1966, 25, und oben, Anm. 46.

⁵¹⁾ Hierauf hat bereits VERNON, 1957, 49, hingewiesen.

sich jedoch keine nennenswerten Ansätze⁵²⁾, eine Schülerberatung zu institutionalisieren, bei der psychometrisch vorgebildete Berater eingesetzt werden.

Von der Möglichkeit, durch Individualisierung des Unterrichts die unvermeidbaren Differenzierungsfehler aufzufangen, wird ebenfalls nur in den seltensten Fällen Gebrauch gemacht.

In Anbetracht der fast unüberwindlichen Schwierigkeiten, eine genügende Flexibilität des in den comprehensive schools verwendeten Differenzierungssystems zu erreichen, stellt sich die Frage, ob es nicht andere Organisationsformen gibt, in denen die mit der äußeren Differenzierung einhergehenden Fehler vermieden werden. Zuvor ist es jedoch notwendig, auf bisher unerwähnt gelassene Probleme des gegenwärtigen Systems hinzuweisen und mutmaßliche Nachteile erhöhter Transferquoten zu diskutieren.

Vor allem ist hier der Befund anzuführen, daß die Differenzierung in streams, sets und bands innerhalb der comprehensive schools auf verblüffend ähnliche Weise zu sozialer Selektion führen kann⁵³⁾ wie die Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Schultypen im tripartite system.⁵⁴⁾ Diese unbeabsichtigte Begleiterscheinung der Differenzierung muß Bedenken aufkommen lassen, ob die praktizierte Organisationsform mit wichtigen Erziehungszielen der comprehensive school vereinbar ist. Um so gravierender ist dann der Umstand, daß durch die Mobilität zwischen den Leistungsgruppen offenbar die soziale Homogenität der Klassen weiterhin erhöht wird.⁵⁵⁾ Soweit der Kontakt zwischen Schülern aus verschiedenen sozialen Schichten als Voraussetzung für die Förderung der „social unity“ der Schülerschaft angesehen werden kann, würden

⁵²⁾ Vgl. oben p. 89.

⁵³⁾ Vgl. z. B. ELDER, 1965, 187 f.; DIXON, 1962; Where, Suppl. 5, 1965, 4; Compr. Ed. 5, 1967, 9. Für die Grundschule ist derselbe Vorgang nachgewiesen worden, vgl. DOUGLAS, 1964, 112 f. und 115 f.; JACKSON, 1965, 124 f.; YATES, 1966, 63. Wegen der damit verbundenen sozialen Diskriminierung ist streaming im Staat Washington D. C., USA, durch Gerichtsbeschuß untersagt worden; vgl. Forum, 10, 1968, 90.

⁵⁴⁾ Vgl. oben Teil 2.5., p. 40 ff. und sonst. Diese Feststellung ist ein weiterer Hinweis auf die Berechtigung der oben p. 102 ff. vorgenommenen Unterteilung der Leistungsgruppen in „akademische“ und „nichtakademische“. – Es sei hier nur angemerkt, daß die comprehensive schools, nach den Berichten zu urteilen, im ganzen einen unverhältnismäßig hohen Anteil an Arbeiterkindern aufnehmen.

⁵⁵⁾ Vgl. z. B. HOLLY, 1965, 152; Compr. Ed. 5, 1967, 9. Die Aussage in Where, Suppl. 5, 1965, 4, „The more stable the streams, the more difficult it is to fulfill the second great purpose of the comprehensive reform, that of promoting social unity“, ist demnach nur teilweise richtig. Wiederum sind die gleichen Tendenzen in den primary schools nachgewiesen worden: vgl. z. B. DOUGLAS, 1964, 117.

durch Erhöhung der Flexibilität der Schulen die Chancen noch geringer, das ohnehin schwer erreichbare Ziel in die Realität umzusetzen, es sei denn, es werden zugleich gezielte Vorsichtsmaßnahmen ergriffen. Diese könnten etwa darin bestehen, daß standardisierte Schulleistungs- und Intelligenztests ein größeres Gewicht bekämen. Dadurch würde aller Voraussicht nach die soziale Selektion bei der Ein- und Umstufung etwas reduziert werden können; denn auch hier gilt, was oben⁵⁶⁾ näher erläutert wurde, daß im Unterschied zum Lehrerteil die Tests „favour the gifted boy with poor advantages, rather than the rich boy with gifted tutors“⁵⁷⁾. Eine befriedigende Lösung des Problems wäre allerdings auch durch diese Maßnahme nicht zu erwarten.⁵⁸⁾

Ein weiteres Argument, das gegen eine erhöhte Mobilität erhoben wird⁵⁹⁾, ist das der emotionalen Verunsicherung der Schüler, die mit häufigem Wechsel der Bezugsgruppen verbunden sei. Auch könnte die Befürchtung berechtigt sein, daß in einer wesentlich leistungshomogeneren Gruppe, wie sie durch Verbesserung der diagnostischen Basis der Ein- und Umstufung nach einer gewissen Zeitspanne konstituiert werden könnte, der einzelne Schüler unter erhöhten Leistungsdruck gesetzt wird.

Die zuletzt genannten Argumente lassen sich zwar nicht durch Ergebnisse empirischer Untersuchungen stützen, doch sind sie plausibel genug, um die Bedenken gegen eine der Fehlergröße bei der Zuweisung entsprechende Anhebung der Transferquote zu verstärken.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß in den comprehensive schools die Durchlässigkeit des Differenzierungssystems weit davon entfernt ist, auch nur den aus der Fehlerhaftigkeit der verwendeten Verfahren sich ergebenden Erfordernissen an Flexibilität gerecht zu werden. Die angesprochenen Möglichkeiten, der Lösung der bestehenden Probleme z. B. durch Erhöhung der Transferquote näherzukommen, lassen sich wegen der gewichtigen Gegenargumente erst dann erproben, wenn umfangreiche Voruntersuchungen die Beantwortung einiger Grundfragen, wie z. B. der nach den noch längst nicht voll aufgeklärten Ursachen für den Zusammenhang von sozialer Selektion und äußerer Differenzierung, herbeigeführt haben. Vorerst ist der Schluß unvermeidbar, daß auch unter Ausschöpfung aller sich derzeit bietenden Möglichkeiten keine befriedigende Lösung des Problems denkbar ist, wie in den ersten Sekundarschuljahren mit Hilfe einer Form äußerer Differenzierung nach Leistungskriterien eine optimale Förderung jedes Schülers erreicht werden kann.

⁵⁶⁾ Vgl. oben p. 34 ff., und sonst.

⁵⁷⁾ Vgl. oben p. 25.

⁵⁸⁾ Vgl. oben p. 35 mit Anmerkungen.

⁵⁹⁾ Vgl. z. B. London compr. schools 1966, 1967, 62; Where, Suppl. 5, 1965, 4.

3.4. Die These vom Leistungsvorteil homogener Gruppen

Angesichts der kaum überwindlichen Schwierigkeiten, Differenzierung und Durchlässigkeit auf befriedigende Weise miteinander in Einklang zu bringen, wird deutlich, daß sich der ungeheure Aufwand, der derzeit notwendig ist, um die Schüler der meisten comprehensive schools Jahr für Jahr in vermeintlich homogene Gruppen einzuteilen, nicht rechtfertigen läßt. Andererseits wären hohe Investitionen in Forschungsunternehmen notwendig, bevor spürbare Verbesserungen vorgenommen werden könnten.

Gegen solche Aufwendungen wäre aber nur dann nichts einzuwenden, wenn – unter der Voraussetzung der Beibehaltung der vorherrschenden Erziehungsziele – die Grundannahme zutrifft, unter der Leistungsdifferenzierung durchgeführt wird, daß nämlich homogene Gruppen höhere Leistungen erzielen als heterogene.

Die außerordentliche Bedeutung, die der Klärung dieses Problems seit langem zugemessen wird, hat dazu geführt, daß eine Fülle empirischer Untersuchungen in zahlreichen Ländern durchgeführt worden ist. Es würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit übersteigen, einen ausführlichen Überblick über die Ergebnisse zu geben und die dabei auftauchenden Methodenfragen¹⁾ zu diskutieren; durch Sammelberichte ist außerdem die Klärung dieser Probleme im wesentlichen bereits herbeigeführt worden²⁾.

Überraschenderweise zeigte sich, daß die Ergebnisse der Untersuchungen einander widersprechen.³⁾ Einerseits fand man, daß homogene Klassen heterogenen nach einer gewissen Zeit überlegen waren; andererseits ergab sich aber auch der umgekehrte Befund. Außerdem zeigten zahlreiche Studien keine interpretierbaren Leistungsdifferenzen zwischen den unterschiedlich gruppierten Klassen. Darüber hinaus traten sogar Fälle auf, in denen bei denselben Schülergruppen in einer Wiederholungsuntersuchung entgegengesetzte Befunde zu verzeichnen waren.

Die naheliegende Schlußfolgerung aus solchen Ergebnissen ist, daß es sich bei der äußeren Differenzierung offenbar nicht um eine die Schulleistung erkennbar beeinflussende Variable handelt.

1) Vgl. hierzu besonders PASSOW, in: YATES, 1966, 161 ff.

2) Vgl. u. a. EKSTROM, 1959; SVENSON, 1962, besonders p. 32 ff. über die britischen Untersuchungen; FRANSETH, 1966; besonders YATES, 1966; GOLDBERG, PASSOW, JUSTMANN, HAGE, 1966; THELEN, 1967, im 1. Teil seines Buches.

3) Zum folgenden vgl. besonders YATES, 1966, wo die einzelnen Studien ausführlich diskutiert werden. Für England vgl. außerdem Compr. Ed. 8, 1968, 7 f.; Compr. Ed. 4, 1966, 17; Forum 10, 1, 1967, p. 24; Non-streaming in compr. schools, 1966, p. 34. Die zuletzt genannten Berichte haben lediglich illustrativen Charakter.

Nach dem gegenwärtigen Stand der internationalen Forschung zu urteilen, unterliegt es demnach keinem Zweifel, daß die Grundvoraussetzung, unter der äußere Differenzierung praktiziert wird, nicht zutrifft.⁴⁾ Damit aber erhebt sich die Frage, welche anderen Faktoren für die Leistungsförderung von Bedeutung sind und ob diese unabhängig von Formen der Leistungsgruppierung wirksam werden können. Hier steht die Forschung freilich noch ganz am Anfang.

Zum einen ist schon in den dreißiger Jahren darauf hingewiesen worden⁵⁾, daß die Unterrichtsmethoden von großer Bedeutung sein müssen. Allerdings haben die vorwiegend in den USA unternommenen Versuche, bestimmte Lehrmethoden zu einem Schulleistungskriterium in Beziehung zu setzen, zu unbefriedigenden Ergebnissen geführt.⁶⁾

In England konnte neuerdings BARKER LUNN⁷⁾ zeigen, daß die von Lehrern bevorzugten Unterrichtsweisen in engerem Zusammenhang mit der Schülerleistung stehen als die zugleich untersuchte organisatorische Variable (streaming bzw. non-streaming): Auch innerhalb derselben Organisationsformen war zu erkennen, daß Schülerleistung und Lehrmethoden kovariieren. Weiter hat DAHLÖF⁸⁾ die plausible Hypothese formuliert, daß in einigen Studien, die er näher analysiert, deshalb keine Unterschiede zwischen Systemen mit verschiedenartigen Differenzierungsformen auftreten, weil die Lehrer sich ähnlicher Methoden bedienen und ihren Unterricht nach einem „steering criterion“ ausrichten, durch welches Tempo und Anspruchsniveau diktiert werden. Auch hier also ist es eine Lehrprozeßvariable, die als Erklärungsprinzip herangezogen wird.

Mit den Methoden in engem Zusammenhang stehen, nach den Befunden BARKER LUNNS⁹⁾, bestimmte Einstellungen der Lehrer, beispielsweise zu Formen äußerer Differenzierung, zu körperlicher Züchtigung, zur 11+-Prüfung, zum Maß des im Unterricht tolerierbaren Lärms usw. In derselben Studie ist zugleich der Nachweis erbracht worden, daß sich die Lehrer in differenzierenden und nicht-differenzierenden Schulen in bezug auf Einstellungen und Methoden voneinander unterscheiden: „The streamed school seems to be more systematic in its approach, concentrates

⁴⁾ Dieser Befund gilt auch für „inter-school grouping“, vgl. die Untersuchung von SVENSSON, 1962.

⁵⁾ Vgl. wieder YATES, 1966, z. B. p. 163 f.

⁶⁾ Vgl. z. B. BIDDLE and ELLENA, 1964; BARR, 1961; HALSEY, FLOUD, and ANDERSON, 1963, 269 ff.

⁷⁾ BARKER LUNN, 1967, 61. Es muß hinzugefügt werden, daß keine Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt wurden, sondern die Lehrer nach ihren Methoden befragt wurden. Insofern läßt sich nicht sagen, ob die Methoden oder die Einstellung der Lehrer dazu als unabhängige Variablen anzusehen sind.

⁸⁾ Vgl. DAHLÖF, 1968, p. 9 : 9 ff. und Teil 10.

⁹⁾ A. a. O., p. 56 ff.

more on conventional lessons, gives more attention to the 3 Rs and is likely to be more ‚traditional‘. Its staff is likely to be somewhat older and more experienced, to approve of A-stream children, of eleven-plus selection and of streaming. The non-streamed schools present an apparent contrast. Its younger teachers hold more ‚permissive‘ views on such things as manners, noise and cleanliness; they disapprove of streaming and A-streams, and eleven-plus procedure. Their teaching tends to place more emphasis on self-expression, learning by discovery and practical experience¹⁰⁾. Nur der Umstand, daß z. B. in den non-streamed schools auch Lehrer vertreten waren, die ihren Einstellungen und Methoden nach eher in streamed schools zu erwarten gewesen wären, hat dazu geführt, daß die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen nicht besonders groß ausfielen.¹¹⁾ BARKER LUNN kommt zu dem Schluß, daß „any effect which may be shown to be associated with streaming or non-streaming is unlikely to be purely and simply due to the form of organisation used. Attitudes of teachers and their teaching methods may well be the critical factors“¹²⁾. Man könnte allerdings vermuten, daß in den unterschiedlichen Organisationsformen spezifische Erfahrungen vermittelt und die Entwicklung jeweils verschiedener Einstellungen und Unterrichtsweisen begünstigt werden. Solange bestimmte Differenzierungsformen nur in wenigen Schulen Verwendung finden, dürften sich auch in der Regel solche Lehrer bewerben, die sich von vornherein mit den zugrunde liegenden Argumenten und Anschauungen identifizieren.¹³⁾

Durch die Aufdeckung dieser bisher nur vermuteten Zusammenhänge wird deutlich, daß die Untersuchungen über den Leistungsvorteil homogener Gruppierungen zu unstimmgigen Ergebnissen führen mußten, solange die genannten Lehrervariablen nicht kontrolliert wurden. Da außerdem die untersuchten Methoden und Einstellungen auch in den untypischen Organisationsformen¹⁴⁾ sich auf die Schülerleistung auswirkten, bestätigt sich erneut die Aussage, daß Differenzierung per se mit Schulleistung nicht korreliert.

Durch Differenzierung kann demnach offenbar die erhoffte Leistungsförderung der Schüler nicht erreicht werden; darüber hinaus ist damit zu rechnen, daß zahlreiche fehlplazierte Schüler vermeidbare Nachteile erleiden, etwa indem die „false positives“ stereotypisierenden Effekten, die „misses“ zunehmender Überforderung ausgesetzt sind. Zudem ist in

¹⁰⁾ A. a. O., p. 70.

¹¹⁾ Vgl. aber auch a. a. O., p. 60 und 71.

¹²⁾ A. a. O., p. 57 und 71. Die bedeutsamen Befunde THELENS, 1967, bestätigen und ergänzen diese Aussage.

¹³⁾ Vgl. I. A. A. M., Teaching in compr. schools, 1967, 17.

¹⁴⁾ Z. B. traditionelle, formale Unterrichtsmethoden in non-streamed schools.

den niedrigeren Leistungsgruppen eine erhebliche Unzufriedenheit und Motivationseinbuße auf seiten der Schüler festgestellt worden.¹⁵⁾

Daß trotzdem in der überwiegenden Mehrzahl der comprehensive schools vom ersten Jahr an differenziert wird, läßt sich vermutlich einmal mit der ungenügenden Information der Betroffenen über diese Tatbestände, ferner mit der Vermutung der Lehrer, durch Umgruppierung eventuelle Fehler rückgängig machen zu können¹⁶⁾, schließlich aber auch mit der Überzeugung, in weniger heterogenen Klassen besser und einfacher unterrichten zu können, erklären.

Die zuletzt erwähnte Überzeugung dürfte allerdings nicht ohne Grund bestehen, da stark heterogene Gruppen offenbar mit anderen als den traditionellen Methoden unterrichtet werden müssen. Diese Notwendigkeit zeigt sich allenthalben in denjenigen Schulen, die non-streaming-Versuche durchführen.¹⁷⁾

3.5. „Non-streaming“ in comprehensive schools

Es wäre wenig befriedigend, es bei der Feststellung dieses Dilemmas zu belassen. Aus diesem Grund soll zum Schluß auf den wohl bedeutsamsten und erfolgversprechendsten Ansatz zu einer Lösung der beschriebenen Probleme hingewiesen werden.

Wie bereits ausgeführt wurde¹⁾, experimentiert eine Minderzahl von comprehensive schools damit – sei es aus Unzufriedenheit mit den Ein- und Umstufungen, sei es wegen des nicht spürbaren Leistungsvorteils oder aus sonstigen, etwa sozialpsychologischen Gründen – auf jede Form von äußerer Differenzierung nach Leistungskriterien zu verzichten und die Schüler in heterogen zusammengesetzten Gruppen zu unterrichten²⁾. Die

¹⁵⁾ Vgl. z. B. Where, Suppl. 12, o. J., p. 28; MILLER, 1961, 70.

¹⁶⁾ Vgl. oben p. 108 und 109 ff.

¹⁷⁾ Vgl. das folgende Kapitel.

¹⁾ Vgl. oben p. 82 ff. Eine Übersicht über die comprehensive schools, die unstreaming zumindest teilweise eingeführt haben, findet sich in: Where, Suppl. 12, o. J. (1967/68), p. 8.

²⁾ Dabei wird die Einteilung der Schüler in die Klassen auf unterschiedliche Weise vorgenommen. Meist erfolgt sie nach dem Zufall, z. B. nach dem Alphabet (vgl. z. B. Non-streaming in compr. schools, 1966, 9). Gelegentlich wird die Heterogenität dadurch erzielt, daß die vorhandenen Leistungs- und Intelligenzmeßwerte herangezogen werden, um in den Parallelklassen zu einer jeweils möglichst ähnlichen Verteilung zu kommen (vgl. z. B. Where, Suppl. 12, o. J., p. 11; THOMPSON, 1965, p. 82). Über die Verwendung von Einteilungsverfahren, wie sie von THELEN, 1967, vorgeschlagen werden, ist nichts bekannt. (Vgl. hierzu außerdem die oben p. 44 erwähnten Gesichtspunkte.) Aspekte kognitiven Verhaltens wie Kreativität sind ebenfalls als Differenzierungskriterien nicht diskutiert worden.

Versuche werden mit niedrigen Jahrgangsstufen wesentlich häufiger als mit höheren durchgeführt; man kann sagen, daß sie sich fast ganz auf die beiden ersten Sekundarschuljahre beschränken.

Bei einer unbekanntem Zahl von Schulen, die über unstreaming-Versuche berichten, werden nur einzelne Fächer in heterogenen Gruppen unterrichtet.³⁾ Es ist darauf hingewiesen worden, daß nur dann Interesse an den Erfahrungen dieser Schulen bestehen kann, wenn die Versuche nicht nur beispielsweise in den musischen⁴⁾, sondern auch in den „akademischen“ Fächern angestellt werden, da sich erst hier die Probleme der Unterrichtsgestaltung in aller Schärfe stellen.

Der Umstand, daß keine detaillierten Daten über die „fully unstreamed comprehensive schools“ vorhanden sind, ist insofern nicht weiter von Bedeutung, als die verfügbaren Berichte und die eigenen Beobachtungen ohnehin lediglich illustrativen Charakter haben, so daß es nur darum gehen kann, einen Einblick in Vorzüge und Probleme zu geben, die mit der neuen Organisationsform verbunden sind. Brauchbare Untersuchungen an mehr als jeweils einer einzelnen Schule liegen bisher nicht vor.

Zunächst muß festgestellt werden, daß die außerordentlich großen Schwierigkeiten, die, wie an Hand des oben in Kapitel 2.8 angebotenen Modells gezeigt wurde, auch durch die Organisationsform der comprehensive schools nicht auf befriedigende Weise zu lösen sind, solange dort nach Leistung differenziert wird, mit der Einführung des non-streaming völlig verschwinden⁵⁾: Weder bei der Ein- noch bei der Umstufung⁶⁾ ist zu befürchten, daß Fehler der beschriebenen Art unterlaufen. Insofern handelt es sich beim unstreaming um eine folgerichtige Organisationsänderung von großer Tragweite.

Zugleich fällt nun jedoch die ganze Last der individuellen Leistungsförderung dem einzelnen Lehrer zu, der der Erleichterung beraubt ist, seinen Unterricht auf eine tatsächlich oder vermeintlich homogene Gruppe zuschneiden zu können.

³⁾ Vgl. die Übersicht in: Where, Suppl. 12, o. J., p. 8. Ähnliches ist in den junior schools zu beobachten, vgl. BARKER LUNN, 1967, und McGEENEY, 1967, p. 83.

⁴⁾ Es ist erstaunlich, daß „mixed ability grouping“ in einem solchen Fall überhaupt für erwähnenswert gehalten wird, vgl. die Angaben zur Woodberry Down comprehensive school, in: London compr. schools 1966, 1967, 58.

⁵⁾ Ausdrücklich auszunehmen sind die Selektionsprobleme, die bei der Absonderung der remedial groups, welche in der überwiegenden Mehrzahl der Schulen gesondert unterrichtet werden, unverändert weiter bestehen. Vgl. I. A. A. M., Teaching in compr. schools, 1967, 57 f., und sonst.

⁶⁾ Auch zwischen unstreamed forms gibt es Übergänge, freilich aus anderen, etwa sozialen Gründen. Vgl. z. B. BARKER LUNN, 1967, 16, für die junior schools.

Dies Problem ist von Beginn an gesehen worden, und es hat nicht an Versuchen gefehlt, Lösungswege zu diskutieren.⁷⁾

Vor allem wird darauf hingewiesen, daß eine fundamentale Veränderung der Lehrmethoden und der Unterrichtsorganisation unvermeidlich ist, da in einer Klasse, in der z. B. Intelligenzquotienten von 70 bis 130 vorkommen, der traditionelle frontale Unterricht zum Scheitern verurteilt ist. Nur wenn jeder einzelne zur Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten veranlaßt werden kann, ist zu erwarten, daß negative Auswirkungen bei einer solchen Gruppierung ausbleiben.⁸⁾

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Formen der inneren Differenzierung in bislang unbekanntem Ausmaß zu verwenden⁹⁾ und die Schüler zu selbständigem Arbeiten zu erziehen. Der Akzent des Unterrichts verlagert sich damit vom Lehren zum Lernen¹⁰⁾, was wiederum nicht geschehen kann, ohne daß der Lehrer Verantwortung delegiert und Verhaltensweisen der Schüler toleriert, die sonst vielleicht ein Eingreifen erforderlich gemacht hätten¹¹⁾.

Diese Überlegungen zeigen, daß dem Lehrer zusätzliche, ungewohnte¹²⁾ Aufgaben aus der neuen Organisationsform erwachsen, und es ist nicht verwunderlich, daß die Forderung nach besonders befähigten und speziell vorgebildeten Lehrern und dem Ausbau eines guidance und counselling Systems erhoben wird¹³⁾.

Eine weitgehende Individualisierung des Unterrichts läßt sich freilich nicht durchführen, ohne daß die entsprechenden Arbeitsmittel zur Verfügung stehen. Diese Bedingung ist ebenfalls von vornherein gesehen

⁷⁾ Am ausführlichsten für die comprehensive schools: YOUNG and ARMSTRONG, 1965. Für die junior school liegen ebenfalls Veröffentlichungen vor, die von Bedeutung für die Sekundarstufe sein können. Vgl. z. B. SIMON, 1964. – Im übrigen gibt es zum folgenden eine Fülle meist kleinerer, wenig prinzipieller Aufsätze, die vorwiegend in den Zeitschriften Forum und Compr. Ed. zu finden sind. Vgl. ferner London compr. schools 1966, 1967, 58 und 62.

⁸⁾ CRONBACH hat in einem anderen Zusammenhang darauf hingewiesen, daß ein Eingehen des Lehrers auf individuelle Unterschiede der Schüler nur dann vertretbar ist, wenn valide Beurteilungen vorliegen und bekannt ist, was diese für die Veränderung des Unterrichts bedeuten. Vgl. CRONBACH, 1954, in: ANASTASI, 1966, p. 56.

⁹⁾ Vgl. z. B. YATES, 1966, 75.

¹⁰⁾ Vgl. YOUNG and ARMSTRONG, 1965, 6; SECKINGTON, 1968.

¹¹⁾ Beispielhaft waren derartige Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern in der Oadby Brocks Hill Junior School, Leicestershire, zu beobachten. Vgl. oben p. 75.

¹²⁾ Vgl. auch YATES, 1966, 66.

¹³⁾ Das trifft auch für die non-streamed junior schools zu, vgl. BARKER LUNN, 1967, 34. Vgl. hierzu z. B. I. A. A. M., Teaching in compr. schools, 1967, 135 f.

worden und hat den Anstoß zur Entwicklung sowohl schulinterner¹⁴⁾ als auch allgemein zugänglicher¹⁵⁾ Lehrprogramme, Textbücher und sonstiger Lern- und Lehrmittel gegeben, die auf die neue Situation zugeschnitten sind.

Mit zunehmender Individualisierung des Unterrichts stellt sich das Problem der gemeinsamen Inhalte, die in den Klassen bearbeitet werden, eher noch schärfer¹⁶⁾ als bei Formen äußerer Leistungsdifferenzierung¹⁷⁾. Eine Pauschallösung gibt es auch hier offenbar nicht; vielmehr muß in jedem Fach, für jede Altersstufe usw. immer wieder neu vom Lehrer herausgearbeitet werden, welche Inhalte ihm als gemeinsames „Fundamentum“ geeignet zu sein scheinen.

Gerade dann, wenn jeder Schüler entsprechend seinen Möglichkeiten gefördert wird, ist zu erwarten, daß sich die Kenntnisse der einzelnen zunehmend voneinander unterscheiden werden. Unmittelbar an die Erwähnung der Probleme, die sich aus dem Wunsch nach einem „common core“ ergeben, schließt sich die Frage der Leistungsbeurteilung in einer non-streamed comprehensive school.

Erstaunlicherweise wird über diesen Punkt wenig gesprochen. YOUNG und ARMSTRONG¹⁸⁾ befürworten die Verwendung des C.S.E., „mode three“¹⁹⁾, in dem die einzelne Schule den Inhalt der Prüfung bestimmt und von der Behörde für Vergleichbarkeit der Anforderungen gesorgt wird. Solange jedoch ein auf übergreifende Normierung und zugleich auf strikte Individualisierung der Leistungsmessung ausgerichtetes Unternehmen wie das item bank project²⁰⁾ das Entwicklungsstadium noch nicht überschritten hat, setzt das von Young und Armstrong befürwortete Verfahren vorerst noch immer einen so großen „common core“ voraus, daß die Individualisierung des Unterrichts in den vorhergehenden Jahren erheblich eingeschränkt werden müßte. Insofern ist es folgerichtig, wenn die Autoren ein Verfahren gutheißen, das in einzelnen Schulen einer Local Education Authority erprobt wurde, bei dem die Leistungen jedes Schülers über einen langen Zeitraum beobachtet und beurteilt werden, eine punktuelle Abschlußprüfung jedoch entfällt.

14) Vgl. z. B. die interessanten Produkte der Kibworth High School, Leicestershire. Über Teile der dortigen Arbeit berichtet: Where, Suppl. 12, o. J., p. 16 und 19.

15) Vor allem sind hier die Projekte der Nuffield Foundation zu nennen, in denen für verschiedene Fächer und Altersstufen Arbeitsmittel entwickelt, erprobt und nach mehreren Korrekturen in Produktion gegeben werden. Über diese sehr aufschlußreichen Entwicklungen finden sich zahlreiche Berichte in Times Ed. Suppl.; vgl. ferner z. B. Where, Suppl. 12, o. J.

16) Vgl. YOUNG and ARMSTRONG, 1965, 11.

17) Vgl. z. B. DIEHL, 1962, 62 f.

18) 1965, 18.

19) Vgl. oben, p. 49 f.

20) Vgl. WOOD, 1968.

Es braucht nicht näher begründet zu werden, daß ein solches Verfahren in der Tat am besten den Absichten entspricht, die durch das non-streaming verfolgt werden.²¹⁾ In diesem Zusammenhang sind auch die Klagen zu verstehen, man werde durch die externen Examina bei den non-streaming-Versuchen stark behindert.²²⁾

Die Chancen auf eine so radikale Änderung des englischen Sekundarschulwesens dürften zur Zeit allerdings gering sein. Damit sind der Entwicklung der non-streaming-Bewegung in den comprehensive schools gewisse Grenzen vorgezeichnet.

Neben den Abschlußexamina, die, wie schon an anderen Stellen gezeigt wurde, einen beträchtlichen Einfluß auf die Organisation der Schule ausüben²³⁾ und die hier speziell als Hindernis für eine weitgehende Individualisierung des Unterrichts empfunden werden, gibt es Argumente, welche einer uneingeschränkten Ablösung der äußeren durch innere Differenzierung entgegengehalten werden.

Zum einen fehlen aussagekräftige Untersuchungen über die Wirkungsweise von verschiedenen Formen innerer Differenzierung²⁴⁾, so daß Unklarheit darüber herrscht, was unter welchen Bedingungen als optimales Modell anzusehen ist²⁵⁾.

Darüber hinaus kann innere Differenzierung in einer Weise durchgeführt werden, daß sie sich ähnlich wie rigide Formen äußerer Differenzierung auswirkt.²⁶⁾ Da die Entscheidung über das, was innerhalb des Klassenraums geschieht, jedoch in der Hand des einzelnen Lehrers liegt, besteht die Möglichkeit, daß eine Änderung der Organisationsform der Schule ohne Bedeutung bleibt. In einem solchen Fall würde durch die Bezeichnung non-streaming der Eindruck erweckt werden können, es handle sich um eine progressive und experimentierfreudige Klasse oder Schule, ohne daß sich für die Schüler etwas Wesentliches geändert hätte. Die Befürchtung ist daher nicht unbegründet, daß durch non-streaming und innere Differenzierung der Widerstand des einzelnen

²¹⁾ Vgl. in diesem Zusammenhang SECKINGTON, 1968, p. 63.

²²⁾ Vgl. z. B. Non-streaming in compr. schools, 1966, 26: „... there is a very great danger that unstreaming ... will not get off the ground in this country as long as G. C. E. O level exists.“

²³⁾ Für die comprehensive school im allgemeinen vgl. Compr. Ed. 5, 1967, 6.

²⁴⁾ Vgl. YATES, 1966, 75.

²⁵⁾ YATES, 1966, 106 f., diskutiert die wichtigsten Vorüberlegungen, die hierzu angestellt werden müßten.

²⁶⁾ Indem beispielsweise stabile Kleingruppen nach Leistungskriterien gebildet werden. Vgl. hierzu McGEENEY, 1967, 83, der sich allerdings auf junior schools bezieht. McGEENEY zitiert in diesem Zusammenhang den Plowden Report, in dem es heißt: „Clearcut streaming within a class can be more damaging to children than streaming within a school.“ Vgl. auch oben p. 84 f.

Lehrers gegen bestimmte Reformbestrebungen möglicherweise lediglich verdeckt wird.

Schließlich besteht auch bei innerer Differenzierung die Gefahr einer sozialen Selektion²⁷⁾, besonders wenn bestimmte Verfahren zur Gruppenbildung verwendet werden. Allerdings kann sie hier leichter vermieden werden, so daß das Problem erst nach Beendigung der Schuljahre, in denen non-streaming verwendet wurde, wieder auftaucht.²⁸⁾

Wie nicht anders zu erwarten war, ergeben sich also mit der Einführung des non-streaming neue Schwierigkeiten der Unterrichtsgestaltung, die um so größer werden, je stärker die Unterschiede zwischen den Schülern ausgeprägt sind. Insofern sind die Versuche, bei denen zunächst innerhalb der bands unstreaming erprobt wird, als sinnvoll zu bezeichnen, weil die eigentliche Arbeit von nicht speziell hierfür vorgebildeten Lehrern geleistet werden muß. So wird verständlich, daß in Einzugsgebieten, wo mit stärkerem creaming gerechnet werden muß oder wo eine außergewöhnlich große Homogenität der sozialen Schichtung besteht, unstreaming in größerem Ausmaß als sonst erprobt wird.²⁹⁾ Das aus manchen Gründen bedenklich erscheinende creaming³⁰⁾ kann also auch eine Erleichterung mit sich bringen, die unter Umständen dazu führt, daß eine größere Zahl von Lehrern Gelegenheit bekommt, Erfahrungen in der veränderten Unterrichtssituation zu sammeln. Gleichzeitig freilich wird durch creaming verhindert, daß die erforderlichen Erfahrungen mit der Förderung Hochbegabter in unstreamed comprehensive schools gemacht werden können.

Der Befund, daß Einstellungen und Unterrichtsmethoden der Lehrer für die Förderung der Schüler von größerer Bedeutung sind als die Differenzierungsformen, legt die Vermutung nahe, daß eine Schulreform nur dann Aussicht auf mehr als nur äußerlichen Erfolg hat, wenn sie von einer großen Zahl von Lehrern befürwortet wird. Jede nur dekretierte Veränderung des Schul- und Differenzierungssystems wäre deshalb wahrscheinlich wirkungslos, da es auf den einzelnen Lehrer ankommt, dem es frei steht, sogar innerhalb neuer Organisationsformen in der alten Weise zu unterrichten.

Wie gezeigt wurde³¹⁾, sind einzelne Einstellungen oder Methoden der Lehrer nur Teilerscheinungen eines Syndroms von Meinungen und Verhaltensweisen, das nur allmählich verändert werden kann. Hierbei kommt der Lehrerbildung eine ganz besondere Bedeutung zu; auch sie kann erst

²⁷⁾ Hierauf wurde bereits oben p. 93 hingewiesen. Vgl. außerdem p. 111 f.

²⁸⁾ Vgl. z. B. Non-streaming in compr. schools, 1966, 49.

²⁹⁾ Vgl. z. B. oben p. 80, Anm. 16, und p. 98 ff.

³⁰⁾ Vgl. dazu oben p. 96 ff.

³¹⁾ Vgl. oben p. 114 f.; außerdem BARKER LUNN, 1967, 57.

nach und nach den neuen Bedingungen angepaßt werden³²⁾. Insofern dürften die gelegentlich an das Ministerium herangetragenen ungeduldigen Forderungen³³⁾, den mit der Umstellung ihres Sekundarschulsystems zögernden Local Education Authorities entschiedener gegenüberzutreten und Fristen zu setzen, eher dazu führen, daß die Reform zwar pro forma durchgesetzt wird, im Unterricht jedoch alles beim alten bleibt. Es ist damit zu rechnen, daß noch viele Jahre behutsamer Arbeit notwendig sind, bevor die begonnene Reform des englischen Sekundarschulwesens zu Ende geführt ist. Ein Teil der aufgewiesenen Unzulänglichkeiten des derzeitigen Zustandes lassen sich daher sicher als Übergangserscheinungen verstehen.

Insofern auch der organisatorische Rahmen, in dem eine Reform abläuft, eine wesentliche Voraussetzung für ihren Erfolg ist³⁴⁾, kann die Einführung der comprehensive school als ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Reform des englischen Schulwesens bezeichnet werden.

³²⁾ Bemerkenswerte Ansätze hierzu im Redland College, Bristol, vgl. *Non-streaming in compr. schools*, 1966, 24 ff.

³³⁾ Vgl. z. B. *Compr. Ed.* 8, 1968, 2.

³⁴⁾ Vgl. z. B. oben p. 115.

Schlußbemerkung

Die Forderung der Education Act von 1944, alle Schüler ihren Möglichkeiten entsprechend optimal zu fördern, wird im englischen tripartite system nur teilweise erfüllt. Selbst mit Hilfe der hochentwickelten Verfahren der Übergangsauslese ist es unmöglich, die bei der Zuweisung zu den Schultypen entstehende Fehlerquote auf ein erträgliches Minimum zu reduzieren; außerdem stehen die nachträglichen Korrekturen der Fehlentscheidungen zur Fehlergröße in krassem Mißverhältnis. Zahlreiche Schüler werden deshalb in Schulen unterrichtet, in die sie nach den Maßstäben des tripartite system nicht gehören.

Obwohl es einer der wichtigsten Gründe für die Einführung der comprehensive schools war, die diagnostischen Probleme der Übergangsauslese zu lösen, zeigt sich, daß Leistungsdifferenzierung innerhalb einer Schule zu überraschend ähnlichen Konsequenzen führen kann wie die zwischen verschiedenen Schultypen: Trotz der großen Fehlerquote, die sich auch in den comprehensive schools bei der Zuweisung zu den streams, sets und bands ergibt, wird nur unzureichend von den durch die neue Organisationsform gebotenen Korrekturmöglichkeiten Gebrauch gemacht. Insofern ist es fraglich, ob die comprehensive schools ihrem Anspruch genügen, alle Schüler optimal zu fördern.

Der Aufwand, den die Ausleseprüfungen im tripartite system oder die Leistungsgruppierung in den comprehensive schools verursachen, wäre nur dann zu rechtfertigen, wenn er zu dem gewünschten Erfolg führte. Gerade das ist jedoch, nach dem derzeitigen Stand der internationalen Forschung zu urteilen, nicht der Fall: Leistungsdifferenzierung innerhalb einer Schule führt ebensowenig wie Leistungsdifferenzierung zwischen Schultypen zu einer Überlegenheit gegenüber heterogenen Gruppierungen.

Einzelne comprehensive schools verzichten daher bewußt auf jede Leistungsdifferenzierung. In diesen Schulen zeigt sich jedoch, daß die Lehrer nun sich völlig neuartigen Problemen der Unterrichtsgestaltung gegenübersehen, auf die sie unzureichend vorbereitet sind. Es ist anzunehmen, daß noch viele Jahre vergehen werden, bevor genügend Lehrer für den Unterricht in heterogenen Gruppen ausgebildet sind. Für die Übergangszeit werden deshalb diejenigen Schulen Wesentliches zur Lösung der Differenzierungsprobleme beitragen, in denen mit Vorformen des non-streaming experimentiert wird. Welche Differenzierungsformen und -verfahren sich hierfür am besten eignen, kann aus den in der vorliegenden Arbeit angestellten Überlegungen abgeleitet werden.

Eine gewisse diagnostische Verbesserung der heutigen Differenzierungspraxis kann zunächst dadurch erreicht werden, daß einerseits jeweils möglichst wenige qualitative Unterteilungen einer Jahrgangsguppe vorgenommen werden – jede Feindifferenzierung führt zur Vermehrung der Zuweisungsfehler – andererseits der Zeitpunkt der Differenzierung so lange wie möglich aufgeschoben wird, da die Konstanz der Merkmale, nach denen gruppiert wird, im allgemeinen mit dem Alter der Schüler zunimmt.

Vor allem jedoch ist es wichtig, daß alle Möglichkeiten genutzt werden, über jeden Schüler verläßliche Informationen zu erhalten. So sollten beispielsweise die bei der Übergangsauslese verwendeten Tests, deren Validität auch in dem neuen Kontext befriedigend sein dürfte, in den *comprehensive schools* ebenfalls herangezogen werden. Sie könnten sich in der Schülerberatung oder bei der Bildung von Unterrichtsgruppen bewähren, deren Heterogenität dann genauer abschätzbar würde. Die Funktion der Tests würde sich dabei entscheidend wandeln: Während sie früher dazu dienten, eine möglichst große Homogenität von Gruppen zu garantieren, würden sie nun eine kontrollierte Heterogenisierung ermöglichen.

Verfügt man über präzise und umfassende Informationen über Leistung und Leistungsfähigkeit jedes Schülers, wäre weiter zu überlegen, welches Ausmaß an Heterogenität dem einzelnen Lehrer zugemutet werden kann. Erst wenn auf diese Weise bestimmt worden ist, in welchen Grenzen sich die Heterogenität der Gruppen bewegen soll, kann Vorsorge für eine zureichende Flexibilität des Differenzierungssystems getroffen werden. Die Höhe der erforderlichen Transferquote ließe sich, wie gezeigt wurde, abschätzen. Allerdings müssen auch andere als nur psychometrische Argumente für oder gegen eine bestimmte Durchlässigkeitsrate bedacht werden. Erst bei vollständigem Verzicht auf Leistungsgruppierung würde man jedoch der Aufgabe enthoben sein, die Mobilität zwischen den Klassen genau zu planen.

Wie attraktiv auch die Lösung der diagnostischen Differenzierungsprobleme durch die Einführung des *non-streaming* erscheinen mag, so darf dabei doch nicht vergessen werden, daß nur spärliche Erfahrungen und fast keine empirischen Untersuchungen über Lernen und Lehren unter solchen Bedingungen vorliegen. Um so dringender ist das Bedürfnis nach Erforschung aller im Bedingungsgefüge heterogener Gruppen wirkenden Faktoren.

Literaturverzeichnis

- ANASTASI, A., 1961², Psychological testing, New York.
- ANASTASI, A., 1964, Some current developments in the measurement and interpretation of test validity. In: Proceedings of the 1963 Invitational Conference on Testing problems, Princeton, N. J.
- ANASTASI, A. (ed.), 1966, Testing problems in perspective. American Council on Education, Washington, D. C.
- ARMSTRONG, M., and YOUNG, M., 1964, New look at comprehensive schools, London.
- The Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools, 1960, Teaching in comprehensive schools: a first report, Cambridge.
- The Incorporated Association of Assistant Masters, 1967, Teaching in comprehensive schools: a second report, Cambridge.
- National Association of Labour Teachers, 1929, Education. A policy. Leicester.
- National Association of Schoolmasters, 1964, The comprehensive school: an appraisal from within, London.
- BANKS, O., 1955, Parity and prestige in English secondary education, London.
- BARKER LUNN, J. C., 1967, The effects of streaming and other forms of grouping in junior schools. In: New Res. in Ed. 1, 1967, 4–75.
- BARON, G., 1965³, A bibliographical Guide to the English educational system, London.
- BARON, G., 1965, Society, schools and progress in England, London.
- BARR, A. S. (ed.), 1961, Wisconsin studies of the measurement and prediction of teacher effectiveness. A summary of investigations, Wisconsin.
- BEASLEY, K. L., 1966, London eliminates the 11+: The transfer document becomes the basis for secondary selection. In: Compar. Ed. Rev., X, 1, 1966, p. 80–86.
- BELSER, H., 1955, Verfahren der Schülersauslese in England. In: Westerm. päd. Beitr., 7, 1955, 11, p. 575–582.
- BENN, C., 1967, The middle school: Which way? In: Forum, 9, 1967, 3, 98 ff.
- BENN, S. J., and PETERS, R. S., 1959, Social principles and the democratic state, London.
- BEREDAY, G. Z. F., 1958, Equality, equal opportunity, and comprehensive schools in England. In: Ed. Forum, 22, 1958, 2.
- BERNSTEIN, B., 1959, Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In: Soziologie der Schule, Sonderheft 4/1959 der Kölner Zeitschr. Soz. u. Soz. psych., Köln/Opladen.
- BERNSTEIN, B., 1963, Social class and linguistic development: a theory of social learning. In: Halsey, Floud and Anderson (eds.), 1963.
- BIDDLE, B. J., and ELLENA, W. J. (eds.), 1964, Contemporary research on teacher effectiveness, New York.
- BLOOM, B. S., 1964, Stability and change in human characteristics, New York.
- Board of Education, 1943, Educational reconstruction. H.M.S.O., London.
- BOSOMWORTH, G., 1953, The use of teachers' assessments in allocating children to secondary schools. In: Durham Res. Rev. 4, 1953, 50–53.
- BURGESS, T., 1964, A guide to English schools. Hammondsworth (Penguin Books).
- BURT, C., 1943, Ability and income. In: Brit. J. Ed. Psych. 13, 1943, 83–98.

- BURT, C., 1947, Symposium on the selection of pupils for different types of secondary schools. 1. General survey. In: *Brit. J. Ed. Psych.* 17 (1947), p. 57-71.
- BURT, C., 1950, Symposium on the selection of pupils for different types of secondary schools. 9. Conclusions. In: *Brit. J. Ed. Psych.* 20 (1950), p. 1-10.
- BURT, C., 1955, The evidence for the concept of intelligence. In: *Brit. J. Ed. Psych.* 25, 1955, 158-177.
- BURT, C., 1959, The examination at eleven plus. In: *Brit. J. Ed. Studies*, 7 (1959), 2, p. 99-117.
- BURT, C., 1966, The genetic determination of differences in intelligence: a study of monozygotic twins reared together and apart. In: *Brit. J. Psych.* 57, 1966, 137-153.
- BUTLER, R. A., 1952, Education: The view of a conservative. In: *The Year Book of Education*, London.
- CAMPBELL, D. T., and STANLEY, J. C., 1963, Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In: GAGE, N. L., (ed.), *Handbook of research on teaching*, Chicago.
- CARMICHAEL, L. (ed.), 1954², *Manual of child psychology*, New York.
- CARR-SAUNDERS, A. M., JONES, D. and MOSER, C. A., 1958, *Social conditions in England and Wales*, Oxford.
- CHARTERS, W. W., 1963, Social class and intelligence tests. In: Charters and Gage (eds.), 1963.
- CHARTERS, JR. W. W., and GAGE, N. L. (eds.), 1963, *Readings in the social psychology of education*, Boston.
- CHAUNCEY, H., 1962, How tests help us identify the academically talented. In: Noll and Noll, 1962, p. 561-568.
- CHETWYND, H. R., 1960, *Comprehensive school - the story of Woodberry Down*, London.
- Your children, your schools, your government, O. J., *Leading articles from The Times Ed. Suppl.*, London.
- CHOUT, H., 1967, Die Gesamtschule in England. In: *Die Deutsche Schule*, 3, 1967, p. 171-177.
- CLARK, H., 1956, The effect of a candidate's age upon teachers' estimates and upon his chances of gaining a grammar school place. In: *Brit. J. Ed. Psych.* 26, 1956, 207-217.
- COLE, R., 1964, *Comprehensive schools in action*, Oldbourne.
- Consultative Committee of the Board of Education, 1926, *Education of the adolescent. (Hadow Report)*, H.M.S.O., London.
- Consultative Committee of the Board of Education, 1938, *Secondary education with special reference to grammar schools and technical high schools. (Spens Report)*. H.M.S.O., London.
- Central Advisory Council for Education (England), 1954, *Early Leaving. (Gurney-Dixon Report)*, H.M.S.O., London.
- Central Advisory Council for Education (England), 1959, 15 to 18. (Crowther Report), H.M.S.O., London.
- Central Advisory Council for Education (England), 1963, *Half our future. (Newsom Report)*, H.M.S.O., London.
- Central Advisory Council for Education (England), 1963/1964, *Higher Education. (Robbins Report)*, H.M.S.O., London.
- Central Advisory Council for Education (England), 1967, *Children and their primary schools. (Plowden Report)*, H.M.S.O., London.

- CRONBACH, L. J., 1962, *Guidance and testing*. In: Chauncey, H. (ed.), *Talks on American Education*, New York.
- CRONBACH, L., 1966, *New light on test strategy from decision theory*. In: Anastasi, A. (ed.), *Testing problems in perspective*, Washington, D. C.
- CRONBACH, L. J., and GLESER, G. C., 1965², *Psychological tests and personnel decisions*. Urbana, Ill.
- DAHLÖF, U., August 1968, *Ability grouping, content validity and curriculum process analysis*. Preliminary version. Mimeographed paper, Göteborg.
- DALE, R. R., 1960, *Reflections on research on allocation to secondary education*. In: *Brit. J. Ed. Psych.*, 30 (1960), 3, p. 220–224.
- DANIELS, J. C., 1961, *The effects of streaming in the primary school*. In: *Brit. J. Ed. Psych.*, 1961, 31, 69–78 und 119–127.
- DENT, H. C., 1961, *The English educational system*, London.
Department of Education and Science, Statistics of Education, H.M.S.O., London.
- Department of Education and Science, 1964, *The educational system of England and Wales*, London.
- Department of Education and Science, 1965, *The organization of secondary education*. Circular 10/65, H.M.S.O., London.
- Department of Education and Science, 1967, *Examinations and qualifications*. Reports on Education, 14 (revised), London.
- Department of Education and Science, 1967, *Short list of selected references in the D.E.S. library one comprehensive schools*, London.
- DIEHL, H., 1962, *Die englische Schule zwischen Tradition und Fortschritt*. Dargestellt am Beispiel der Comprehensive School, Stuttgart.
- DIXON, S., 1962, *Some aspects of school life and progress in a comprehensive school in relation to pupils' social background*. M. A. Thesis, London Univ.
- DOUGLAS, J. W. B., 1964, *The home and the school*, London.
- DOUGLAS, J. W., ROSS, J. M., MAXWELL, S. M., and WALKER, D. A., 1966, *Differences in test score and in the gaining of selective places for Scottish children and those in England and Wales*. In: *Brit. J. Ed. Psych.* 36, 1966, 150–157.
- DWYER, F. W., 1961, *Selection and transfer in two comprehensive schools*. In: *Studies in Education*, 3, 1961, 215–225.
- EBEL, R. L., 1964, *The social consequences of educational testing*. In: E. T. S. Invitational Conference, Princeton, N. J., 1964, 130 ff.
- Comprehensive Education, 1965 ff., *Bulletin of the Comprehensive Schools Committee*, London.
- Secondary education for all. A new drive*. H.M.S.O., London 1958.
- English New Education Fellowship, 1964, *The comprehensive school*, London.
- ERSTROM, R. E., 1959, *Experimental studies of homogeneous grouping. A review of the literature*, Princeton, E.T.S.
- ELDER, G. H., 1965, *Life opportunity and personality: some consequences of stratified secondary education in Great Britain*. In: *Sociol. of Educ.*, 38, 1965, 3, p. 173–202.
- ELVIN, H. L., 1965, *Education and contemporary society*, London.
- EMMETT, W. G., 1952, *The use of intelligence tests in the 11+ transfer examination*, London.
- EMMETT, W. G., and WILMUT, F. S., 1952, *The prediction of school certificate performance in specific subjects*. In: *Brit. J. Ed. Psych.* 22, 1952, 52–62.
- Encyclopaedia Britannica*, 1964, Chicago, London, Toronto, Geneva, Sidney.

- Encyclopaedia Britannica, 1966, Book of the year 1965, Chicago.
- Encyclopaedia Britannica, 1967, Book of the year 1966, Chicago.
- Encyclopaedia Britannica, 1968, Book of the year 1967, Chicago.
- ETZIONI, A., 1964, *Modern organizations*, New York.
- FINNEY, D. J., 1965, The statistical evaluation of educational allocation and selection. In: Cronbach and Gleser, 1965, 182 ff.
- FIRTH, G. C., 1963, *Comprehensive schools in Coventry and elsewhere*, Coventry Education Committee.
- FLOUD, J., 1950, Educational opportunity and social mobility. In: *The Year Book of Education*, London.
- FLOUD, J., 1955, Education and social class in the welfare state. In: *Looking Forward in Education*, ed. A. V. Judges, London.
- FLOUD, J., HALSEY, A. H., and MARTIN, F. M. (eds.), 1957, *Social class and educational opportunity*, London.
- FLOUD, J., and HALSEY, A. H., 1960/61, Homes and schools: social determinants of educability. In: *Ed. Res.*, 3 (1960/61), 2, 83–87.
- FLOUD, J., 1961, Social class factors in educational achievement. In: Halsey, 1961, 91–112.
- FLOUD, J., and HALSEY, A. H., 1963, Social class, intelligence tests, and selection for secondary schools. In: Halsey, Floud, and Anderson, 1963, p. 209–215.
- Forum for the discussion of new trends in education, Leicester.
- National Foundation for Educational Research, 1963, *Procedures for the allocation of pupils in secondary education*, Slough, Bucks.
- National Foundation for Educational Research, 1964, *Local authority practices in the allocation of pupils to secondary schools*, London.
- National Foundation for Educational Research, 1966 a, *Educational guidance in schools*, London.
- National Foundation for Educational Research, 1966 b, 1967, *Comprehensive education, A second list of references, 1966 b. A third list of references, 1967*, Slough, Bucks. Vervielfältigt.
- FRANCE, N., 1964, The use of group tests of ability and attainment: A follow-up study from primary to secondary school. In: *Brit. J. Ed. Psych.*, 34, 1964 (1), 19–33.
- FRANKEL, E. A., 1962, A comparative study of achieving and underachieving high schools boys of high intellectual ability. In: Noll and Noll, 1962, p. 164–180.
- FRANSETH, J., and KOURY, R., 1966, *Survey of research on grouping as related to pupil learning*, Washington, D. C.
- FRASER, E., 1959, *Home environment and the school*, London.
- FURNEAUX, W. D., 1961, *The chosen few: An examination of some aspects of university selection in Britain*, London.
- GAUPP, A., 1956, *Das Ausleseproblem in England. Bericht über eine Reise nach Wales, Edinburgh und London zum Studium des Ausleseproblems an den dortigen Schulen*. In: *Pädag. Arbeitsblätter*, 8 (1956), 5, 216–226.
- GIBSON, G., 1954, *An enquiry into the incidence of coaching for the 11 plus examination*, Manchester.
- GOLDBERG, M. L., PASSOW, A. H., JUSTMANN, J., and HAGE, G., 1966, *The effects of ability grouping*, New York.
- GREEN, M. G., 1956, *Kidbrooke school – an English comprehensive school*. In: *Intern. Rev. Ed.*, II, 1956, 419–430.
- GRONLUND, N. E., 1965, *Measurement and evaluation in teaching*, New York.

- GROOTHOFF, H. H., und STALLMANN, M. (eds.), 1961, *Pädagogisches Lexikon*, Stuttgart.
- GROSS, R. E. (ed.), 1965, *British secondary education. Overview and appraisal*, London.
- HALSEY, A. H., FLOUD, J., and ANDERSON, C. A., 1963, *Education, economy and society*, New York.
- HALSEY, A. H. (ed.), 1961, *Ability and educational opportunity*, O. E. C. D., Paris.
- Handbook of British educational terms, including an outline of the British educational system, 1963. By Barnard, H. C. and Lauwerys, J. A., London.
- HANSEN, G. B., 1965, „Separate but equal“. Some myths and realities of English secondary education. In: *Comp. Educ. Rev.*, IX, 3, 1965, p. 356–365.
- HENEGHAN, G. M., 1950, *The development of the idea of multilateral schools in England*. Unpublished M. A. Thesis, London.
- HÖRMANN, H., 1964, *Aussagemöglichkeiten psychologischer Diagnostik*. In: *Zeitschrift exp. u. angew. Psych.*, 11, 1964, 3, 353–385.
- HOLLY, D. N., 1965, *Profiting from a comprehensive school: Class, sex and ability*. In: *Brit. J. Sociol.*, XVI, 2, 1965, p. 150 f.
- HONZIK, M. P., MACFARLANE, J. W., and ALLEN, L., 1962, *The stability of mental test performance between two and eighteen years*. In: *Noll and Noll*, 1962, p. 63–73.
- HUSÉN, T., et al., 1967, *International study of achievement in mathematics. A comparison of twelve countries*, Stockholm und New York.
- INGENKAMP, K. H. (ed.), 1965, *Schulkonflikt und Schülerhilfe*, Weinheim.
- JACKSON, B., 1965, *Streaming: Education system in miniature*, London.
- JACKSON, B., and MARSDEN, D., 1962, *Education and the working class*, London.
- JENKINS, R., 1959, *The labour case*, Baltimore.
- JENKINS, S., 1967, *Conservatives and comprehensives. A Bow Group memorandum*, London.
- JENSEN, A. R., 1967, *The culturally disadvantaged: psychological and educational aspects*. In: *Ed. Res.*, 10, 1967, 1, p. 4–20.
- JONES, H. E., 1954, *The environment and mental development*. In: *Carmichael* (ed.), 1954, p. 673 ff.
- JONES, V., 1954, *Character development in children*. In: *Carmichael* (ed.), 1954, 781 ff.
- JUDGES, A. V., 1953, *Tradition and the comprehensive school*. In: *Brit. J. Ed. Studies* 2, 1953, 1.
- KAHL, J. A., 1963, „Common man“ boys. In: *Halsey, Floud, and Anderson*, 1963, p. 348–366.
- KASPER, H., 1967, *Freiheit und Planung im englischen Schulwesen der Gegenwart. Analyse der offiziellen Reports und ihre Stellung innerhalb der englischen Pädagogik*. Phil. Diss., Braunschweig.
- KAZAMIAS, A. M., 1966, *Politics, society and secondary education in England*, Philadelphia.
- KAZAMIAS, A. M., and MASSIALAS, B. G., 1965, *Tradition and change in education. A comparative study*, Englewood Cliffs, N. J.
- KELLER, I. A., 1962, *An evaluation of the dual grading system*. In: *Noll and Noll*, 1962.
- KING, E. J., 1959, *Comprehensive schools in England: Their context*. In: *Compar. Ed. Rev.*, III, 2, 1959, 13–14.

- KING, E. J., 1960, Comprehensive schools in England: Their prospects. In: *Compar. Ed. Rev.*, III, 3, 1960, 21.
- KING, E. J., 1966, *Education and social change*, Oxford.
- KING, H. R., 1962, The comprehensive school for England. In: *The Year Book of Education*, London.
- LENNON, R. T., 1964, Norms: 1963. In: *Proceedings of the 1963 Invitational Conference on Testing Problems*, Educational Testing Service, Princeton, N. J., 1964, 13 ff.
- LINDQUIST, E. F. (ed.), 1951, *Educational measurement*, Washington.
- LISTER, H., 1958, The effects of external examinations on the school. In: Jeffrey, G. B. (ed.), *External examinations in secondary schools: their place and function*, London.
- London County Council, 1947, *London school plan*.
- London County Council, 1961, *London comprehensive schools*.
- Inner London Education Authority, *London educational statistics 1964-1965*, London.
- Inner London Education Authority, 1967, *London comprehensive schools 1966*, London.
- Inner London Education Authority, 1967, *Secondary schools . . . Division 1-10. (Übersicht über die Sekundarschulen der Inner London Education Authority.)*, London.
- LORD, F. M., 1958, The utilization of unreliable difference scores. In: *J. Ed. Psych.*, 1958, 49, 150-152.
- LORD, F. M., 1962, Cutting scores and errors of measurement. In: *Psychometrika*, 1962, 27, 19-30.
- MCCLELLAND, W., 1942, *Selection for secondary education*, London.
- MCCLELLAND, D. C., BALDWIN, A. L., BRONFENBRENNER, U., and STRODTBECK, F. L., 1959, *Talent and society*, Princeton, N. J.
- MCGEENEY, P., 1967, Streaming: Plowden and National Foundation for Educational Research. In: *Forum 9*, 1967, 3, 82 ff.
- MACLURE, J. S. (ed.), 1965¹ and 1968², *Educational documents. England and Wales. 1816-1967*, London.
- MACLURE, J. S. (ed.), 1965, *Comprehensive planning: a symposium on the reorganization of secondary education*, London.
- MACPHERSON, J. S., 1963, Selection in Scottish secondary schools. In: Halsey, Floud, and Anderson, 1963, 195 ff.
- MARSHALL, T. H., 1963, Social selection in the welfare state. In: Halsey, Floud, and Anderson, 1963, Kap. 14.
- MASON, S. C., 1963, *Leicestershire experiment and plan*, London.
- MAYS, J., QUINE, W., and PRICKETT, K., 1968, *School of tomorrow. A study of a comprehensive school in a north west newtown*, London.
- MEEHL, P. E., 1954, Clinical versus statistical prediction: a theoretical analysis and a review of the evidence, Minneapolis.
- MEEHL, P. E., and ROSEN, A., 1955, Antecedent probability and the efficiency of psychometric signs, patterns, or cutting scores. In: *Psych. Bull.* 52, 1955, 194-216.
- MILES, M., 1968, *Comprehensive schooling. Problems and perspectives*, London.
- MILLER, T. W. G., 1961, *Values in the comprehensive school*, Edinburgh and London.

- Ministry of Education, 1960, Secondary school examinations other than the G.C.E., H.M.S.O., London.
- MONKS, T. G., 1967, Comprehensive schools research. In: Reports on Education, 36, London.
- Non-streaming in comprehensive schools, 1966, Comprehensive Schools Committee and Forum day conference. Mimeographed paper, London.
- NOLL, V. H., and NOLL, R. P. (eds.), 1962, Readings in educational psychology, New York.
- OEVERMANN, U., 1967, Vorläufiger Forschungsbericht über eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Sprachverhalten und sozialer Herkunft. Vervielfältigt, Frankfurt.
- PARTRIDGE, J., 1966, Middle school, London.
- PASSOW, H. A., 1958, Enrichment of education for the gifted. In: Education for the Gifted. 57th Yearbook of the National Society for the Study of Education, ed. by Nelson Henry, Part II, Chicago, 1958.
- PASSOW, H. A., 1961, Secondary education for all. The English approach. Intern. Ed. Monographs, No. 3, Ohio, 1961.
- PASSOW, H. A., 1966, The maze of the research on ability grouping. In: Yates (ed.), 1966, 161 ff.
- PASTORE, N., 1949, The nature-nurture controversy, London.
- PATERSON, J. J., 1962, An evaluation of the sequential method of psychological testing; a thesis; submitted to Michigan State University, East Lansing, Michigan State University, College of Education, Office of Research and Publications.
- PEDLEY, F. H., 1964, The educational system in England and Wales, London.
- PEDLEY, R., 1955, Comprehensive schools today, London.
- PEDLEY, R., 1966², Die englische Gesamtoberschule, Bad Heilbrunn.
- PEDLEY, R., 1966³, The comprehensive school, Hammondswoth.
- PEEL, E. A., and RUTTER, D., 1951, The predictive value of the entrance examination as judged by the School Certificate Examination. In: Brit. J. Ed. Psych. 21, 1951, 30–35.
- PIDGEON, D. A., 1960, A national survey of the ability and attainment of children at three age levels. In: Brit. J. Ed. Psych. 30, 1960, 124–133.
- PIDGEON, D. A. (ed.), 1967, Achievement in mathematics. A national study of secondary schools, Slough, Bucks.
- POSTLETHWAITE, N., 1967, School organization and student achievement, Stockholm.
- RICHARDSON, S. C., 1956, Some evidence relating to the validity of selection for grammar schools. In: Brit. J. Ed. Psych. 26, 1956, 13–24.
- ROLFF, H.-G., 1967, Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg.
- ROLFF, H.-G., und WINKLER, G., 1967, Cliqueswirtschaft in der Schulklasse. In: Neue Sammlung, 1967, 1, 44–58.
- ROSENTHAL, R., and JACOBSON, L., 1968, Pygmalion in the classroom, New York.
- RUSSELL, D. H., 1962, What does research say about self evaluation. In: Noll and Noll, 1962, 509 ff.
- RUST, W. B., and HARRIS, H. F. P., 1967, Examinations: Pass or failure? London. Secondary School Examinations Council, 1943, Curriculum and examinations in secondary schools, (Norwood Report). H.M.S.O., London.
- Comprehensive Schools Committee, 1966/67, Comprehensive education. Secondary reorganization in England and Wales. Survey No. 1, 1966/67, London, o. J.

- Comprehensive Schools Committee, o. J., *Comprehensive reorganization in Britain*. Survey 1967/68, London.
- The Schools Council, 1966, *The 1965 C. S. E. monitoring experiment*. Working paper No. 6, London.
- The Schools Council, 1967, *Councelling in schools*. Working paper No. 15, H.M.S.O., London.
- SCHRADER, W. B., 1965, *A taxonomy of expectancy tables*. *J. Educ. Measurement*, June 1965.
- SCHULTZE, W., 1960, *Förderstufenähnliche Einrichtungen im Ausland*. In: *Die Dt. Schule*, 52, 1960, 7/8, p. 384 f.
- SCHULTZE, W. (ed.), 1960, *Englands Schulen heute. Eine Darstellung des öffentlichen allgemeinbildenden Schulwesens*, Frankfurt/Main.
- SCHULTZE, W. (ed.), 1964, *Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schülerfolg am Gymnasium*. *Forschungsberichte der Max-Traeger-Stiftung*, Heft 1, Frankfurt/Main, 1964.
- SCRIVEN, M., 1967, *The methodology of evaluation*. In: *Perspectives of curriculum evaluation*. A. E. R. A. Monograph Series. Rand McNally and Co., 1967.
- SECKINGTON, R., 1968, *Transition to non-streaming in secondary schools*. In: *Forum* 10, 1968, 2, p. 61 ff.
- SIMON, B. (ed.), 1957, *New trends in English education*, London.
- SIMON, B., 1953, *Intelligence testing and the comprehensive school*, London.
- SIMON, B., 1964, *Non-streaming in the junior school*, Leicester.
- SIMON, B., 1965 a, *Education and the labour movement 1870–1920*, London.
- SIMON, B., o. J. (1965 b), *Inequalities in education*. An address given at the 1965 CASE conference, Denbury, Chelmsford, Essex.
- Socialist Educational Association, 1966, *Guide to comprehensiv education*, London.
- Socialist Educational Association, o. J., *Examining at 16+*. A threat to comprehensive education, London.
- SVENSSON, N.-E., 1962, *Ability grouping and scholastic achievement*. Report on a five-year follow-up study in Stockholm, Stockholm.
- SWIFT, D. F., 1967, *Family environment and 11+ success*. In: *Brit. J. Ed. Psych.* 37, 1967, 10–21.
- TAYLOR, H. C., and RUSSELL, J. T., 1939, *The relationship of validity coefficients to the practical effectiveness of tests in selection: discussion and tables*. *J. Appl. Psych.* 23, 1939, 565–578.
- Educational Testing Service, 1957 ff., *Sequential tests of educational progress (STEP)*, Princeton, N. J.
- THELEN, H. A., 1967, *Classroom grouping for teachability*, New York.
- THOMAS, H., 1967, *Entwicklungen im englischen Bildungswesen 1964/65*. In: *Bildung und Erziehung* 20, 1967, 4, p. 274–294.
- THOMPSON, D., 1965, *Towards an unstreamed comprehensive school*. In: *Forum* 7, 1965, 3, 82 ff.
- THOMPSON, J., 1956, *Secondary education survey. An analysis of L. E. A. development plans for secondary education*, London.
- THOULESS, R. H., 1966, *A map of educational research in Britain*, In: *Päd. Europ.*, 1966, 185 ff.
- The Times Educational Supplement.
- TOWNSEND, P., 1965, *The argument for the comprehensive school*. In: *Compr. Ed.* 1, 1965.

- TUCKER, L. R., 1966, Factor analysis of relevance judgements: an approach to content validity. In: Anastasi, A. (ed.), *Testing problems in perspective*, Washington, D. C., 1966, 577 ff.
- National Union of Teachers, 1958, *Inside the comprehensive school*, London.
- National Union of Teachers, 1964, *The reorganization of secondary education*, London.
- Unstreaming in the comprehensive school, o. J. (1967/68), *Where*, Suppl. 12, o. J. (1967/68).
- VAIZEY, J., 1962, *Britain in the sixties: Education for tomorrow*, London, revised edition 1966.
- VERNON, P. E. (ed.), 1957, *Secondary school selection. A British Psychological Society Inquiry*, London.
- VERNON, P. E., 1958, A new look at intelligence testing. *Ed. Res.* 1, 1, 1958, p. 3-12.
- VERNON, P. E., 1960, *Intelligence and attainment tests*, London.
- WEST, F., 1956, The Woodlands comprehensive school, Coventry. *Educ. Review* 8, 1956, 208-217.
- WHITFIELD, R. C., 1968, Improving examining at sixteen plus. In: *Ed. Res.* 10, 1968, 2, 109-113.
- WILEY, D. E., and BOCK, R. D., 1967, Quasi-experimentation in educational settings: comment. In: *School Review* 75, 4, 1967, 353-366.
- WISEMAN, S., 1955, The use of an interest test in 11 plus selection. In: *Brit. J. Ed. Psych.* 25, 1955, 92-98.
- WISEMAN, S., 1964, *Education and environment*, Manchester.
- WOOD, B., January 1968, The item bank project. A pilot study of an alternative method of monitoring attainment. Preliminary draft report. N.F.E.R.
- WOODY, R. H., 1968, British behavioural counselling. In: *Ed. Res.* 10, 1968, 3, 207-212.
- YATES, A. (ed.), 1966, *Grouping in education*, Uppsala.
- YATES, A., and PIDGEON, D. A., 1957, *Admission to grammar schools*, London.
- YATES, A., and PIDGEON, D. A., 1958/59, Transfer at eleven plus: a summary of evidence provided by research. In: *Ed. Res.* 1, 1958/59, 1, p. 13-22.
- YOUNG, M., 1958, *The rise of the meritocracy*, London.
- YOUNG, M., and ARMSTRONG, M., 1965, The flexible school. *Where*, Suppl. 5, 1965.
- YOUNG, M., and WILLMOTT, P., 1957, *Family and kinship in East London*, London.

UNESCO-Perspektiven der Bildungsplanung

Bildung im Blickfeld von Wirtschaft und Gesellschaft. Eine Veröffentlichung der UNESCO. Deutsch herausgegeben und eingeleitet von Hasso von Recum. IV, 159 Seiten (Best.-Nr. 7911).

Die Expansion des Bildungswesens ist in die staatliche Gesamtplanung integriert. Einmal fördert eine wirtschaftlich günstige Ausgangslage das Zustandekommen weiterführender Bildungswege, andererseits ist das wirtschaftliche Wachstum nicht ohne leistungsfähiges Arbeitskräftepotential zu denken.

Die bildungspolitischen Zielsetzungen stoßen vor allem in den Entwicklungsländern auf Schwierigkeiten. Es fehlen entweder ein wirtschaftlich nutzbarer Fundus oder fähige Mitarbeiter für einen gut ausgebauten Planungsapparat. Die vier Beiträge versuchen Möglichkeiten aufzuzeigen zur Schaffung von Sozialstrukturen, Wertsystemen und Anreizen für den wirtschaftlichen und sozialen Fortschritt.

OECD – Begabung und Bildungschancen

Eine Veröffentlichung der OECD. Deutsch herausgegeben und eingeleitet von Hans Peter Widmaier. Mit einem Anhang „Begabungsbestand und Bildungsbereitschaft“ von Kurt Aurin. VI, 240 Seiten, 9 Abb. (Best.-Nr. 7912).

„Die OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) führte im Juni 1961, zusammen mit dem schwedischen Erziehungsministerium, in Kungälv (Schweden) eine internationale Tagung durch, die dem Thema Bildungsforschung und Bildungspolitik gewidmet war ... Nun liegt eine deutsche Übersetzung ... vor.

Weil die Referenten die besonderen Verhältnisse ihrer Herkunftsländer im Auge hatten, kann sich die reiche Fülle der Fragestellungen entfalten, zugleich wird aber auch sichtbar, daß die ganze Thematik allen europäischen Ländern gemeinsam ist. Das kommt im bedeutendsten Beitrag der Sammlung, im Konferenzbericht von A. H. Halsey, klar zum Ausdruck. Es lohnt sich, diesen Bericht zu studieren, da in ihm auf souveräne Weise der ganze Problemkreis zusammengefaßt und der Weg aufgezeigt wird, der dem Ideal einer ‚Bildungsgesellschaft‘ näher führt.“

Gymnasium Helveticum, Nr. 23/4 - 1968/69

IEA-Leistungsmessung in der Schule

Eine internationale Untersuchung am Beispiel des Mathematikunterrichts. Mit einem Vorwort von T. Husén, herausgegeben von T. N. Postlethwaite. VI, 142 Seiten (Best.-Nr. 7913).

Zu den wichtigsten Themen der Bildungsforschung gehören die Schülerleistungen und ihre exakte Messung. Das Buch ist eine allgemeinverständliche Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse des in englischer Sprache veröffentlichten Originalberichts, den IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement) über in zwölf Ländern betriebene Untersuchungen erstattet hat. Es stellt nicht den Vergleich von Mathematikleistungen, der den Rahmen dieser IEA-Studie bildet, in den Vordergrund, sondern informiert in erster Linie grundsätzlich über Instrumentarium und Möglichkeiten moderner Leistungsmessung sowie über alles das, was Schülerleistungen fördert oder beeinträchtigt.

Dlesterweg

Oberstufenreform und Gesamthochschule

Herausgegeben von Carl-Heinz Evers und Johannes Rau. Mit Beiträgen von Winfried Döbertin, Hannes Kapuste, Willi Karow, Joachim Münch, Jürgen Raschert, Hans-G. Rolff, Hans-Peter Rose und Theo Tilders.

XII, 215 Seiten, 5 Abb. (Best.-Nr. 1996).

Die Vielschichtigkeit der dargestellten Probleme macht deutlich, wo Bildungsreform ansetzen muß und welche Möglichkeiten ihrer Verwirklichung gegeben sind. Dazu gehört die Reform des Curriculum ebenso wie die objektivierte Leistungsmessung. Weitere Beiträge befassen sich mit dem Verhältnis von allgemeiner beruflicher Bildung, Organisationsformen einer integrierten Oberstufe, Alternativen zur Neuordnung der Lehrerbildung.

Berliner Studien zur Bildungsplanung und Bildungsreform

Herausgegeben vom Senator für Schulwesen, Berlin

Band 1: Bildungsplanung als rollende Reform

Eine soziologische Analyse der Zwecke, Mittel und Durchführungsformen einer reformbezogenen Planung des Bildungswesens. Von Hans-G. Rolff.

XII, 188 Seiten (Best.-Nr. 1984).

Der Verfasser setzt sich, gründlicher als es bisher geschehen ist, mit Problemen der Bildungsplanung auseinander. Er versucht, die bisherige umfangreiche ausländische und deutsche Literatur unter allgemeinen Kriterien, die für jede Bildungsplanung relevant sind, zu systematisieren. Aus diesen Kriterien arbeitet er vier Zielsetzungen heraus: die freie Entfaltung der Persönlichkeit, die Gleichheit der Bildungschancen, die Deckung des durch das sozialökonomische System gegebenen Bedarfs und die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems im Sinne sozialer und ökonomischer Effizienz. In der Erkenntnis, daß die Einführung von Bildungsplänen der Zustimmung der Planadressaten bedarf, liegt der Haupt- und Kerngedanke des Buches. Planung kann also nicht oktroyiert werden! Außerdem sollten jeder Bildungsplanung Experimentalprogramme vorausgehen.

Band 2: Objektivierter Leistungsmessung in der Schule

Einsatz Informeller Tests im Leistungsdifferenzierten Unterricht. Von Peter Gaude und Wolfgang P. Teschner. X, 261 Seiten, zahlr. Abb. (Best.-Nr. 1985).

In der einleitenden „Studie zum Leistungsbegriff in der Pädagogik“ werden die Linien des unkonventionellen pragmatischen Grundansatzes für eine neue, offene Schule vorgezeichnet. Die Autoren erläutern die Bedeutung objektivierter Leistungsmessung, liefern eine Synopse der wichtigsten einschlägigen Verfahren, entwickeln ein Modell zur äußeren Differenzierung des Unterrichts und arbeiten die didaktischen Aspekte der Differenzierung auf der Grundlage von Testergebnissen heraus.

Im zweiten Teil des Bandes wird dargestellt, wie Informelle Tests geplant, konstruiert und eingesetzt werden.

Der dritte Teil enthält Beispiele Informeller Tests aus der Schulpraxis der Autoren für die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Physik, mit Lernzielkatalogen, Testheften und Lösungsblättern, zum Teil sogar gleich mit den dazugehörigen differenzierten Unterrichtseinheiten.

Diesterweg

Weltproblem Chancengleichheit

Bildungsplanung als Gesellschaftspolitik. Eine Veröffentlichung der OECD. Deutsch herausgegeben und eingeleitet von Helga Thomas.

184 Seiten (Best.-Nr. 7915).

Die Herstellung effektiver Chancengleichheit ist ein Problem, das heute alle Länder bewegt, ungeachtet des Standes ihrer ökonomischen Entwicklung. Seitdem statistisch gesichert ist, daß einem schichtspezifischen Charakter von Schulleistungen eine nicht gruppenspezifische Intelligenzverteilung gegenübersteht, besteht die wichtigste Aufgabe der Bildungspolitik darin, diese Diskrepanz aufzuheben und damit den Grundsatz der Gleichheit aller zu verwirklichen.

Modelle moderner Bildungspolitik

Reden und Aufsätze aus einem Jahrzehnt. Von Carl-Heinz Evers.

VI, 266 Seiten (Best.-Nr. 1950).

„... Es ist kaum zufällig, daß Evers nach dem Tod des Studenten Benno Ohnesorg am 2. Juni 1967 als erster Vertreter des Westberliner ‚Establishments‘ eine akzeptable Antwort auf den Protest der Jugend fand. Er formulierte sie auf einer Tagung des Kuratoriums Unteilbares Deutschland – vor einem geschlossenen Kreis von Fachleuten ...

Zufällig ist es auch nicht, wenn sich unter den Aufsätzen und Vorträgen von Carl-Heinz Evers aus den letzten 10 Jahren Untersuchungen über die Chancengleichheit der Frau in der Gesellschaft ebenso finden wie kritisch-fundierte Analysen des Systems der beruflichen Bildung, das ohne ausreichend gesicherte Zukunftsprojektion mit unzureichenden Methoden tendenziell zunehmend soziales Absteigen produziert. Bildungspolitik ist komplexe Gesellschaftspolitik. Im politischen Raum weitgehend auf sich selbst gestellt, ist sie gezwungen, ihre Perspektiven vorwiegend selbst zu entwickeln ...

Als wichtigen Schritt hat Evers die integrierte Gesamtschule anzubieten, die, von ihren Gegnern als ideologisch infizierte Einheitsschule sozialistischen Musters eingestuft, nach jahrelanger Fehde vor kurzem vom Deutschen Bildungsrat als breitgestreuter Schulversuch sanktioniert wurde.

In der Gesamtschule sieht Evers die Möglichkeit, das traditionelle, ständestaatlich geprägte und horizontal gegliederte Schulsystem durch eine vertikale Struktur („Sprossenwand statt Kletterstange“) zu ersetzen, die durch die Einrichtung von Vorschulklassen nicht nur schichtenspezifische Startnachteile von Schülern ausgleicht und so ein höheres Maß von Chancengleichheit erreicht, sondern zudem entgegen „klassischen“ Vorstellungen vom Ausleseprinzip dem einzelnen ein Höchstmaß von Förderung gemäß seiner Befähigung zuteil werden läßt ...“

Stuttgarter Zeitung, 3. 10. 1969

Diesterweg



Diesterweg 7916