

Umgang mit Heterogenität im Gesamtschul- versus dreigliedrigen Sekundarschulsystem

Kurt A. Heller

Einleitung

Die Debatte um die Schulstruktur nimmt kein Ende. Nachdem die Hauptschule schon länger in die Schusslinie – teils aus regional-demographischen (und insoweit noch nachvollziehbaren) Gründen, teils in bildungsideologischer Absicht (und insoweit rational nicht mehr nachvollziehbar) – geraten ist, muss neuerdings auch die Realschule um ihre Eigenständigkeit bangen, zumindest wenn man die unsachlichen Vorwürfe selbsternannter Bildungsexperten in ihrer Wirkung auf frustrierte Gesamtschulideologen betrachtet. Dabei kann die nach dem Zweiten Weltkrieg hierzulande etablierte Realschule eine Erfolgsgeschichte ohne Beispiel vorweisen, worauf noch ausführlicher eingegangen wird. Die Überlegenheit des gegliederten Schulsystems gegenüber Gesamtschulen (im In- und Ausland) erweist sich nicht nur im Hinblick auf die kognitive Fähigkeits- und Leistungsentwicklung der Jugendlichen, sondern darüber hinaus auch auf deren Gesamtpersönlichkeitsentwicklung; zum aktuellen Überblick vgl. Köller und Baumert (2008).

Zu einem schulpädagogisch angemessenen Umgang mit Heterogenität auf der Sekundarstufe existieren zahlreiche, in den Massenmedien „nachhaltig“ kolportierte Mythen. Deren Widerlegung in vielen nationalen und internationalen Bildungsstudien wird entweder vorurteilsbehaftet nicht zur Kenntnis genommen und/oder von bestimmten Bildungspolitikern unterschlagen bzw. in den Medien „verschwiegen“ (z.B. Arbeitsgruppe Bildungsbericht, 1994). Der Umgang mit interindividuellen Differenzen – der rheinische Volksmund verwendet hierfür den Ausspruch „Jede Jäck is(t) anders“ – ist ein seit langem bekanntes Problem. Diese alte Volksweisheit gilt nicht nur im sozialen Kontext, sondern auch in Bezug auf unübersehbare Fähigkeits- und Leistungsunterschiede weltweit. Im folgenden seien drei Problemaspekte der Realisierung von Chancengerechtigkeit im Bildungswesen thematisiert: (1) Mythen und Fakten über Chancengerechtigkeit. (2) Begabungs- und lernpsychologische Voraussetzungen schulischer Leistungserfolge. (3) Das Postulat der „Passung“ und schulorganisatorische Rahmenbedingungen für eine optimale Schülerförderung. Abschließend werden bildungspolitische Konsequenzen unter besonderer Berücksichtigung der Realschule diskutiert.

(1) Chancengerechtigkeit im Bildungsgang: „Nichts ist ungerechter als die gleiche Behandlung Ungleicher.“ (Paul F. Brandwein, US-amerikanischer Psychologe)

Die Sicherung der Bildungschancen erfordert angesichts unübersehbarer interindividueller Begabungsunterschiede eine Nuancierung des Gleichheitsbegriffs. So bedeutet zum einen *Gleichheit* im Sinne des Art. 3 GG, dass prinzipiell allen Kindern und Jugendlichen individuell optimale Bildungs- und damit optimale Entwicklungschancen ermöglicht werden müssen. Während dieses Postulat für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf heute – zurecht – allgemein akzeptiert wird, ist es für Hochbegabte noch keineswegs selbstverständlich. Zum andern impliziert die Sozialstaatsklausel des Grundgesetzes (Art. 20 Abs. 1, in Verbindung mit Art. 2 Abs. 1 und Art. 3) eine dynamische Komponente des Gleichheitsbegriffs, die die unterschiedliche Situation jedes Einzelnen einbezieht. Daraus folgt, dass die aus unterschiedlichen Begabungs- und Leistungsvoraussetzungen erwachsenden individuellen Lernbedürfnisse schulisch angemessen zu berücksichtigen sind. Eine Optimierung individueller Entwicklungschancen erfordert somit ausreichende unterrichtliche und schulische Differenzierungsmaßnahmen. Dieses Postulat wurde in zahlreichen empirischen Studien bekräftigt. Mit Blick auf die zurückliegenden US-Erfahrungen resümiert der Yale-Professor Dr. James

Comer (im Septemberheft 2004 des *APA-Monitor on Psychology* (Vol. 35, No. 8) auf S. 67: „While desegregation was good social policy, it was not good educational policy. The implementation was flawed and fragmented and ignored what children need to be successful.“ Dem ist auch mit Blick auf die jüngste deutsche Diskussion über Vor- und Nachteile von Gesamtschul- vs. gegliederten Sekundarschulsystemen nach über 30jährigen Erfahrungen hierzulande kaum etwas hinzuzufügen. Zu einem ähnlichen Resümee gelangten bereits Baumert et al. (1986); vgl. ausführlicher Heller (2008b, S. 199ff., 249ff., 259ff.).

(2) Begabungs- und lernpsychologische Leistungsvoraussetzungen

Schulisch geforderte Leistungen sind zunächst von individuellen kognitiven Fähigkeiten und einer Reihe nichtkognitiver Persönlichkeitsmerkmale wie Anstrengungsbereitschaft, Motive und Interessen für schulische Lerngegenstände abhängig. Hieraus resultieren zunehmend bereichsspezifische Wissens- und Handlungskompetenzen. Solche Wissenszuwächse erfolgen weniger additiv als vielmehr kumulativ. Merton (1968) hat dafür in Anlehnung an die neutestamentliche Parabel „Wer hat, dem wird gegeben“ (Mt. 25, 14-28) die Metapher „Matthäuseffekt“ in die Literatur eingeführt. Der Matthäuseffekt ist einer der am besten bestätigten Effekte in der Wissenschaft und erklärt auch die immer wieder in nationalen und internationalen Schulstudien beobachteten positiven Effekte von Begabungs- und Leistungsgruppierungen auf die Entwicklung sowohl schulischer Leistungen als auch selbstbezogener Kognitionen (zum aktuellen Überblick vgl. Köller & Baumert, 2008, S. 749ff.).

Die häufig dem Schulsystem angelastete geringere Durchlässigkeit „nach oben“ (Klassenüberspringen) im Vergleich zu jener „nach unten“ (Klassenwiederholung) hat ihre Hauptursache im Matthäuseffekt, nicht im heutigen Schulsystem mit seinen zahlreichen (formalen) Übergangsregelungen. Vor allem in leistungsheterogenen Lerngruppen sind solche Kumulierungseffekte zu beobachten, d.h. die leistungsstärkeren Schüler werden immer besser und gleichzeitig die leistungsschwächeren immer schwächer, sofern nicht rechtzeitig Vorkenntnis- bzw. Wissensdefizite beseitigt werden. Dem ist jedoch angesichts der interindividuellen Fähigkeits- und Leistungsunterschiede schulpädagogisch nur mit einem enormen (in der Realität kaum leistbaren didaktischen bzw. personellen und organisatorischen) Aufwand zu begegnen, sodass die oberen versus unteren Schülerteilgruppen fast zwangsläufig vernachlässigt werden. Die Chancen „aufzuholen“ werden somit in undifferenzierten Lerngruppen zunehmend geringer, was nach Helmke und Weinert (1997) in besonderem Maße für die *begabungsschwächeren* Schüler zutrifft. Die permanent von Gesamtschulideologen aufgewärmte These, wonach in begabungs- und leistungsheterogenen Schulklassen eine Divergenzminderung bei gleichzeitiger Schulleistungsförderung aller möglich sei (eine pädagogisch durchaus verständliche Hoffnung), wurde bereits von Treiber und Weinert (1982, 1985) bei Hauptschülern und von Baumert et al. (1986) bei Gymnasiasten widerlegt. In die gleiche Richtung weisen die Befunde der Hamburger LAU-Studien (Lehmann et al., 1997, 1999, 2002), der PISA-Studie (Baumert & Schümer, 2002) oder der baden-württembergischen G8-Studie (Heller, 2002a), um nur noch einige neuere Untersuchungen zu reklamieren.

Eine andauernde Überforderung und häufige Misserfolge wirken sich nicht nur auf die kognitive Leistungsentwicklung negativ aus, sondern beeinträchtigen in zunehmendem Maße auch das Selbstvertrauen und die Anstrengungsbereitschaft (vgl. Marsh et al., 2000; Köller, 2004). Wenn dieser Teufelskreis nicht rechtzeitig gestoppt wird, verstärkt dies noch zusätzlich die Kumulierung von Wissensdefiziten, was u.a. die häufigere „Durchlässigkeit nach unten“ – in allen (lernleistungsorientierten) Schulsystemen – erklärt. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind allerdings beträchtlich. „Bei den Absteigern aus der Realschule erreicht Schleswig-Holstein mit fast 24 Prozent den Spitzenwert, während die bayerischen und die baden-württembergischen Anteile nur zwischen 5 und 6 Prozent betragen“ (Schümer et al., 2002, S. 209). Eine Lockerung der „Durchlässigkeitsbestimmungen“ – egal in welchem

Schulsystem – ist offensichtlich kein Lösungsansatz für den Umgang mit Heterogenität, es sei denn auf Kosten der Lernleistungseffizienz.

Tabelle 1: Verteilungsquoten für die mathematische Kompetenz im nationalen und internationalen PISA-Testvergleich (von Zimmer et al., 2007, S. 197)

OECD-Staaten und Länder der Bundesrepublik	M	SD	Perzentile					
			5%	10%	25%	75%	90%	95%
Finnland	544	84	406	438	488	603	652	680
Korea	542	92	388	423	479	606	659	690
Niederlande	538	93	385	415	471	608	657	683
Japan	534	101	361	402	467	605	660	690
Bayern	533	107	357	401	470	601	654	684
Kanada	532	87	386	419	474	593	644	673
Belgien	529	110	334	381	456	611	664	693
Schweiz	527	98	359	396	461	595	652	684
Australien	524	95	364	399	460	592	645	676
Sachsen	523	101	351	396	462	593	640	669
Neuseeland	523	98	358	394	455	593	650	682
Tschechische Republik	516	96	358	392	449	584	641	672
Island	515	90	362	396	454	578	629	658
Dänemark	514	91	361	396	453	578	632	662
Baden-Württemberg	512	101	339	380	445	583	636	664
Frankreich	511	92	352	389	449	575	628	656
Thüringen	510	97	341	384	450	575	631	660
Schweden	509	95	353	387	446	576	630	662
Österreich	506	93	353	384	439	571	626	658
Deutschland	503	103	324	363	432	578	632	662
Irland	503	85	360	393	445	562	614	641
Sachsen-Anhalt	502	97	330	372	439	571	626	653
Saarland	498	91	339	377	439	562	613	642
Slowakische Republik	498	93	342	379	436	565	619	648
Schleswig-Holstein	497	102	322	361	425	572	626	655
Hessen	497	105	318	355	423	573	631	662
Norwegen	495	92	343	376	433	560	614	645
Niedersachsen	494	97	326	362	428	565	617	645
Mecklenburg-Vorpommern	493	98	325	366	430	561	619	651
Rheinland-Pfalz	493	97	327	365	426	562	619	649
Brandenburg	492	92	332	372	432	556	608	637
Luxemburg	493	92	338	373	430	557	611	641
Polen	490	90	343	376	428	553	607	640
Ungarn	490	94	335	370	426	556	611	644
Berlin	488	103	315	350	416	564	617	648
Nordrhein-Westfalen	486	100	312	350	415	559	613	642
Spanien	485	88	335	369	426	546	597	626
Vereinigte Staaten	483	95	323	356	418	550	607	638
Hamburg	481	102	313	345	407	556	613	647
Bremen	471	101	305	339	399	544	605	636
Italien	466	96	307	342	400	530	589	623
Portugal	466	88	321	352	406	526	580	610
Griechenland	445	94	288	324	382	508	566	598
Türkei	423	105	270	300	351	485	560	614
Mexiko	385	85	247	276	327	444	497	527
OECD-Durchschnitt	500	100	332	369	432	571	628	660

M bezeichnet den Mittelwert, SD die Standardabweichung.

Gegenteilige Behauptungen entbehren jeder empirischen Grundlage. So schneiden nachweislich Gesamtschulen in Deutschland nicht nur schlechter als Gymnasiasten ab (was ange-

sichts ihrer heterogenen Schülerpopulation noch einigermaßen nachvollziehbar ist), sondern auch im Vergleich zu Realschülern (was der Gesamtschulideologie vielfach widerspricht). Tabelle 1 gibt die Verteilungsquoten (in Perzentilen) auf der internationalen Gesamt-PISA-Skala für die mathematische Kompetenz wieder. Demnach weisen Bundesländer mit einem dreigliedrigen Schulsystem auf der Sekundarstufe deutlich bessere PISA-Leistungsergebnisse auf als jene mit ausgeprägten Gesamtschulsystemen; ausführlicher vgl. Zimmer et al. (2007) sowie Deutsches PISA-Konsortium (2001, 2002) bzw. PISA-Konsortium (2004, 2007).

Aber auch im *internationalen* Vergleich wird beispielsweise die PISA-Spitzengruppe in Mathematik in Ländern mit gegliederten Schulsystemen (z.B. Bayern, Sachsen, Baden-Württemberg und Thüringen) oder in Ländern mit stark kompetitiven Gesamtschulsystemen (z.B. Japan und Südkorea) deutlich besser gefördert als in den übrigen Ländern, die nur Gesamtschulen aufweisen und somit auch keine Vergleichsmöglichkeiten zwischen beiden Bildungssystemen bieten. So rangiert etwa Bayern mit seinen 5% PISA-Testbesten in Mathematik im internationalen Ranking noch vor Finnland, Kanada und Australien auf dem 4. Platz (nach Belgien, Japan und Südkorea), punktgleich mit der Schweiz; vgl. Tabelle 1, rechte Spalte. Ähnliche Befunde zeichnen sich in der PISA-E-Stichprobe in allen drei Kompetenzbereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) ab, wo wiederum Bayern mit 6% (PISA 2000) bzw. 5,4% (PISA 2003) vielseitig Hochkompetenter die höchsten und Brandenburg mit 0,6% (PISA 2000) bzw. 1,6% (PISA 2003) die niedrigsten Quoten im Bundesländervergleich aufweist (vgl. Zimmer et al., 2007, S. 197).

Somit sind die Bildungschancen deutscher Jugendlicher an Gesamtschulen eklatant schlechter als im gegliederten Schulwesen. Dies sollten alle Verfechter von Gesamtschulen, die die guten PISA-Befunde einzelner Länder in Skandinavien oder Ostasien reklamieren, bedenken – zumal dabei gern die unterdurchschnittlichen PISA-Befunde von zahlreichen Ländern mit Gesamtschulsystemen unerwähnt bleiben; siehe die untere Hälfte von Tabelle 1. In den Gesamtmittelwert Deutschlands gehen natürlich die 12 Bundesländer mit (überwiegend oder einer größeren Zahl von) Gesamtschulen ein, was den Bundes-Mittelwert drückt. Mit welchen sachlichen Argumenten somit noch für den Ausbau von Gesamtschulen hierzu-lande plädiert werden kann, bleibt das Geheimnis ignoranter Bildungspolitiker.

Auch die erhofften Sozialisationsvorteile von Gesamtschulen gegenüber dem gegliederten Sekundarschulsystem haben sich nach den Befunden von PISA nicht erfüllt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001, 2003, 2004, 2007). Eher trifft das Gegenteil zu, was jedoch in den Medien vielfach nicht zur Kenntnis genommen oder absichtlich verschwiegen wird. Die Beweislast immer wieder behaupteter Vorteile von Gesamtschulsystemen gegenüber gegliederten Schulsystemen liegt somit bis auf Weiteres bei den Advokaten der Gesamtschule.

(3) Das Postulat der Passung und unterrichtliche bzw. schulische Rahmenbedingungen für eine optimale Schülerförderung

Die jüngsten empirischen Untersuchungsergebnisse von Rainer Lehmann an der Humboldt-Universität zur Berliner sechsjährigen Grundschule sowie die Ergebnisse des Züricher Erziehungswissenschaftlers Helmut Fend in seiner 23jährigen Evaluationsstudie über die hessischen Gesamtschulen (vgl. SZ Nr. 5 vom 7. Januar 2008, S. 16, sowie ausführlicher Heller, 2008b, S. 199ff., 249ff., 259ff.) konnten auch die Erwartungen der Gesamtschule an die Reduzierung sozialer Disparitäten – wenn schon nicht der Leistungsunterschiede – nicht bestätigen. Vielmehr werden nach diesen Befunden die sozialen Unterschiede durch die Gesamtschule noch verschärft, was erfahrene Schulpädagogen kaum überrascht haben dürfte. Als vorläufig letzten Versuch, eine Divergenzminderung bei gleichzeitiger Schulleistungsförderung doch noch zu erreichen, kann man die geplante Zusammenlegung von Haupt- und Realschule, z.B. in Hamburg, Rheinland-Pfalz oder Schleswig-Holstein (wo keine zwingenden regional-demographischen Gründe geltend gemacht werden können), einerseits und die zu-

nehmende Liberalisierung des gymnasialen Zugangs andererseits betrachten. Nach den Untersuchungsbefunden von Baumert et al. (1986) vor über zwei Dekaden sowie den aktuellen PISA-Daten ist jedoch das Verfehlen der pädagogischen Ziele dieser schulischen Strukturveränderung schon jetzt abzusehen. Entsprechend folgern Baumert und Schümer (2002, S. 188f.): „Es gibt keinen Automatismus, der von einer Öffnung der weiterführenden Bildungsgänge auch zu einem sozial ausgeglichenen Kompetenzerwerb führte ... Soziale Gerechtigkeit ist im Bildungssystem ohne Sicherung von ausreichenden Basisqualifikationen für alle nicht zu erreichen.“

Somit stellt sich die Frage nach den offensichtlich äußerst „resistenten“ Ursachen für die in zahlreichen Studien der letzten Dekaden dokumentierten „Misserfolge“ bloßer schulorganisatorischer Veränderungen. Eine plausible Erklärung hierfür bietet neben dem oben skizzierten Matthäuseffekt das in der Instruktionspsychologie seit drei Jahrzehnten bekannte Aptitude-Treatment-Interaction (ATI) Modell. Das ATI-Modell unterstellt spezifische Wechselwirkungen zwischen individuellen Schülermerkmalen und einer bestimmten Lernumwelt-Choreographie. Demnach unterstützt die Passung, d.h. der Fit zwischen individuellen Fähigkeits- bzw. Lernvoraussetzungen und Unterrichts- bzw. Instruktionsbedingungen, schulische Leistungserfolge. Allgemeiner formuliert: Die unterschiedlichen individuellen Leistungsvoraussetzungen der Lernenden (Hypothese der interindividuellen Differenzen) und die sozialen (familiären und schulischen) Lernumwelten müssen aufeinander abgestimmt werden, um optimale Bildungserfolge zu erzielen; ausführlicher vgl. Heller (1999). Für das Postulat der Passung zwischen den individuellen Lernbedürfnissen und der jeweiligen Anforderungsstruktur der sozialen Lernumwelt finden sich in einschlägigen Schulstudien zahlreiche Belege, z.B. in TIMSS und PISA oder der baden-württembergischen G8-Studie (Heller, 2002a) und den jüngsten nordbadischen Hector-Seminaren (Heller, 2008a).

In Abbildung 1 unten sind KFT-basierte Schulgruppenprofile dargestellt. Die Daten wurden im Rahmen der Neunormierung des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT 4-12+ R) von Heller und Perleth (2000) in verschiedenen Bundesländern erhoben. Hier sind auszugsweise die Schulprofile von Fünftklässlern wiedergegeben. Die KFT-Dimensionen indizieren verschiedene kognitive Fähigkeiten, die für Schul- und Studienleistungen besonders relevant sind. Die drei (linke Spalte) bzw. vier (rechte Spalte) Schulformen unterscheiden sich demnach nicht nur in den kognitiven (sprachlichen, mathematischen und nonverbalen bzw. technisch-konstruktiven) Grundfähigkeiten ihrer Schülerklientel, sondern auch hinsichtlich charakteristischer Kompetenzprofile. Analoge Schultypprofile auf KFT-Datenbasis wurden bei TIMSS (Baumert, Lehmann et al., 1997, S. 130ff.) in der 7. bzw. 8. Jahrgangsstufe und in den PISA-Studien bezüglich weiterer Jahrgangsstufen (Deutsches PISA-Konsortium, 2002, 2003, 2004, 2007) ermittelt.

„Übergangentscheidungen im gegliederten Schulsystem ... sollen Schüler in möglichst optimale Entwicklungsumwelten platzieren. Grundlage der Übergangentscheidungen sollten Fähigkeiten und Schulleistungen sowie leistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale, wie Ausdauer, Interessen oder andere motivationale Merkmale sein. Es ist ein Zeichen der Funktionsfähigkeit dieses Systems, wenn sich Schüler der unterschiedlichsten Schulformen hinsichtlich Fachleistungen und kognitiven Grundfähigkeiten unterscheiden ...“ (Baumert, Lehmann et al., 1997, S. 130). So unterscheiden sich z.B. die Realschüler in ihrem Begabungsprofil signifikant von den Begabungsprofilen der Hauptschüler und Gymnasiasten sowie – mit einer Ausnahme – tendenziell auch (positiv) von den Gesamtschülern; vgl. Abbildung 1 (rechte Spalte). Die Ausnahme betrifft die N-Dimension im KFT, d.h. bezüglich nichtsprachlicher Denkfähigkeiten unterscheiden sich Real- und Gesamtschüler nicht. Da die N-Dimension auch als Indikator für *anlagebedingte* Fähigkeitspotentiale gilt, würde dies hier bedeuten, dass sich die Real- und Gesamtschülerpopulationen in ihren Intelligenzanlagen nicht unterscheiden. Die beobachteten Populationsunterschiede hinsichtlich sprachlicher und mathematischer Kompetenzen, die ja in stärkerem Maße als die nichtsprachlichen (figural-anschaulichen)

Denkkompetenzen von der schulischen Sozialisation abhängig sind, lassen sich dann schulart-spezifisch interpretieren. Dies wäre erneut ein (indirekter) Beleg für differentielle Fördereffekte im Sinne der ATI-Modellannahmen (Postulat der Passung); siehe noch Köller (2004).

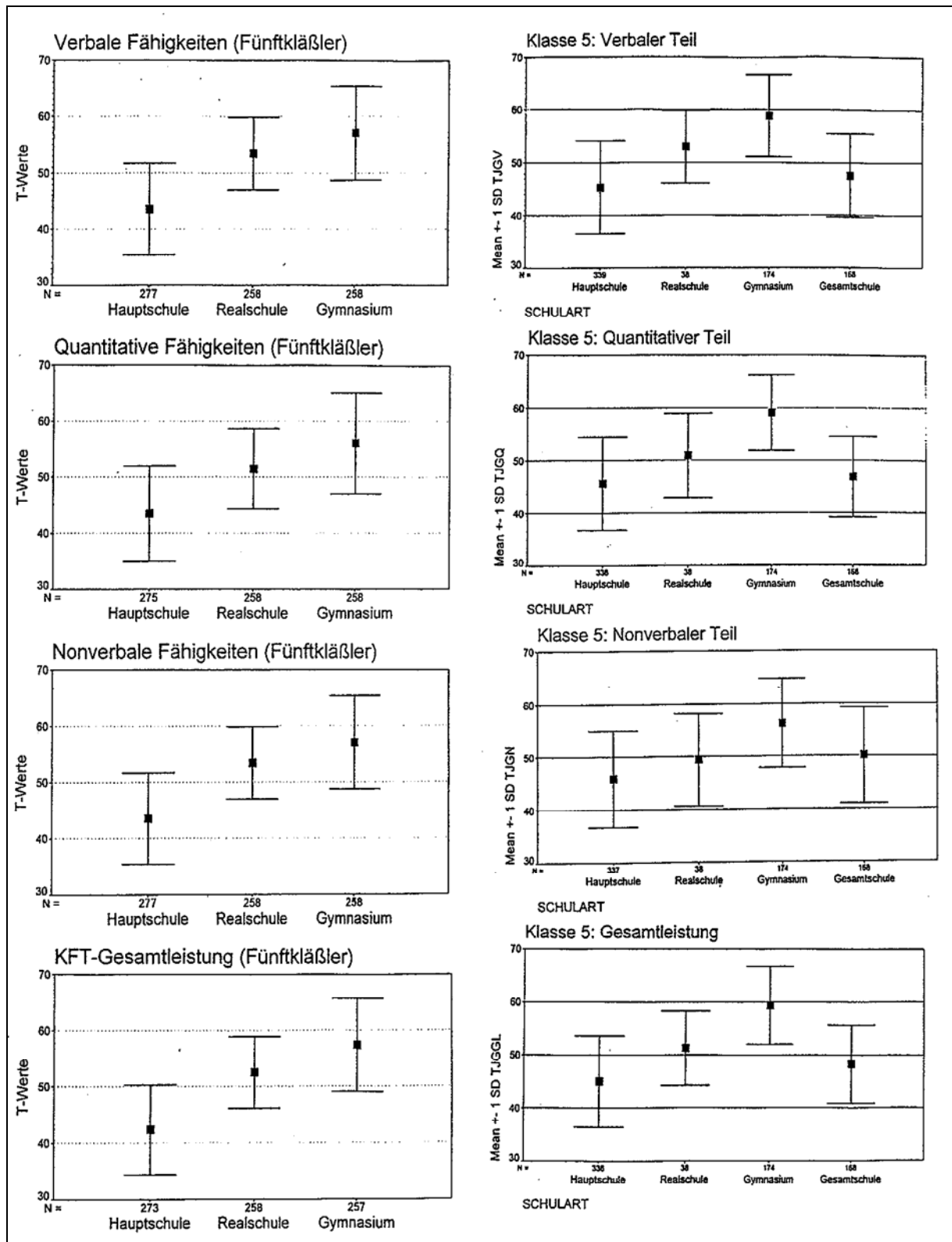


Abbildung 1: Die Position der Realschule im gegliederten Schulwesen (Heller, 2002b, S. 36)

Bildungspolitische Konsequenzen

„In Deutschland ist die Sicherung von Mindeststandards kein Problem der Selektivität, sondern eines der Förderung und des professionellen Umgangs mit Leistungsheterogenität im Unterricht“ schlussfolgern Baumert und Artelt (2002, S. 232) aufgrund ihrer Auswertungen zahlreicher PISA-Daten. Diese Feststellung tritt irrigen Vorstellungen entgegen, wonach die Systemübergänge nach der vierjährigen Grundschule die individuellen Bildungschancen im gegliederten Schulwesen mindern. Unter dem Gesichtspunkt der schulischen Leistungseffizienz und damit der Optimierung individueller Ausbildungs- und Berufschancen der Jugendlichen ist das traditionelle dreigliedrige Sekundarschulsystem in Deutschland Gesamtschulen nachweislich überlegen. Die Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium bieten unterschiedliche soziale Lernmilieus, wobei der Fit zwischen individuellen kognitiven Fähigkeiten und Lernbedürfnissen einerseits und differenzierten Lernanforderungen bzw. unterrichtlichen und schulischen Kontextbedingungen andererseits offensichtlich leichter gelingt als in stark heterogenen Begabungs- und Leistungsgruppen an Gesamtschulen. Eine entsprechende Passung – dies zeigen ausländische Erfahrungen – gelingt an Gesamtschulen nur dann, wenn innerhalb dieses Schulsystems stark binnendifferenziert wird und Leistungsstandards nicht vernachlässigt werden. Dass diese Ziele nur bei einem deutlich höheren finanziellen Bildungs- und Personalaufwand (wenn überhaupt) erreichbar sind, steht auf einem ganz anderen Blatt. Die über dreißigjährigen Erfahrungen mit der Gesamtschule in Deutschland lassen die Erfolgsaussichten hierzulande allerdings minimal erscheinen.

Während das Gymnasium wegen der zunehmenden Nachfrage – bei leistungsunabhängigem Zugang – wachsende Probleme mit den schwächeren Schülern verzeichnet, was die Reduzierung (unerwünschter) sozialer Disparitäten zudem verhindert, hat sich „die Realschule als Schule der sozialen Mittelschicht etabliert, über sie gelingt der soziale Aufstieg am besten“ (Baumert & Schümer, 2002, S. 163ff.). Ein Verzicht auf diese bewährte Schulform oder eine Zusammenlegung von Haupt- und Realschule würden weder diesen Schulformen noch dem Gymnasium Vorteile verschaffen, vielmehr den Drang zum Gymnasium ohne Kontrolle entsprechender Eignungsvoraussetzungen weiter verstärken und letztlich das gegliederte Schulwesen in Deutschland korrumpieren. Mitunter wird man in der öffentlichen Auseinandersetzung den Verdacht nicht los, dass dies gezielt lanciert wird. Wem nützt dies wirklich? Die Leidtragenden ideologischer Verblendung sind hier die Jugendlichen, nicht die Verursacher solcher Irrtümer – die ex post fast nie zur Rechenschaft gezogen werden (Heller, 2004). Beispielhaft sei hier ein im Focus-Online erschienener Artikel „Hauptschule als Auslaufmodell“ vom 7. August 2008 angeführt. Der Autor, ein Hamburger Erziehungswissenschaftler, behauptet darin, die Hauptschule sei „mittlerweile der wichtigste Faktor, um in die Kriminalitätsspirale einzusteigen ... Arme Kinder landen völlig unabhängig von ihrer Intelligenz überwiegend in der Hauptschule, während dumme Kinder reicher Eltern mit viel Nachhilfe durchaus zum Abitur kommen ... Wenn sie [wer?] Haupt- und Realschüler zusammenlegen, kommen 50 Prozent der hauptschulempfohlenen Jugendlichen zum Realschulabschluss, ohne dass das Realschülerniveau irgendwie beeinträchtigt wird“ (loc. cit.). Solche unwissenschaftlichen Aussagen sind durch nichts belegt (vgl. Pkt. 2 und 3 oben). Sie demaskieren aber den ideologischen Charakter vieler gegenwärtiger Bildungsdiskussionsrunden, wobei sich allerdings selten so klar wie in diesem Fall der Urheber der zitierten Äußerungen selbst disqualifiziert.

Resümierend lässt sich somit festhalten, dass die Realschule als eigenständige weiterführende Schulform im gegliederten Schulwesen begabungs- und lernpsychologisch sehr gut begründet ist. Darüber hinaus erfüllt sie eine unverzichtbare Funktion beim Abbau sozialer Disparitäten im Bildungsgang. Die Gesamtschule ist nach den Befunden von PISA und anderen neueren Bildungsstudien entgegen vielfachen Erwartungen dazu weniger in der Lage als das dreigliedrige Sekundarstufensystem in Deutschland. Die schulformspezifischen Förderungsmilieus bieten am ehesten pädagogisch-didaktische Ansätze, um leistungsheterogene

Schülergruppen erfolgreich zu qualifizieren. Die Realschule übernimmt hierbei eine Schlüsselrolle zur Überwindung sozialschichtbedingter Bildungsbeteiligungen in Deutschland.

Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am MPI für Bildungsforschung (²1994): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt.
- Baumert, J., Lehmann, J. et al. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Artelt, C. (2002). Bereichsübergreifende Perspektiven. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 219-235). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 159-202). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Roeder, P.M., Dang, F. & Schmitz, B. (1986). Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 639-660.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2002). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2003). *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heller, K.A. (1999). Individual (Learning and Motivational) Needs versus Instructional Conditions of Gifted Education. *High Ability Studies*, 9, 9-21.
- Heller, K.A. (Hrsg.). (2002a). *Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heller, K.A. (2002b). Die Realschule im gegliederten Schulwesen aus begabungspsychologischer Sicht. *Die Bayerische Realschule*, 47, 35-37.
- Heller, K.A. (2004). Begabungs- und lernpsychologische Voraussetzungen der Schülerförderung in der Realschule. *Die Bayerische Realschule*, 49, 32-37.
- Heller, K.A. (2008a). Das Hector-Seminar zur Förderung MINT-talentierte(r) Gymnasiasten auf dem Prüfstand. In *Festschrift 10 Jahre LVH Baden-Württemberg*, im Druck.
- Heller, K.A. (2008b). *Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung. Forschungsergebnisse aus vier Dekaden* (bes. Kap. 7 u. 13). Berlin: LIT.
- Heller, K.A. & Perleth Ch. (2000). *Kognitiver Fähigkeits-Test für 4. bis 12. Klassen – Revision (KFT 4-12+ R)* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Bd. 3 der Pädagogischen Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie)* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Köller, O. & Baumert, J. (2008). Entwicklung schulischer Leistungen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 735-768). Weinheim: Beltz/PVU.
- Lehmann, R.H., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Lehmann, R.H., Gänsfuß, R. & Peek, R. (1999). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Lehmann, R.H., Peek, R., Gänsfuß, R. & Husfeldt, B. (2002). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- Marsh, H.W., Kong, C.-K. & Hau, K.T. (2000). Longitudinal multilevel model of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept: Counter-balancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 337-349.
- Merton, R.K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159, 56-63.

- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.). (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.). (2007). *PISA '06 – Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Schümer, G., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 203-218). Opladen: Leske + Budrich.
- Treiber, B. & Weinert, F.E. (Hrsg.). (1982). *Lehr-Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Treiber, B. & Weinert, F.E. (1985). *Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung*. Münster: Aschendorff.
- Zimmer, K., Brunner, M., Lüdtke, O., Prenzel, M. & Baumert, J. (2007). Die PISA-Spitzengruppe in Deutschland: Eine Charakterisierung hochkompetenter Jugendlicher. In K.A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 193-208). Berlin: LIT.

Anschrift des Verfassers

Prof. Dr. Kurt A. Heller
Universität (LMU) München
Department Psychologie
(Zentrum für Begabungsforschung)
Leopoldstr. 13
D-80802 München
Email: heller@edupsy.uni-muenchen.de