

Die aktuelle Schulpolitik Niedersachsens auf dem Prüfstand der Fördereffektivität und Bildungsgerechtigkeit *)

Prof. Dr. Kurt A. Heller, Universität (LMU) München, Dept. Psychologie

Einführung

Zum Bildungsauftrag der Schule

Bildungspolitische Fehlentwicklungen im Hinblick auf die Qualifikations- und Allokationsfunktion der Schule – Mythen und Fakten

Mythos 1: Durch geeignete Schulstrukturen und didaktische Unterrichtsmaßnahmen können alle Schüler/innen zum gleichen Bildungserfolg geführt werden.

Mythos 2: Im Grundschulunterricht wird die Schulleistung besser ohne Bewertungen bzw. Noten und stattdessen mit (deskriptiven) Lernentwicklungsberichten gefördert.

Mythos 3: Schullaufbahneempfehlungen am Ende der Grundschule sind nutzlos und deshalb überflüssig.

Mythos 4: Sitzenbleiben und Abschlungen sind ineffektive schulische Maßnahmen.

80% der Abschlungen sind ohne Erfolg

Mythos 5: Das viel häufiger zu beobachtende Klassenwiederholen und das relativ selten praktizierte Klassenüberspringen sind schulsystem-bedingt.

Chancengerechtigkeit im Bildungswesen – Illusionen und Fakten

Mythos 1: Einheits- oder Gemeinschaftsschulen bieten mehr Chancengerechtigkeit als das gegliederte (Sekundar-)Schulwesen.

Mythos 2: Längeres gemeinsames Lernen verbessert die individuellen Bildungschancen.

Mythos 3: Die ausländischen Erfahrungen mit Einheitsschulen belegen deren Leistungsüberlegenheit bzw. größere Chancengerechtigkeit gegenüber dem deutschen gegliederten Sekundarschulsystem.

Schlussbemerkung

Anschrift des Verfassers:

**Prof. em. Dr. Kurt A. Heller, Direktor des LMU-Zentrums für Begabungsforschung
Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) zu München, Department Psychologie
Leopoldstr. 13, D-80802 München
E-Mail: kurt.heller@psy.lmu.de**

Kurt A. Heller

*) Einführungsreferat zur öffentlichen Anhörung der CDU-Landtagsfraktion am 14. 5. 2013 in Hannover.

Die aktuelle Schulpolitik Niedersachsens auf dem Prüfstand der Fördereffektivität und Bildungsgerechtigkeit *)

Prof. Dr. Kurt A. Heller, Universität (LMU) München, Dept. Psychologie

Einführung

Zum angemessenen Umgang mit Heterogenität in Schulklassen bzw. Lerngruppen existieren zahlreiche Mythen. Deren wissenschaftliche Widerlegung durch aktuelle Bildungsstudien wie ELEMENT, IGLU/PIRLS, PISA bzw. PISA-E, TIMSS oder die jüngste IQB-Studie (mit katastrophalen Ergebnissen für die Grundschule in den drei Stadtstaaten sowie in einigen Flächenländern wird von der Öffentlichkeit sowie den Massenmedien und zunehmend vielen Bildungspolitikern nicht oder nur verzerrt wahrgenommen. Ein Konsens über die tatsächliche Befundlage der Bildungsforschung scheint somit in weite Ferne gerückt, zumal die meisten selbsternannten Experten in öffentlichen Diskussionsrunden die betr. Forschungsberichte selten selbst gelesen bzw. allenfalls „medienvermittelt“ zur Kenntnis genommen haben. Unwillkürlich wird man hier an das Statement des bekannten Soziologen Luhmann (1996, S. 9) erinnert: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien.“ Doch genügt dies für eine sachliche Begründung der jüngsten schulpolitischen Entscheidungen, z.B. der neuen Landesregierung in Niedersachsen? Bevor ich hierauf näher eingehe, einige Anmerkungen zum Bildungsauftrag der Schule heute.

Zum Bildungsauftrag der Schule

In unserer Gesellschaft dürfte weitgehend Einigkeit darüber bestehen, dass *Schule* als Sozialisationsinstanz den Kindern und Jugendlichen primär kulturelle Traditions- und Wissensbestände vermitteln soll, um sie für das spätere Berufsleben und die individuellen Verpflichtungen gegenüber der Gesellschaft vorzubereiten, was selbstverständlich auch die Werte-Erziehung und Persönlichkeitsbildung einschließt. Der Zugang zu beruflichen und gesellschaftlichen Positionen und somit auch zu individuellen Lebenschancen hängt in demokratischen Gesellschaften entscheidend von der Qualifikations- und Allokationsfunktion der Schule ab. Hier gelten die Prinzipien der Meritokratie statt Aristokratie oder Mediokrität, wobei nicht soziale Herkunft, sondern individuelle Qualifikation bzw. Fachkompetenz und Leistungsbereitschaft für den sozialen Aufstieg maßgeblich sind. Das heißt aber auch, dass die soziale Qualität und der ökonomische Wohlstand moderner demokratischer Gesellschaften nicht zuletzt von der Förderung und Wertschätzung ihrer Leistungseliten abhängen (vgl. Heller & Ziegler, 2007, besonders Teil II bzw. S. 3-68 und Teil IV bzw. S. 293-404). Auch die *Familie* ist seit längerem einem massiven Wandel unterworfen. Dies hat u.a. zur Folge, dass der Schule immer mehr familiäre Erziehungs- bzw. Sozialisationsaufgaben – zusätzlich zum Bildungsauftrag – überantwortet werden. Die Schule kann jedoch angesichts der verfügbaren Personalressourcen diese Zusatzaufgabe nur bedingt übernehmen. Nicht nur deshalb bleibt die Erziehung eine Kernaufgabe des Elternhauses. Entsprechende familiäre Sozialisationsdefizite müssen zuallererst im Kontext der Familie behoben werden, was nicht zuletzt auch die Sicherung muttersprachlicher Kompetenzen einschließt. Schule kann hier nur subsidiär unterstützend wirken. Gleiches gilt für die Werte-Erziehung in der demokratischen Gesellschaft. Insofern müssen Schule und Familie möglichst eng kooperieren.

*) Einführungsreferat zur öffentlichen Anhörung der CDU-Landtagsfraktion am 14. Mai 2013 in Hannover.

Bildungspolitische Fehlentwicklungen im Hinblick auf die Qualifikations- und Allokationsfunktion der Schule – Mythen und Fakten

Mythos 1: Durch geeignete Schulstrukturen und didaktische Unterrichtsmaßnahmen können alle Schüler zum gleichen Bildungserfolg geführt werden.

Diese Annahme ist aus mehreren Gründen falsch. Zum einen konnte die psychologische „Hypothese der interindividuellen Differenzen“ bisher nicht widerlegt werden. Diese Erfahrung spiegelt sich auch im bekannten rheinischen Bonmot „Jede Jeck is(t) anders“ wider, was also seit langem bekannt ist. Auch das in den 1970er Jahren – vorab von Vertretern der Gesamtschule – propagierte Unterrichtskonzept „Zielerreichendes Lernen für alle“ (Mastery-Learning sensu Bloom, 1973) hat sich nach jahrzehntelangen Erprobungen als Flop erwiesen. So mag zwar ein lernbehindertes Individuum vielleicht nach 30jähriger Beschulung die Abiturprüfung bestehen und nach weiteren 30 Jahren auch ein Hochschulexamen schaffen. Doch welchen Sinn macht dies für das betr. Individuum und die Gesellschaft? Ebenfalls wurde die – pädagogisch durchaus verständliche – Hoffnung, wonach in begabungs- und leistungsheterogenen Schulklassen eine Divergenzminderung bei gleichzeitiger Schulleistungsförderung aller möglich sein soll, schon von Treiber und Weinert (1982, 1985) bei Hauptschülern und von Baumert et al. (1986) bei Gymnasiasten widerlegt. Zu einem aktuellen Überblick über schulische Lern- und Unterrichtseffekte siehe noch die von Hattie (2009) vorgelegte Studie. Diese basiert auf über 800 Meta-Analysen, in die die Daten von mehr als 50.000 Einzelstudien mit mehreren Millionen Schülern eingehen. Erneut bestätigt diese weltweit umfassendste Studie die Relevanz individueller Schülermerkmale wie Intelligenz, Vorwissen sowie Lern- und Leistungsbereitschaft für den Schulerfolg, während der Lehrkraft als „Aktivator“ hierbei eine Sonderrolle zukommt. Bei den Unterrichtsvariablen erweisen sich nach der Hattie-Studie vor allem Merkmale einer effektiven Klassenführung wie lehrergeleiteter, schülerzentrierter Unterricht (direkte Instruktion und Klarheit der Lehreranweisungen im Sinne eines guten Frontalunterrichts!), Vermittlung effektiver Lerntechniken sowie kognitiver und meta-kognitiver Strategien usw. So gilt es, sich von unrealen, utopischen Vorstellungen zu verabschieden und die in der empirischen Lern- und Unterrichtsforschung als effektiv bestätigten Lernstrategien sowie Unterrichtsmaßnahmen de facto in die Praxis umzusetzen – statt bildungspolitisch permanent neue Flops zu produzieren.

Mythos 2: Im Grundschulunterricht wird die Schulleistung besser ohne Bewertungen bzw. Noten und stattdessen mit (deskriptiven) Lernentwicklungsberichten gefördert.

Dieser Mythos suggeriert eine falsche Alternative. Beide Maßnahmen sind nützlich, wobei jeweils unterschiedliche pädagogische Funktionen bzw. Verwendungszwecke zu beachten sind. In jedem Fall müssen die beiden Ebenen der Beschreibung (Deskription) und der Bewertung (Beurteilung) sowie funktionsabhängig drei Maßstabsmodelle bei der Beurteilung unterschieden werden. Numerische Beurteilungen wie Noten oder Zensuren einerseits und verbale Entwicklungsberichte oder Leistungsbeurteilungen andererseits unterscheiden sich formal betrachtet nur durch ihren Abstraktionsgrad, worauf schon Ingenkamp (1971) hingewiesen hat. An der Beurteilungssubstanz ändert sich dadurch überhaupt nichts – es sei denn, es soll auf Leistungsbewertungen im Grundschulalter völlig verzichtet werden. Dies wäre aber höchst kontraproduktiv – nicht nur im Hinblick auf eine optimale Schülerförderung, sondern auch für eine effektive Unterrichtsgestaltung.

Einzelne Schulnoten und noch mehr Jahreszensuren repräsentieren Leistungsmaße, die viele beobachtete Arbeits- und Leistungsaspekte gemittelt zusammenfassen. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, „welchen Umfang, welches Niveau und welche Qualität an Wissen, Fertigkeiten, Einsichten, Werthaltungen, Kompetenzen etc. ein Schüler bzw. eine

Schülerin in einem bestimmten Sach- oder Lernbereich erworben hat“ (Heller & Hany, 2001, S. 89). Jeder Entwicklungs- oder Schulleistungsbeurteilung müssen also mehr oder weniger kontinuierliche Verhaltensbeobachtungen bei Schülern vorausgehen, bevor das beobachtete Verhalten (z.B. Arbeits- und Sozialverhalten, Schulleistungs- und Interessenentwicklung) deskriptiv festgehalten wird. Wie diese Beschreibungsbefunde dann zu bewerten sind, hängt zuallererst von der *pädagogischen Beurteilungsfunktion* ab. Dafür stehen grundsätzlich drei – alternative oder auch kombinierte – Beurteilungs- oder Normmaßstäbe zur Verfügung: a) die *individuelle* Bezugsnorm, b) die *soziale* Bezugsnorm, und c) die *sachliche*, d.h. Lehr- oder Lernziel- bzw. Anforderungs-Bezugsnorm. Deren Auswahl und Anwendung hängt vom pädagogischen Verwendungszweck von Schulnoten, Jahreszensuren, Abschlusszertifikaten oder auch von Entwicklungsgutachten u.ä. ab.

Bei der *individuellen Bezugsnorm* wird z.B. die aktuelle Schülerleistung mit der eigenen vorausgehenden (früheren) verglichen. Diese Bezugsnorm eignet sich vor allem zur Ermutigung bzw. Motivierung leistungsschwächerer Schüler und/oder zur Stärkung ihres Selbstwertkonzeptes bei individuellen Lernfortschritten – unabhängig von den Fortschritten der Mitschüler. Sie dient somit vorrangig remedialen Förderzwecken, etwa im Regelunterricht bei leistungsschwachen Schülern oder im Sonderschulbereich, z.B. bei Lernbehinderten. Im Anfangsunterricht bzw. in den ersten beiden Grundschuljahren wird aus pädagogischen Gründen nicht selten die individuelle Bezugsnorm gegenüber der sozialen oder sachlichen bevorzugt. So argumentieren etwa Christiani und Bartnitzky (1984, S. 293): „In der Grundschule wird die *individuelle Bezugsnorm* zunächst und vorrangig zugrundegelegt. Nur sie ermöglicht, dass jeder Schüler die für seine Persönlichkeitsentwicklung wichtige Erfahrung erfolgreichen Lernens machen kann. Die *anforderungsbezogene Norm* leitet zusätzlich das Handeln des Lehrers insoweit, als er bei jedem Schüler das Erreichen der grundsätzlichen Ziele sichern will. Doch treffen die allgemein gültigen Anforderungen den Schüler noch nicht als Maßstab seiner Leistungen. Erst wenn im Laufe der Schuljahre ein Grundbestand an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bei allen Schülern gesichert werden kann, wenn sich Erfolgszuversicht und Leistungsbereitschaft, Sachinteresse und Lernfreude gefestigt haben, tritt auch für die Schüler und Eltern zur individuellen Bewertungsnorm die *anforderungsbezogene* hinzu.“

Die *soziale Bezugsnorm* ermöglicht den Vergleich der individuellen Schülerleistung mit jener von Gesamtgruppen (z.B. Schulklasse oder Jahrgangsgruppe). Dabei orientiert sich etwa die Lehrkraft am Klassendurchschnitt (Norm) und stuft einzelne Schülerleistungen entsprechend als durchschnittlich – z.B. mit der Note 3 (auf der fünfstufigen Notenskala) – und als „gut“ (Note 2) oder als „sehr gut“ (Note 1) versus als „ausreichend“ (Note 4) oder als „mangelhaft“ (Note 5) ein. Vorteilhaft ist hierbei, dass die Beurteiler innerhalb einer konkreten Bezugsgruppe im allgemeinen recht zuverlässig und sicher die Leistungsposition der Schülerindividuen abschätzen können. Nachteilig ist bei der sozialen Beurteilungsnorm, dass die Bezugsgruppen (z.B. Parallelklassen) unterschiedliche Leistungsniveaus aufweisen können, was dann die Objektivität der Leistungsvergleiche einschränkt. Neben dem Austausch des klasseninternen Maßstabs gegen einen schulinternen (z.B. bei gemeinsamen Prüfungsarbeiten in Parallelklassen derselben Jahrgangsstufe) kann der gelegentliche Einsatz informeller oder formeller Schul-Leistungstests dieses Problem noch reduzieren. Soziale Bezugsnormen sind im schulischen Kontext aber auch vor allem für die Motivierung der leistungsbesseren Schüler nützlich und wichtig. Individuen vergleichen sich ohnehin ständig, was auch für Kinder im Grundschulalter gilt. Spätestens ab der dritten Jahrgangsstufe sollte deshalb auch die soziale Bezugsnorm in Form *numerischer* Leistungsbewertungen (Noten) Verwendung finden. Diese sind für die Adressaten meistens eindeutiger zu interpretieren als verbale Leistungsbeurteilungen.

Die *sachliche Bezugsnorm* ist am Lehr- bzw. Lern- und Anforderungsziel – der jeweiligen Schulform – orientiert. Ähnlich wie beispielsweise bei der Fahrschulprüfung geht es hier

darum festzustellen, wie viel vom Lernstoff (etwa vom Grundwortschatz oder Einmaleins der 3. oder 4. Jahrgangsstufe) sicher beherrscht wird. Solche Informationen sind für Lehrkräfte und Schüler (und eventuell auch deren Eltern) gleichermaßen nützlich und in Form von Ziffernnoten für die Schüler und Eltern oft eindeutiger als verbale Leistungsberichte. In jedem Fall aber muss von der Lehrkraft bei jeder Beurteilung die zugrundeliegende Bezugsnorm offen dargelegt werden, um Fehlinterpretationen seitens der Adressaten vorzubeugen. Dies gilt insbesondere bei Jahrgangszeugnissen und Übertrittsempfehlungen. Ausführlicher siehe Weinert (2001) sowie die folgende Hypothese 3. Ein Verzicht auf Leistungsbeurteilungen in der Grundschule wäre nicht nur für die individuelle Schülerförderung, sondern auch für die Qualität des Unterrichts nachteilig, wie die Befunde der Berliner IQB-Grundschulstudie (vgl. Pant & Stanat in der FAZ Nr. 297 vom 20.12.2012, S. 8) erneut eindrucksvoll belegen.

Mythos 3: Schullaufbahneempfehlungen am Ende der Grundschule sind nutzlos und deshalb überflüssig.

Differenzierte Grundschulempfehlungen für die weiterführenden Schullaufbahnen auf der Sekundarstufe sind im Interesse einer optimalen Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher in mehrfacher Weise unentbehrlich. So erfordern interindividuelle Begabungs- und Leistungsunterschiede eine ausreichende Differenzierung unterrichtlicher und schulischer Lernumwelten. Damit ist eine doppelte Zielsetzung verbunden: a) die optimale Umsetzung individueller Fähigkeits- und Lernpotentiale in adäquate (Schul-)Leistungen als Funktion der Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung sowie b) eine Erweiterung und Sicherung individueller Lern- und Denkkompetenzen als strukturelle Voraussetzung selbständigen Lernens im Jugend- und Erwachsenenalter. Beide Funktionen entsprechen der Intention des adaptiven, d.h. den individuellen Lernbedürfnissen angepassten, Unterrichts: Unfähigkeit bei Schülern zu verhindern und individuelle Fähigkeitspotentiale optimal zu entwickeln. Entsprechend konstatieren denn auch Baumert und Lehmann (1997, S. 130) mit Bezug auf die PISA-Daten: „Übergangsentscheidungen im gegliederten Schulwesen ... sollen Schüler in möglichst optimale Entwicklungsumwelten platzieren ... Es ist ein Zeichen der Funktionsfähigkeit dieses Systems, wenn sich Schüler der unterschiedlichen Schulformen hinsichtlich Fachleistungen und kognitiven Grundfähigkeiten unterscheiden.“ Um also Überforderung bei den einen und Unterforderung bei den anderen zu vermeiden, ist eine Passung zwischen den individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen einerseits sowie der Anforderungsstruktur der sozialen – hier schulischen – Lernumwelt andererseits besonders effektiv. Eine theoretische Erklärung hierfür bietet das Aptitude-Treatment-Interaction Modell (ATI-Modell) von Corno und Snow (1986) bzw. Snow und Swanson (1992). Der Wegfall von Grundschulempfehlungen für geeignete Sekundarschulformen würde nicht nur die Elternentscheidung in vielen Fällen deutlich erschweren, sondern auch erhebliche Leistungs- und Verhaltensprobleme bei jenen Schülern nach sich ziehen, die in der „falschen“ Schulform massiv überfordert versus unterfordert werden. Solche Probleme treten gehäuft in stark begabungs- und leistungsheterogenen Lerngruppen – etwa an Einheits- oder sog. Gemeinschaftsschulen – auf, nach dem Wegfall der Grundschulempfehlung aber besonders auch an Gymnasien. Dort kann die Heterogenität der Schülerschaft bereits in kürzester Zeit dramatische Formen annehmen, wie am jüngsten Beispiel der Gymnasien in Baden-Württemberg oder auch (seit über 20 Jahren) an den Hamburger Integrationsklassen zu beobachten ist. Dass massive, andauernde schulische Überforderung auch negative Folgen für die gesamte Persönlichkeits- und soziale Entwicklung der betr. Jugendlichen nach sich zieht, ist allgemein bekannt.

Der Einwand von Advokaten der Gemeinschaftsschule, dass Übertrittsentscheidungen am Ende der 4. Jahrgangsstufe weniger treffsicher als nach der 6. Klasse (Orientierungsstufe)

seien, wurde bisher in keiner seriösen wissenschaftlichen Untersuchung bestätigt; eher ließen sich gegenteilige Befunde – z.B. in der Berliner ELEMENT-Studie von Lehmann und Lenkeit (2008) – nachweisen. So konstatierte denn auch der „PISA-Papst“ Jürgen Baumert in Spiegel Online (24/2010): „Eine belastbare empirische Evidenz für die – erhofften – Wirkungen einer zweijährigen Verlängerung der Grundschule kenne ich nicht.“

Mit dem jetzt in Niedersachsen geplanten Verzicht auf Schullaufbahneempfehlungen seitens der Grundschullehrkräfte, die die Grundschüler jahrelang in ihrer kognitiven, sozialen und gesamten Persönlichkeits-Entwicklung kontinuierlich beobachten konnten, würde man unnötigerweise auf wertvolle Orientierungshilfen für die Eltern verzichten – zum Nachteil letztlich der betr. Jugendlichen und deren Entwicklungs- bzw. Förderchancen. Mit welchen Argumenten lässt sich dies schulpolitisch verantworten?

Mythos 4: Sitzenbleiben und Abschlungen sind ineffektive schulische Maßnahmen.

Neben der Abschaffung der Grundschulnoten werden neuerdings in einigen Bundesländern – darunter auch Niedersachsen – Klassenwiederholungen (Sitzenbleiben) und Abschlungen als dem gegliederten Schulsystem geschuldete, pädagogisch ineffektive Maßnahmen abqualifiziert und (in Einheits- oder Gemeinschaftsschulen) als überflüssig betrachtet. Doch sind damit die Ursachen solcher Maßnahmen beseitigt? Die Mehrheit der Bevölkerung – und zwar bemerkenswert aller Betroffenen: Schüler sowie deren Eltern und Lehrkräfte – ist auch nach jüngsten Meinungsumfragen deutlich anderer Meinung. So votieren durchschnittlich 75% nach wie vor für die Beibehaltung von Klassenwiederholungen bei ungenügenden Schulleistungen. Im Gegensatz dazu wird in einzelnen – rot-grün regierten – Bundesländern Sitzenbleiben auch bei den schwächsten Schülern abgeschafft und somit allen Schülern unabhängig von ihrer Schulleistung der Übergang in die nächsthöhere Klassenstufe erlaubt. Stattdessen soll eine intensivierete individuelle Förderung jedes einzelnen Schülers dessen Schulerfolg ohne Repetition sichern. Solange jedoch die verantwortlichen Schulpolitiker die dafür notwendigen (Zusatz-)Förderressourcen nicht zur Verfügung stellen, sind solche „Reformen“ nicht mehr als ideologisch verbrämte Attitüden ohne praktischen Nutzwert. Unabhängig davon konnte eine optimale Schülerförderung aller in stark leistungsheterogenen Lerngruppen bisher weder wissenschaftlich nachgewiesen noch in der Unterrichtspraxis de facto belegt werden. Verfügbare Bildungsressourcen sollten deshalb besser in bewährte bzw. erfolgversprechendere Fördermaßnahmen statt in utopische „Reformalternativen“ investiert werden.

Sitzenbleiben und Abschlungen sind meistens lernpsychologisch verursacht und nicht schulsystem-bedingt, wie die Kritiker des gegliederten Schulwesens oft behaupten. So betrug beispielsweise im Schuljahr 2006/07 auf der Sekundarstufe II die Sitzenbleiberquote an integrierten Gesamtschulen 6,0%, jene auf der gymnasialen Oberstufe aber nur 2,7% (nach der Handbuchübersicht von Rossbach & Tietze, 2010). Das gegliederte Schulsystem kann demnach nicht als Ursache für Sitzenbleiben reklamiert werden. Neben diversen *individuellen* Schülerfaktoren wie unzureichenden Leistungen bzw. Fachkompetenzen oder auch fehlender Schuleignung, ungenügender Anstrengungsbereitschaft usw. als „objektive“ Ursachen für Klassenwiederholungen und/oder Abschlungen wird von deren Kritikern bevorzugt auf *schulische* Ursachenfaktoren wie überhöhte Lernanforderungen, Leistungsbenotungen, das Jahrgangsklassensystem usw. rekurriert. Erfahrene Schul- bzw. Unterrichtspraktiker können angesichts solcher Argumente nur den Kopf schütteln. So haben sich de facto alle derartigen „Experimente“, die eine effektive Schülerförderung ohne Leistungskontrollen verfolgten oder zielerreichendes Lernen für alle propagierten, in den zurückliegenden Jahrzehnten als Flop erwiesen. Somit ist hiervon keine konstruktive Lösung für den Umgang mit stark heterogenen Lerngruppen zu erwarten – sofern man das schulische Leistungsprinzip nicht auch noch in Frage stellt.

Dass in den letzten Dekaden die Sitzenbleiberquoten in allen Schularten kontinuierlich zurückgingen, darf nicht vorschnell einer zunehmend verbesserten – durchaus natürlich wünschenswerten – Fördereffektivität zugeschrieben werden. Vielmehr ist dabei ein „Mildefehler“ in der Notengebung (wie er seit längerem nicht nur im Schul-, sondern auch im Hochschulbereich zu beobachten ist – nicht auszuschließen. So resümieren zurecht Rossbach und Tietze (2010, S. 784) am Ende ihrer Literaturrecherche: „Ein Verzicht auf Klassenwiederholungen alleine scheint aber nicht die Alternative zu sein. Vielmehr müssten schwache Schüler durch zusätzliche Unterstützungen und individuelle Förderung begleitet werden. Allerdings müsste die Effektivität von solchen Maßnahmen auch erst noch belegt werden.“ Diese *Conditio sine qua non* wird von Kritikern des Sitzenbleibens allzu oft negiert. „Ehrenrunden“ werden zweifellos von den betroffenen Schülern meist zunächst als sehr unangenehm erlebt. Wenn trotzdem auch in den jüngsten (wissenschaftlichen) Erhebungen sich ziemlich konstant drei Viertel der Befragten gegen die Abschaffung des Sitzenbleibens aussprechen, scheint es vielleicht doch nicht so nutzlos zu sein, wie dessen Kritiker fortwährend behaupten. Solchen Untersuchungsbefunden kommt ein umso größeres Gewicht zu, als alle direkt Betroffenen – auch die (ehemaligen) Repetenten – in diesem Urteil zu rund 75% übereinstimmen. Unabhängig davon sollten Sitzenbleiben und Abschlungen freilich immer nur als *Ultima Ratio* in Betracht gezogen werden.

Mythos 5: Das viel häufiger zu beobachtende Klassenwiederholen und das relativ selten praktizierte Klassenüberspringen sind schulsystem-bedingt.

Diese Annahme ist falsch. Die skizzierten Beobachtungen treten nachweislich auch in Leistungskurs-differenzierten Gesamtschulen auf. Dies hat lernpsychologische Gründe, worauf bereits Merton (1968) mit der Formulierung des sog. Matthäuseffektes aufmerksam machte. Der *Matthäuseffekt* wurde in Anlehnung an die NT-Parabel bei Mt. 13, 12-13 („Wer hat, dem wird – noch mehr – gegeben“) formuliert, und bezeichnet somit eine uralte Menschheitserfahrung, die für viele Lebensbereiche gilt. Im schulischen Kontext kommt der Matthäuseffekt u.a. darin zum Ausdruck, dass in den meisten Lernfächern der individuelle Lernzuwachs *kumulativ*, d.h. aufbauend auf dem jeweils relevanten Vorwissen, also nicht einfach additiv erfolgt. Dies gilt insbesondere für den Erwerb „intelligenten Wissens“ (Weinert). Sofern nicht rechtzeitig vorhandene Wissenslücken geschlossen werden, tendieren in einer Lerngruppe individuelle Kompetenzdefizite bei den einen und Kompetenzzuwächse bei den anderen im Sinne des bekannten Schereneffekts zunehmend auseinander. Vor allem in begabungs- und leistungsheterogenen Schulklassen wird somit der Anschluss der schwächeren Schüler an das Leistungsniveau der Gesamtgruppe immer schwieriger. Denn nicht nur individuelle Leistungszuwächse unterliegen dem Matthäuseffekt, sondern auch die Wissenslücken. Somit bietet der Matthäuseffekt auch eine plausible Erklärung für die Beobachtung, wonach die „Durchlässigkeit nach oben“ (Klassenüberspringen) viel seltener als die „Durchlässigkeit nach unten“ (Klassenwiederholung oder Abschlungen) in Erscheinung tritt – und zwar in allen leistungsdifferenzierten Schulsystemen. Auch unter diesem Aspekt wäre der Verzicht auf Klassenwiederholungen oder Abschlungen kontraproduktiv, wenigstens solange die Qualifikations- und Allokationsfunktion der Schule nicht zur Disposition stehen.

Chancengerechtigkeit im Bildungswesen – Illusionen und Fakten

Zur *Bildungsgerechtigkeit* kursieren nicht weniger Mythen als zur schulischen Begabungs- sowie Lern- und Leistungsförderung; ausführlicher vgl. Heller (2012). Hier kann nur auf drei besonders resistente Mythen eingegangen werden.

Mythos 1: Einheits- oder Gemeinschaftsschulen bieten mehr Chancengerechtigkeit als das gegliederte (Sekundar-)Schulwesen.

Wissenschaftliche Bildungsstudien liefern jedoch zahlreiche empirische Belege, die diesen Mythos erschüttern. Aktuelle bildungspolitische Tendenzen einiger Bundesländer wie die Zusammenlegung von Haupt- und Realschule oder die Liberalisierung des Zugangs zum Gymnasium mindern eher die Bildungsgerechtigkeit statt sie zu verbessern. Unter Bezug auf die PISA-Daten konstatieren denn auch 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.“ Dagegen bieten das im deutschsprachigen Raum bewährte, gegliederte Sekundarschulsystem (mit über 100 Schullaufbahnvarianten) wie auch die u.a. in Ostasien etablierten Tracking-Schulen (vgl. Becker et al., 2012) mehr Chancengerechtigkeit, wie nachstehend mit Blick auf die drei Schultypen Hauptschule, Realschule und Gymnasium beispielhaft aufgezeigt werden soll.

Während das *Gymnasium* wegen zunehmender Nachfrage bei leistungsunabhängigem Zugang wachsende Probleme mit schwächeren Schülern bzw. immer größerer Heterogenität in den Lerngruppen verzeichnet, hat sich die *Realschule* „als Schule der sozialen Mittelschicht etabliert, über sie gelingt der Aufstieg am besten“ (Baumert & Schümer, 2002, S. 163f.). Ein Verzicht auf diese Schulform oder eine Zusammenlegung von Haupt- und Realschule wird beiden Schülergruppen auch unter dem Aspekt der Begabungs- und Leistungsförderung nicht oder allenfalls suboptimal gerecht. Die Realschule als eigenständige weiterführende Schulform ist lernpsychologisch sehr gut begründet. Darüber hinaus erfüllt sie eine unverzichtbare Funktion beim Abbau sozialer Disparitäten im Bildungsgang. Einheits- oder Gemeinschaftsschulen, die mehr Bildungsgerechtigkeit durch „längeres gemeinsames Lernen“ versprechen, sind entgegen dieser Behauptungen nach den Befunden von TIMSS, PISA bzw. PISA-E oder der IGLU- und IQB-Studien dazu weniger in der Lage als das hierzulande etablierte (gegliederte) Schulsystem.

Auch die *Hauptschule* erfüllt wichtige Funktionen der Schülerförderung, was von deren Kritikern (die diese gern als „Restschule“ abqualifizieren) sehr oft bestritten wird. Diese Schulform bietet aber vor allem für die schwächeren Schüler nachweislich besonders günstige Lern- und Entwicklungsmilieus. So konnten u.a. Horstkemper (1987), Helsper und Wiezorek (2006) oder Lehmann (2011) positive Effekte für die Hauptschule belegen. Übereinstimmend damit konstatieren Baumert et al. (1997, S. 171) unter Bezug auf TIMSS-Daten: „Im Hinblick auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes der Befähigung scheint die Hauptschule nicht stigmatisierend (wie oft unterstellt), sondern als selbstwertschützende Nische zu wirken, die für leistungsschwächere Schüler einen angemessenen und in sich geschlossenen Bezugsrahmen zur Verfügung stellt.“ So ist es für unvoreingenommene Beobachter kaum mehr überraschend, dass in den TIMSS- und PISA-Studien die bayerischen sowie teilweise auch – noch – die baden-württembergischen Hauptschüler die Gesamtschüler in Nordrhein-Westfalen oder den drei Stadtstaaten leistungsmäßig übertrafen, obwohl letztere in den getesteten Fähigkeitspotentialen im Kognitiven Fähigkeits-Test (KFT) von Heller und Perleth (2000) auf dem Niveau der Realschüler oder sogar knapp darüber lagen (Heller, 2008, S. 19f.).

Andauernde Überforderung und häufige Misserfolge schwächerer Schüler in Einheitsschulen beeinträchtigen zunehmend das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und schließlich auch die Leistungsmotivation und Anstrengungsbereitschaft. Wenn dieser Teufelskreis nicht rechtzeitig gestoppt wird, werden die Wissenslücken bzw. Lernleistungsrückstände immer größer, was sich wiederum negativ auf die Arbeitshaltung auswirkt. Dagegen unterstützt die Hauptschule nach Lehmann (2011, S. 104) als „Schulform mit begrenztem Anspruchsniveau

bei Lernern mit eher ungünstigen Voraussetzungen eine relativ günstige Lernentwicklung“, vor allem, wenn solche „pädagogischen Kulturen durch eine hohe Achtung und emotionale Anerkennung der Hauptschüler gekennzeichnet sind“ (Helsper & Wiezorek, 2006, S. 452).

Mythos 2: Längeres gemeinsames Lernen verbessert die individuellen Bildungschancen.

„Nichts ist ungerechter als die gleiche Behandlung Ungleicher“ lautet das bekannte Statement des nordamerikanischen Psychologen Paul F. Brandwein. Diese Aussage wurde jüngst erneut in der hessischen Gesamtschul-Längsschnittstudie LiFE von Fend et al. (2009) bestätigt. So kommt der österreichisch-deutsche Bildungsforscher Helmut Fend – ein gegenüber der Gesamtschule sicherlich wohlwollender Pädagoge – am Ende seiner 24jährigen Untersuchung zu folgendem Resümee (hier zitiert nach Zeit Online, 2/2008, S. 57): „Selten hat mich das Ergebnis meiner Forschungen so überrascht und enttäuscht wie diesmal: Die Gesamtschule schafft unterm Strich nicht mehr Bildungsgerechtigkeit als die Schulen des gegliederten Schulsystems entgegen der Hoffnungen vieler Schulreformer, denen ich mich verbunden fühle. Die soziale Herkunft, so die bittere Erkenntnis der neuen Studie, entscheidet hierzulande noch längerfristig über den Bildungserfolg der Kinder als bislang angenommen.“ Dass dieser Interpretationsschluss aber nicht nur für deutsche Verhältnisse gilt, zeigen auch die Meta-Analyse-Befunde der Hattie-Studie, die immerhin einen Zeitraum von 15 Jahren umfasst (Hattie, 2009). Und mit Bezug auf ähnliche Befunde in der PISA-Studie siehe noch Baumert und Schümer (2002).

Dass das Postulat eines systematischen, kumulativen Wissensaufbaus (Matthäuseffekt) bereits im Grundschulalter nicht ohne Folgen für die individuellen Bildungschancen vernachlässigt werden darf, belegen die Ergebnisse der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), des deutschen Äquivalents von Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). So konstatierte Wilfried Bos, der wissenschaftliche Leiter von IGLU, in Spiegel Online (18.12.2008): „... wie sich bisher gezeigt hat, ist der Einfluss des Eltern-Status auf den Bildungserfolg der Kinder nirgendwo so groß wie in Berlin, Rumänien und Hamburg – und am geringsten in Bayern.“ Dazu der Spiegel-Interviewer: „ausgerechnet da, wo es am meisten Hauptschüler gibt?“ – Bos: „Ja. Man denkt zwar, es müsste anders sein, aber man kann die Daten nicht ignorieren. Warum Bayern das besser hinbekommt, weiß ich auch nicht.“ Liegt es vielleicht nicht doch an den beim vorstehenden Mythos 1 ausgeführten Argumenten? Jedenfalls würden die jüngsten Befunde zum „Chancenspiegel“-Projekt der Bertelsmann-Stiftung und des Dortmunder Instituts für Schulentwicklung unter der Leitung von Bos eine solche Interpretationshypothese stützen. Die Ergebnisse stimmen erstaunlich gut mit jenen der am 5. Oktober 2012 in Berlin vorgestellten Ländervergleichsstudie des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der HUB zur Kompetenz der Viertklässler in Lesen und Mathematik überein. Danach liegen die bayerischen Grundschüler sowohl in der Lese- als auch in der Mathematikkompetenz der Viertklässler im Bundesländervergleich auf Platz 1, gefolgt von Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Baden-Württemberg (auf dem 5. Rangplatz). Schlusslichter bilden jeweils – wie auch schon in PISA – die drei Stadtstaaten Hamburg, Bremen und Berlin. Interessanterweise verhinderten die SPD-Minister in der Kultusministerkonferenz die Veröffentlichung der ebenfalls in der IQB-Studie erfassten Grundschul-Rechtschreibleistungen. Über die Motivation dieses Beschlusses darf spekuliert werden; siehe den FAZ-Artikel von Heike Schmoll vom 1. September 2012 (Nr. 203, S. 9). Es gibt eben im Leben unumstößliche Fakten, die auch im 21. Jahrhundert nicht ohne nachteilige Folgen für die familiäre und schulische Sozialisation missachtet werden dürfen. Und dass die Bildungschancen von Kindern aus sog. bildungsfernen Herkunftsmilieus einschließlich bestimmter Immigrantengruppen gerade in Bayern, das zur Zeit (noch) das ausgeprägteste gegliederte Schulsystem in Deutschland aufweist, offensichtlich am größten sind, wird von den Advokaten der Gemeinschaftsschule geflissentlich verschwiegen.

Jedenfalls spricht die seit Jahrzehnten unveränderte Faktenlage zugunsten eines hinreichend gegliederten Schulwesens gegen „längeres gemeinsames Lernen“ über die vierjährige Grundschulzeit hinaus – nicht zuletzt deshalb, weil eine frühe Schuldifferenzierung am ehesten zur Maximierung individueller Bildungserfolge beiträgt, und zwar ohne negativen Einfluss auf soziale Herkunftseffekte. Übereinstimmende Befunde dazu legten kürzlich auch die Bildungsforscher Kai Maaz (Univ. Potsdam), Ulrich Trautwein (Uni. Tübingen) und Franz Baeriswyl (Schweiz) zum Einfluss der sozialen Herkunft auf die am Ende der 4. versus 6. Grundschulklasse abgegebenen Schuleignungsempfehlungen in der Schweiz – in einer von der Vadafone-Stiftung geförderten Untersuchung – vor.

Mythos 3: Die ausländischen Erfahrungen mit Einheitsschulen belegen deren Leistungsüberlegenheit bzw. größere Chancengerechtigkeit gegenüber dem deutschen gegliederten (Sekundar-)Schulsystem.

Diese Unterstellung ist aus mehreren Gründen unzutreffend. Zum einen fehlen in den von Advokaten der Einheitsschule reklamierten PISA- oder TIMSS-„Musterländern“ (z.B. in Skandinavien) Vergleichsgruppen zum deutschen gegliederten Sekundarstufensystem, so dass globale Durchschnittsvergleiche in die Irre führen. Aussagekräftiger sind hier Vergleiche auf der Datenbasis von PISA-E, also zwischen Bundesländern mit starken versus keinen (nennenswerten) Gesamtschulanteilen in Deutschland. Und hier sprechen die durchweg positiveren PISA-Befunde jener Bundesländer mit einem ausgeprägten gegliederten Schulsystem für sich – sowohl hinsichtlich der Schulleistungsförderung als auch in Bezug auf die Wahrung sozialer Bildungschancen (Beispiel Bayern). Dessen ungeachtet finden sich in den PISA-Rankinglisten in der unteren Tabellenhälfte ausnahmslos Bundesländer mit starken Gesamtschulanteilen. Vergleicht man ferner nur die Spitzengruppen, etwa die 5% der mathematisch kompetentesten Schüler auf der internationalen PISA-Gesamtskala (Zimmer et al., 2007, S. 197), dann liegt z.B. Bayern auf dem dritten Rang – nach Belgien und den punktgleichen Ländern Korea und Japan (mit ihren jeweils stark leistungsdifferenzierten, kompetitiven Schulsystemen) – jedoch deutlich vor den PISA-„Musterländern“ Finnland oder Kanada. Die ostasiatischen Spitzenreiter in den jüngsten internationalen Schulstudien wie Hongkong, Korea oder Singapur bieten sogar vier oder mehr Tracks (Schulformen) an, was indirekt auch den PISA- und TIMSS-Erfolg deutscher Bundesländer mit gegliederten (Sekundar-)Schulsystemen erklärt.

Eine effektive Talent- oder Hochbegabtenförderung erfordert ohnehin inhaltlich sehr anspruchsvolle Enrichment-Maßnahmen oder auch Spezialklassen bzw. Spezialschulen für Hochbegabte, deren Fördereffizienz selbstverständlich in jedem Fall auch wissenschaftlich überprüft werden muss. Beispielhaft für positiv evaluierte Begabtenförderprogramme im Sinne des *Akzelerationsprinzips* sei auf die zehnjährige Längsschnitt-Evaluationsstudie im Experimental-Kontrollgruppen-Design zum BLK-Schulmodellversuch „Achtjähriges Gymnasium mit besonderen Anforderungen“ in Baden-Württemberg (1992-2001) verwiesen; siehe Heller (2002). Aber auch *anspruchsvolle Enrichment-Kurse*, z.B. die nordbadischen Hector-Seminare, haben sich als außerordentlich kompetenzförderlich erwiesen. So werden seit 2001 nach einem zentralen Auswahlverfahren in Nordbaden jährlich die top 1% MINT-Talente im gymnasialen Eingangsbereich identifiziert und dann wöchentlich in zweistündigen MINT-Förderkursen bis zum Abitur im Hector-Seminar nachhaltig gefördert. Die in der achtjährigen Pilotphase (2001-2009) ermittelten Evaluationsbefunde sowie Follow-ups über die Studienfachwahl bei den ersten beiden Abiturjahrgängen dokumentieren beeindruckende Fördereffekte bei den Hectorianern (Förderschülern). Ausführlicher vgl. Heller (2009, 2011). Zu einem aktuellen Überblick über die Situation der Begabten- bzw. Hochbegabtenförderung in Deutschland siehe Heller und Ziegler (2007), zum internationalen Überblick vgl. Heller et al. (2000/2002).

Schließlich muss die Effektivität eines Schulsystems nicht nur unter dem Aspekt der kognitiven Leistungsförderung und der sozialen Integration gewürdigt werden, sondern auch im Hinblick auf deren berufliche Qualifikations- und Allokationsfunktion. So weist Bayern (mit seinem ausgeprägten gegliederten Schulwesen) lt. dpa-Meldung bzw. Eurostat vom Juli 2012 eine Jugendarbeitslosenquote (der 15- bis 24-Jährigen) von (nur) 5,4% und damit sowohl im deutschen als auch im europäischen Vergleich den niedrigsten Wert auf – gegenüber den PISA-„Musterländern“ Finnland mit 17% oder Schweden mit 22,6% sowie den Gesamtschulländern Spanien (52,7%) und Griechenland (52,8%), wo sich im Gegensatz zu Skandinavien sicherlich zur Zeit auch die schlechte Volkswirtschaft in solchen Zahlen widerspiegelt. Die bayerische Jugendarbeitslosenquote von 5,4% ist allerdings umso bemerkenswerter, als hier die Immigrantquoten mit 15-20% deutlich über jenen der skandinavischen Länder mit 2-3% liegen. Die Berufschancen Jugendlicher sind u.a. aber ein wichtiger Indikator für die Ausbildungs- bzw. Allokationsfunktion eines Schulsystems und dessen Sicherung der Bildungschancen für Jugendliche und Heranwachsende.

Schlussbemerkung

Leistungseffizienz und Bildungsgerechtigkeit sind nach allen vorliegenden – praktischen und wissenschaftlich kontrollierten – Erfahrungen im Kontext der Schule am ehesten durch eine optimale Passung (matching) zwischen den individuellen Lernleistungsvoraussetzungen und entsprechenden schulischen Leistungsanforderungen bzw. stimulierenden unterrichtlichen und schulischen Lernumgebungen zu erreichen. Kontinuierliche Leistungsfeedbacks übernehmen dabei eine unverzichtbare Funktion sowohl für eine optimale Lern- und Unterrichtsgestaltung als auch für die individuelle Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen. Die Überlegenheit des gegliederten Schulwesens gegenüber Einheits- oder neuerdings sog. Gemeinschaftsschulen manifestiert sich in doppelter Hinsicht: einmal im Hinblick auf die Qualifizierungs- und Allokationsfunktion der Schule und zum andern unter dem Ziel einer Optimierung sozialer Bildungschancen. Dieses Resümee ist keine spekulative Aussage, sondern eine wissenschaftlich begründete Schlussfolgerung.

Literatur

- Baumert, J., Roeder, P.M., Sang, F. & Schmitz, B. (1986). Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 639-660.
- Baumert, J., Lehmann, R. et al. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159-202). Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2012). The Differential Effects of School Tracking on Psychometric Intelligence: Do Academic Track Schools Make Students Smarter? *APA Journal of Educational Psychology*, 104, 1-18.
- Bloom, B.S. (1973). Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Stuttgart: Klett.
- Christiani, R. & Bartnitzky, H. (1984). Neue Formen der Zeugnisschreibung in der Grundschule. In K.A. Heller (Hrsg.), *Leistungsdiagnostik in der Schule* (4. Aufl., S. 292-298). Bern: Huber.

- Corno, L. & Snow, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 605-629). New York: Macmillan.
- Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (Hrsg.).(2009). *Lebenslauf, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der Life-Studie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. A.C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge / Taylor & Francis Group.
- Heller, K.A. (Hrsg.).(2002). *Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heller, K.A. (2008). Umgang mit Heterogenität im Gesamtschul- versus dreigliedrigen Sekundarschulsystem. *Realschule in Deutschland*, 116, Nr. 5, 16-21.
- Heller, K.A. (Hrsg.).(2009). *Das Hector-Seminar. Ein wissenschaftlich evaluiertes Modell der Begabtenförderung im MINT-Bereich*. Berlin: LIT.
- Heller, K.A. (2011). Das Begabtenförderprogramm „Hector-Seminar“: Evaluationsbefunde einer achtjährigen Längsschnittstudie im MINT-Bereich. In M. Dresel & L. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (S. 249-263). Berlin: LIT.
- Heller, K.A. (2012). Begabungsförderung und Schulleistungsentwicklung. Teil I bis III. *Katholische Bildung*, 113, 217-223, 265-272, 302-310.
- Heller, K.A. & Hany, E.A. (2001). Standardisierte Schulleistungsmessungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 87-101). Weinheim: Beltz.
- Heller, K.A. & Perleth, Ch. (2000). *Kognitiver Fähigkeits-Test für 4. bis 12. Klassen (KFT 4-12 R)*, Revision, 3. Aufl. Göttingen: Beltz-Testgesellschaft / Hogrefe.
- Heller, K.A. & Ziegler, A. (Hrsg.).(2007). *Begabt sein in Deutschland*. Berlin: LIT.
- Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (Eds.).(2000). *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed., revised reprint 2002). Oxford: Pergamon Press / Amsterdam: Elsevier Science.
- Helsper, W. & Wiezorek, C. (2006). Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. *Die Deutsche Schule*, 98, 436-455.
- Horstkemper, M. (1987). *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule*. Weinheim / München: Beltz / PVU.
- Ingenkamp, K. (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim: Beltz.
- Lehmann, R.H. (2011). Expertise zur Frage der Vier- oder Sechsjährigkeit der Grundschule. In Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.), *Bildungsrepublik Deutschland* (S. 91-115). Berlin: KAS.
- Lehmann, R.H. & Lenkeit, J. (2008). *ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Luhmann, N. (1996). *Die Realität der Massenmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Merton, R.K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159, 56-63.
- Rosbach, H.-G. & Tietze, W. (2010). Sitzenbleiben. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 781-788). Weinheim: Beltz.
- Snow, R.E. & Swanson, J. (1992). Instructional Psychology: Aptitude, Adaptation, and Assessment. *Annual Review of Psychology*, 43, 583-626.
- Treiber, B. & Weinert, F.E. (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.
- Weinert, F.E. (Hrsg.).(2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

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. em. Dr. Kurt A. Heller, Direktor des LMU-Zentrums für Begabungsforschung
Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) zu München, Department Psychologie
Leopoldstr. 13, D-80802 München
E-Mail: kurt.heller@psy.lmu.de**