

Menschenbild und Schulstruktur

Warum das Selbstverständliche hinterfragt werden muss

Zusammenfassung: Lehrkräfte gehen mit impliziten Menschenbildern um; diese treffen nicht immer die realen Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler und tragen deshalb die Tendenz in sich, zu dem zu werden, was wir „Stereotypen“ oder umgangssprachlich „Schubladen“ und „Etiketten“ nennen. Diese Menschenbilder sind gleichzeitig Folge und Begründung eines gegliederten Schulsystems, wie am Beispiel des bayerischen Schulsystems erläutert wird. Der Zusammenhang von Menschenbild und Schulstruktur wird verstärkt durch die nach Schularten getrennte Lehrerausbildung und Besoldung und zeigt sich besonders deutlich an der Nahtstelle zwischen Grundschule und Sekundarstufe. Hier verbinden sich unhinterfragte Menschenbilder mit Herkunftseffekten, so dass eine leistungsgerechte Zuordnung zu den drei Schultypen Haupt-/Mittelschule, Realschule und Gymnasium nicht zufriedenstellend gelingt.

Schlüsselwörter: Lehrplan, Schulstruktur, Menschenbild, Stereotypen, Erwartungen

Abstract: Teachers develop implicit ideas of their students; images that do not always reflect the students' true personalities and are therefore bound to become stereotypes or labels. These ideas of the students' personalities are consequences of and reasons for the segregated paths of schools in Bavaria. The interrelationship of school paths and the images that lie behind these paths are strengthened by segregated teacher training and compensation; it is most obvious in the transition from elementary to secondary education, when the children are allotted their respective paths that are presumed to suit them best according to their academic performance. In reality, it is obvious that it is not the academic achievement of the students that presents the important criteria but the social status of the parents.

Keywords: curriculum, expectancies, secondary education, stereotypes

1 Der neue bayerische LehrplanPLUS

Für Gymnasien, Real- und Mittelschulen in Bayern wird ab dem Schuljahr 2017/18 jeweils der neue LehrplanPLUS in Kraft treten und Arbeitsgrundlage sein. Eine Verlagswerbung zum neuen Lehrplan verkündet: „Die Neuerungen, die er mit sich bringt, berücksichtigen gesellschaftliche Entwicklungen, aber auch neue Erkenntnisse aus Didaktik, Pädagogik und anderen Wissenschaften.“¹

Diesem Anspruch, neue Erkenntnisse zu verarbeiten, genügen zumindest die Passagen zum Menschenbild nicht, die sich in zusammengefasster Darstellung in den jeweiligen Abschnitten „Schülerinnen und Schüler in...“² finden. Wie deutlich werden wird, tradieren sie ein fragwürdiges Menschenbild. Diese Behauptung wird anhand von drei Inhaltsbereichen aufgeschlüsselt: den Ausführungen zu Entwicklung und Pubertät, zum Denken und den geistigen Fähigkeiten und zu den Entwicklungszielen für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler.

1.1 Entwicklung und Pubertät im LehrplanPLUS

¹ <http://www.cornelsen.de/lehrplanplus-by/?campaign=banner/PR/2016>

² LehrplanPLUS, jeweils unter „Bildungs- und Erziehungsauftrag“, Abschnitt 2: „Schülerinnen und Schüler an der Mittelschule / der Realschule / am Gymnasium“, online unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/>.

Bei der Beschreibung der Mittelschülerinnen und -schüler werden die Schwierigkeiten der Pubertät und deren mögliche negative Folgen hervorgehoben: „Sie durchlaufen während der Pubertät erhebliche emotionale, körperliche, kognitive, soziale und persönliche Veränderungen. Diesen Veränderungen und Belastungen, die zum Hinterfragen von Autoritäten und mitunter zu stark wechselnder Leistungsbereitschaft führen, trägt die Mittelschule durch psychosoziale Zielsetzungen und pädagogische Maßnahmen Rechnung.“

Demgegenüber wird den Gymnasiasten in dieser Entwicklungsphase eine positive Perspektive zugeschrieben: „In diesem Zeitraum haben sie die Möglichkeit zu einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung, gerade in einer Lebensphase, die nicht nur von Unsicherheit und Veränderung, sondern auch von konstruktiver Neuorientierung gekennzeichnet ist. In dieser Zeit am Gymnasium entwickeln sich die Schülerinnen und Schüler zu Persönlichkeiten, die auf der Grundlage eines breiten Fachwissens neue Aufgaben- und Problemstellungen lösen wollen und können [...].“

Für die Realschülerinnen und -schüler gibt es in den Abschnitten „Bildungs- und Erziehungsauftrag“ und „Übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele“ keine Ausführungen zur Pubertät, auch nicht unter anderer Begrifflichkeit („Lebensphase“ oder „Lebensabschnitt“). Inhaltlich noch am nächsten kommt dieser Satz der Pubertät: „Die Realschule gibt den Schülerinnen und Schülern Zeit und die erforderliche Kontinuität für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit auf dem Weg von der Kindheit zum Erwachsenwerden.“

Damit wird eine Tendenz deutlich, nämlich dass nach Auffassung der Lehrplanverantwortlichen nur die Mittelschülerinnen und -schüler eine problematische Pubertät durchlaufen, was sich negativ auf ihre Leistungsbereitschaft auswirkt, so dass diese Schulart den pubertären Lebensäußerungen durch institutionalisierte Ziele und Maßnahmen Rechnung tragen muss.

Von hier aus stellt sich ein ganzer Katalog von Fragen: Durchlaufen die Schülerinnen und Schüler an Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien prinzipiell unterschiedliche Pubertäten? Ist die Pubertät dieser Jugendlichen tendenziell problematischer als die von Realschülerinnen und -schülern und Gymnasiasten, so dass die Schulart als Ganze darauf vorbereitet oder ausgerichtet sein muss? Werden Haupt-/Mittelschülerinnen und -schüler negativ stereotypisiert (Knigge/Hannover 2011, S. 201)?

Welche Empirie liegt diesen Aussagen zugrunde? Fragt man nach den auffälligsten Gewalttaten an deutschen Schulen seit dem Jahr 2000, so werden vier an Gymnasien (16 Tote, 12 Verletzte), drei an Realschulen (17 Tote, 37 Verletzte) und eine an Hauptschulen (1 Verletzter) gelistet.³ Und das ist nur eine erste oberflächliche Betrachtungsweise. Zieht man eine Studie heran, die vom Max-Planck-Institut unter 5300 Schülerinnen und Schülern in Köln und Freiburg durchgeführt wurde, ergibt sich ein differenziertes Bild: Demnach ist Mobbing vor allem an Realschulen verbreitet, Sachbeschädigung und körperliche Gewalt an Hauptschulen.⁴

Man kann angesichts dieser Ergebnisse den oben zitierten Ausführungen zumindest ein problematisch vereinfachendes oder oberflächliches Menschenbild attestieren. Es stellt sich die Frage, ob die Formulierungen des LehrplanPLUS einen objektiven Erfahrungsschatz von Praktikern zum Ausdruck bringen; oder ob hier auch nicht hinterfragte, weil implizite Grundannahmen zur spezifischen Charakteristik von Schülerinnen und Schülern in spezifischen Schularten am Wirken sind. Werden an diesen Stellen – um die Leitfrage dieser Untersuchung aufzunehmen – unbewusste Menschenbilder und Stereotypen formuliert und tradiert, die während des eigenen Durchlaufens dieser Schularten gebildet wurden und sich in einem stetigen

³ https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_von_Gewaltexzessen_an_Schulen#Deutschland.

⁴ Soziale Lebenslagen und Delinquenz von Jugendlichen, Max-Planck-Institut, Freiburg i.Br. 2001.

Prozess weiter verfestigt haben? Diese Frage wird auch bei der Analyse des zweiten Themenbereiches im Hintergrund stehen.

1.2 Denken, geistige Fähigkeiten

Wir finden im oben zitierten Lehrplanabschnitt eine Begabungstheorie wieder, die man durch einen weiten psychologischen und pädagogischen Konsens überwunden glaubte. Es handelt sich dabei um die Dichotomie zwischen praktischer Begabung auf der einen und theoretischer Begabung auf der anderen Seite. Dazu schreibt Elsbeth Stern:

„Verfechter des gegliederten Schulsystems argumentieren gern damit, dass es »begabungsgerecht« sei, also die Kinder ihren Fähigkeiten und Talenten entsprechend fördere. Die Hauptschule für den praktisch-handwerklich Begabten, das Gymnasium für den theoretisch-wissenschaftlich Begabten und die Realschule für einen Begabungstyp, der irgendwo dazwischen liegt. An diese Aufteilung haben sich viele so sehr gewöhnt, dass sie sie als naturgegeben betrachten. Nun ist die Gewohnheit eine starke Macht, doch eine wissenschaftliche Begründung für die Gliederung des Schulsystems entlang der unterschiedlichen Begabungen der Schüler gibt es nicht“ (Stern 2006, o.S.; vgl. Valtin 2005, S. 243f).

Die Ausführungen der neuen Lehrpläne spiegeln genau das wieder, was Elsbeth Stern kritisiert. Die Mittelschülerinnen und -schüler werden im LehrplanPLUS als praktisch begabt dargestellt und benötigen Anschauung: „Die Schülerinnen und Schüler denken überwiegend anschaulich und lernen in konkreten Handlungszusammenhängen. Erst langsam entwickelt sich ein abstrahierendes Denken. Der Unterricht und die Erziehung tragen diesem Aspekt Rechnung.“

Die Gymnasiasten dagegen sind laut neuem Lehrplan Heranwachsende mit der Fähigkeit zur (ausdauernden und flexiblen) Abstraktion und zu eigenständiger Problemlösung: „Beim Kompetenzerwerb zeigen sich Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums geistig besonders beweglich und fantasievoll, sie lernen schnell, gern und zielstrebig und verfügen über ein gutes Gedächtnis. Sie sind bereit, sich ausdauernd und unter verschiedenen Blickwinkeln mit Denk- und Gestaltungsaufgaben auseinanderzusetzen, und entwickeln dabei zunehmend die Fähigkeit zur Abstraktion, zu analytischem und vernetztem Denken, zu eigenständiger Problemlösung und zur zielgerichteten Zusammenarbeit in der Gruppe.“

Und die Realschülerinnen und -schüler sind explizit „sowohl... als auch“, oder – wie es Stern formuliert – „irgendwo dazwischen“: „Die Realschule ist eine Schule für Kinder und Jugendliche, die aufgeschlossen sind sowohl für praktisches Tun als auch für theoretische Überlegungen, die geistig beweglich sind, über grundlegende sprachliche Fertigkeiten verfügen und Phantasie und Kreativität zeigen.“

Es muss gefragt werden: Sind wirklich alle Heranwachsenden an Mittelschulen – oder wenigstens die Mehrheit – so viel praktischer begabt oder auf Anschauung angewiesen als die an Realschulen oder Gymnasien? Sind theoretisch begabte Schülerinnen und Schüler nicht auch im Praktischen fähig? Und umgekehrt: Sind Hauptschülerinnen und -schüler als solche weniger zu Theorie und Abstraktion fähig? Welcher expliziten Begabungstheorie und Anthropologie sind die Lehrplanmacher verpflichtet? Aus fehlenden Verweisen auf solche Theorien lässt sich möglicherweise folgern, dass sich in diesen Formulierungen implizite Persönlichkeitstheorien im Sinne Mietzels (siehe weiter unten) ausdrücken. Wenden wir uns dem dritten Themenbereich zu.

1.3 Entwicklungsziele

Für die Schülerinnen und Schüler an Mittelschulen wird als Entwicklungsziel die Eingliederung in das Berufsleben vorgegeben. Sie soll auf „realistischer Basis“ erfolgen, was man nur so deuten kann, dass die Träume dieser Heranwachsenden nicht zu hoch greifen sollten: „Da die Schülerinnen und Schüler schon früh in das Berufsleben eintreten, müssen sie sich rechtzeitig beruflich orientieren und sich auf einen Schulabschluss vorbereiten sowie bereits in jungen Jahren im Hinblick auf die berufliche Zukunft weitreichende Entscheidungen auf einer realistischen Basis treffen.“

Demgegenüber wird bei den Jugendlichen an Realschulen ein erhöhter Standort angestrebt, von dem aus die gesellschaftliche Wirklichkeit gesehen, beurteilt und korrigiert werden kann: „Die Schülerinnen und Schüler werden im privaten wie im öffentlichen Leben zunehmend als eigenständige Persönlichkeiten gefordert. Deshalb bereitet sie die Realschule, unabhängig von einem Fach, von Anfang an auf ihre Rechte und Pflichten als Staatsbürger vor und befähigt sie, eigene Interessen und Entscheidungen auf ihre Verantwortbarkeit zu überprüfen und dann selbstbewusst zu vertreten. Sie erkennen, dass die Wirklichkeit in einer demokratischen Gesellschaft immer wieder am Ideal zu überprüfen ist und dass alle Mitglieder der Gesellschaft Fehlentwicklungen entgegenwirken und zu einer Verbesserung der Verhältnisse beitragen müssen.“

Die Gymnasiasten werden zum einen auf ein Studium hin orientiert, zum anderen auf Verantwortung in der Berufswelt: „Ein Gymnasium besuchen Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Begabung, ihres breiten Interesses, ihrer Leistungsbereitschaft und ihres Leistungsvermögens in der Lage sind, die Kompetenzen aufzubauen, die sie später für ein Studium und für verantwortungsvolle berufliche Aufgaben benötigen [...]. Mit der am Gymnasium erworbenen Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz sind sie den Anforderungen eines Studiums ebenso gewachsen wie den sich ständig wandelnden Herausforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft.“

Die Lehrpläne formulieren ein Hochschulstudium also ausschließlich als Perspektive für Gymnasiasten. Wie verträgt sich das aber mit der Feststellung im Bayerischen Bildungsbericht von 2015, dass „41 % der Hochschulzugangsberechtigungen von den beruflichen Schulen“ stammen (S. 84)? Wäre das nicht eine ausreichende Zahlengrundlage um ein Studium prinzipiell auch in die Perspektive von Jugendlichen an Realschulen zu legen, oder vielleicht sogar in den Erwartungshorizont von Heranwachsenden an Mittelschulen?

Laut KfW-Gründungsmonitor 2013 haben fünf von zehn Gründern (49,1 Prozent) als höchste Berufsqualifikation eine Lehre/Berufsfachschule abgeschlossen (S.13). Selbst wenn man davon ausgeht, dass auch einzelne Abiturienten eine Lehre machen, sind es folglich in erster Linie ehemalige Haupt- und Realschülerinnen und -schüler, die ein Unternehmen gründen – und, nebenbei bemerkt, auch ein hoher Anteil von Migranten (KfW Gründungsmonitor S. 12). Wie kann man angesichts dieser Zahlen spätere „verantwortungsvolle berufliche Aufgaben“ exklusiv den Gymnasiasten zuschreiben, wie es die Verfasser der neuen Lehrpläne tun?

1.4 Verallgemeinerung der Fragestellung

Nun ist das Interessante am LehrplanPLUS, dass er gesamtkonzeptionell überarbeitet wurde, dass jedoch die oben zitierten Passagen zum Teil wortgleich vom Vorgänger übernommen wurden. Das kann als ein Indiz dafür gewertet werden, dass das dem Lehrplan zugrunde liegende Menschenbild implizit ist: Es wird gar nicht als Gegenstand von Reflektion erachtet und als etwas tradiert, das sich gewissermaßen von selbst versteht. Als Beleg für die hier ver-

treten These zum impliziten Menschenbild im LehrplanPLUS ist die Tatsache zu sehen, dass die Lehrpläne von einer großen Anzahl von Fachleuten konzipiert wurden und trotzdem allem Anschein nach Stereotypen beinhalten:

„An der Konzeptionierung des neuen Lehrplans arbeiteten insgesamt mehr als 85 Lehrkräfte mit. An der Kommissionsarbeit beteiligten sich auch Vertreter der Fachwissenschaften und Didaktiken der Universitäten [...]. Auch die Lehrerbildungszentren der Universitäten wurden miteinbezogen. Im Rahmen der Verbandsanhörung erhielten alle schulischen Partner die Möglichkeit, sich zum Lehrplanentwurf zu äußern.⁵

Das verdeutlicht noch einmal, dass hier Fragen gestellt werden müssen: Welches Menschenbild und Begabungskonzept steht im Hintergrund der Lehrpläne? Ist es bewusst? Wenn dies nicht der Fall ist, wenn auf keine anthropologische Theorie Bezug genommen wird und wenn die Mitglieder der Lehrplankommissionen keine Rechenschaft von dem Konzept ablegen, das sie formulieren, dann liegt es nahe zu vermuten, dass es implizit ist und in der Gefahr steht, Stereotypen zu transportieren (Knigge u.a. 2016, S. 162; vgl. Rösner 2007, S. 57f).

Wenn dies der Fall ist, muss wiederum vermutet werden, dass die Lehrplanmacher eine kollektive Begabungstheorie zum Ausdruck bringen, deren Genese einem gemeinsamen Erfahrungshintergrund zuzuschreiben ist, eben dem bayerischen Schulsystem. Dieses verfähre „begabungsgerecht“ mit dem Individuum, so wie es durch Vertreter des Kultusministeriums immer wieder behauptet wird⁶. Von daher kann von der Annahme ausgegangen werden, dass die Lehrplan-Praktiker ein implizites Menschenbild weitergeben, das sie selbst durch die vorgegebene Systematik aufgenommen und im Lehramtsstudium vertieft haben und nun durch ihre Haltungen und Äußerungen verstetigen helfen, so dass es dann auch wieder von Eltern und Kindern übernommen wird (Knigge/Hannover 2011, S. 203). Diese Annahmen führen zum nächsten Abschnitt.

2 Implizite Persönlichkeitstheorien

Wir beginnen mit dem, was Mietzel in seinem Standardwerk eine „implizite Persönlichkeitstheorie“ nennt. Er beschreibt diese wie folgt: „Wenn ein Lehrer Schüler nicht oder nur unzureichend kennt, ist damit zu rechnen, daß er sich, bei geforderter Beurteilung ihrer Leistungsfähigkeit, auch an seiner impliziten Persönlichkeitstheorie orientiert. Die implizite Persönlichkeitstheorie umfaßt das naive ‚Wissen‘ über die Persönlichkeitsstruktur eines Menschen, über sein Wesen, über das Zusammengehören und Nicht-Zusammengehören von Persönlichkeitsmerkmalen. Mit der Bezeichnung ‚implizit‘ wird zum Ausdruck gebracht, daß man sich mit den Inhalten seiner Persönlichkeitstheorie in der Regel nicht bewußt auseinandersetzt. Man orientiert sich z.B. an dieser Theorie, wenn man beobachtbare Merkmale nutzt, um andere, weniger leicht zu erfassende Eigenschaften des Menschen zu erschließen“ (Mietzel 1986, S. 304; vgl. Baur/Häussermann 2009, S. 356f).

Eine implizite Persönlichkeitstheorie im Sinne Gerd Mietzels ist *per definitionem* unvollständig und unbewusst, also fehlerhaft. Sie ist aber deshalb nicht etwas, das die Lehrkräfte im Alltag unbedingt vermeiden müssten, sondern eine vorläufig richtige Handlungsnotwendigkeit. Die Kategorien für solche Theorien entstammen der Erfahrungswelt der Lehrkräfte. So ist es durchaus nachvollziehbar, „dass differenzierte Schülerstereotype schon zu einem frühen

⁵ Schreiben des Ministerialdirigenten Stefan Graf vom 09.06.2016 an alle Haupt- und Mittelschulen, Staatlichen Schulämter und Regierungen, Bereich 4 Schulen, Seite 1.

⁶ <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/schularten/realschule/weitere-infos.html>;
<http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/schularten/uebertritt-schulartwechsel.html>;
<http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/foerderung/modulare-foerderung.html>.

Zeitpunkt der Ausbildung bei angehenden Lehrkräften existieren“ und sich möglicherweise bereits in deren Schulzeit gebildet haben (Hörstermann u.a. 2010 S. 154f). Es ist also keinesfalls böser Wille, sondern ein normaler Vorgang, wenn eine Lehrkraft sich eine der eigenen Erfahrung geschuldete implizite Persönlichkeitstheorie für die einzelnen Schülerinnen und Schüler zurechtlegt, die im Wesentlichen nur die Charakterzüge erfasst, die von der Lehrkraft wahrgenommen, für wichtig gehalten und in ein stimmiges Gesamtbild eingebaut werden.

Nun gehört aber zum Erfahrungshintergrund aller bayerischen Lehrkräfte die Gegliedertheit des Schulsystems, das sie alle durchlaufen haben, sofern sie in Bayern zur Schule gegangen sind, und für das sie sich im Lehramtsstudium an der Universität haben qualifizieren lassen. Nach ihr richtet sich auch die nach Schularten getrennte Besoldung. Es ist von daher nicht verwunderlich, dass bei der Konstruktion von Persönlichkeitstheorien die Schulstruktur prägend mit einfließt, so dass die Gemeinschaft aller Kinder an Grundschulen in der Wahrnehmung der Lehrkräfte irgendwann anhand der Kategorien „Mittelschüler“, „Realschüler“ und „Gymnasiast“ aufgeteilt wird. Diese Bezeichnungen tragen in sich weitere Aspekte, die die impliziten Persönlichkeitstheorien in einem unbewussten Automatismus ergänzen, und die dann auf die konkreten Individuen, mit denen die Lehrkraft zu tun hat, passen können, aber nicht müssen.

Insbesondere transportieren unbewusste Persönlichkeitstheorien zugleich auch implizite Begabungs- und Typentheorien, die die vorhandene Schulstruktur mit den Schülerinnen und Schülern, die uns begegnen, zur Deckung bringen. Valtin hat diese Dynamik von gewohnter Schulstruktur mit den dazu passenden und als unveränderbar gedachten Begabungsstrukturen so beschrieben: „Dieses System beruht auf dem Gedanken der Dreifaltigkeit der Begabung (der praktischen, der technischen und der abstrakten), wobei erschwerend hinzukommt, dass diese Begabungen als bildungsresistent (...) angesehen werden, vor allem die praktischen Begabungen. Diese Auffassung und Schulstruktur war funktional im 19. Jahrhundert für die Reproduktion des Ständestaates, ist aber ungeeignet für eine demokratische Wissensgesellschaft“ (Valtin 2005, S. 243f).

Auch Ipfling kritisierte schon vor Jahren eine Haltung, die in wissenschaftlich nicht gerechtfertigter Weise Schülerbegabungen mit der nur historisch, nicht aber pädagogisch oder psychologisch begründbaren Schulstruktur zu harmonisieren versucht: „Eine pragmatische Begründung der Dreigliedrigkeit geht nicht von gesellschaftlichen oder anthropologischen Zusammenhängen aus, sondern erschöpft sich in der Aussage, dass sich die Dreigliedrigkeit ‚bewährt‘ habe. Worin im Einzelnen diese Bewährung liege, wird nicht deutlich“ (Ipfling 1991, S. 84, 87, 90.).

Symptome dieser verbreiteten impliziten Persönlichkeitstheorien zeigen sich nicht nur im neuen bayerischen LehrplanPLUS, sondern an den Nahtstellen des Schulsystems und da besonders an den Übergangsempfehlungen am Ende der 4. Jahrgangsstufe.

3 Übertrittsverfahren

Beim Übertrittsverfahren, das in Bayern im Laufe der vierten Jahrgangsstufe durchgeführt wird und das eine „verbindliche Laufbahnempfehlung“ – was man wohl einen Widerspruch in sich selbst nennen muss – zum Ergebnis hat, zeigt sich deutlich, wie die Menschenbilder vereinfacht werden, damit die Menschen zu den Schularten passen. Wir haben es dabei mit folgenden Vereinfachungen zu tun:

Es wird, zum ersten, so getan, als wären die Kinder alle gleich alt und gleich weit entwickelt. Es wird, zum zweiten, so getan, als erfolge die Aufteilung „begabungsgerecht“. Und es wird,

drittens, so getan, als könnte man die maßgeblichen Leistungsfähigkeiten der Kinder in drei Durchschnittsnoten fassen. Die Folge dieser Vereinfachungen ist, dass das Übertrittsverfahren nachweislich nicht trennscharf ist, also sein Ziel einer homogenen Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf drei Schularten nach Maßgabe der Leistungsfähigkeit nicht erreicht. Dies ist in ausreichender Häufigkeit nachgewiesen worden und kann im Folgenden abgekürzt dargestellt werden.

3.1 Das Übertrittsalter

Das relative Alter der Kinder in der 4. Jahrgangsstufe hat eine Auswirkung auf die Laufbahnempfehlung und trägt einen Willkürfaktor in sich. Dies haben Jürges und Schneider in einer Untersuchung für das ifo-Institut herausgestellt: "Using data from the German PISA 2000 extension study (PISA-E), we find that relative age at recommendation has a significant and sizeable effect on teacher's recommendations to enter Gymnasium. Younger pupils are less often recommended to Gymnasium. Since relative age at school entry is largely driven by institutional birth date regulations concerning school entry, this type of recommendation bias is arbitrary" (Jürges/Schneider 2007, S. 4).

Selbst wenn man die Übergangentscheidung zwei Jahre hinauszögerte, würde dies an der Willkür nichts Entscheidendes ändern (ebd. S. 5). Jürges und Schneider berechnen auf der Grundlage der PISA-Daten bei einem Altersunterschied von 11 Monaten eine 10 Prozent höhere Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialempfehlung (ebd. S.20f). Der Alterseffekt könne im Grunde nur dann ausgeglichen werden, wenn man die Kinder noch später separieren oder die Gliederung des Schulsystems ganz aufgeben würde, wie es in anderen Ländern auch üblich sei (ebd., S. 21).

3.2 Begabungsgerechtigkeit?

Als Grundlage für die auf Homogenität zielende Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in der vierten Jahrgangsstufe verwendet die amtliche Rhetorik, wie oben zitiert, den Begabungsbegriff. Und diese Begabung soll konkret werden an „den Jahresfortgangsnoten in allen Fächern, der Gesamtdurchschnittsnote aus den Fächern Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachunterricht, einer Bewertung des Sozial- sowie des Lern- und Arbeitsverhaltens, einer zusammenfassenden Schullaufbahneempfehlung.“⁷

Den Begabungsbegriff kann man als Versuch sehen, die wesentlichen Charakterzüge eines Schülers auf einen schulkompatiblen Nenner zu bringen. Als gemeinsamer Nenner ist er zweifellos zu pauschal, um alle Persönlichkeitszüge zu erfassen. Des Weiteren trägt der Begabungsbegriff die Gefahr in sich, die Entwicklungsmöglichkeiten eines Menschen zu unterschätzen. Er wird schädlich, sobald eine Lehrkraft mit dem Verweis auf eine nicht vorhandene Begabung in die Versuchung gerät, eine schulische Förderung von vorneherein als wirkungslos zu qualifizieren. Deshalb hat Valtin, wie oben zitiert, kritisiert, dass der Begabungsbegriff einen Aspekt der „Bildungsresistenz“ in sich trägt.

In einer schon länger zurückliegenden Untersuchung neigten 90 Prozent der Lehrkräfte dazu, Mathematikleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler auf Merkmale der Schülerpersönlichkeit und außerschulische Lernbedingungen zurückzuführen, nicht aber als Ergebnisse ihrer Unterrichtsarbeit zu sehen (Mietzel 1986, S. 303). Diese Zuschreibungsdynamik veranlasste Hattie, von Lehrkräften zu verlangen, dass sie damit aufhören, Nachweise für Begabung (*abi-*

⁷ <https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/uebertritt-schulartwechsel.html>.

lity) zu suchen und stattdessen mehr Gewicht auf den Fortschritt (*progress*) zu legen, den alle Schülerinnen und Schüler erzielen können (Hattie 2009, S. 124).

3.3 Homogene Gruppen

Das Übertrittsverfahren zielt darauf, möglichst homogene Gruppen zu etablieren. Der Sinn solcher homogenen Gruppen findet sich in der verbreiteten Auffassung wieder, dass nur dann wirkungsvoll unterrichtet werden kann, wenn man als Lehrkraft keine größere Leistungsspanne in der Klasse abdecken muss. „Begabungsgerecht“ bedeutet also unter anderem, die Schülerinnen und Schüler leistungsgleich oder zumindest -ähnlich zusammenzusetzen. Das Übertrittsverfahren geht von der Annahme aus, dass dies zwar mit Schwierigkeiten verbunden, aber doch möglich sei.

Die Kritik an dem Versuch, leistungshomogene Gruppen zu bilden, ist in den letzten Jahren häufig formuliert worden (Hattie 2009, S. 90; Ratzki 2005 o.S.; Brügelmann 2010a o.S.; Gamoran 1992, S. 12f.). Hier eine pointierte Äußerung zur „fiktiven Homogenität“: „Die These, dass in leistungshomogenen Gruppen insgesamt bessere Leistungsergebnisse erzielt werden als in leistungsheterogenen, wurde in der empirischen Forschung durchgängig nicht bestätigt. Die zentrale Legitimationsthese unseres gegliederten Schulsystems wird damit empirisch nicht gestützt. Die internationalen PISA-Ergebnisse haben dies noch einmal sehr deutlich gemacht“ (Tillmann 2007 o.S.; ders. 2014, S. 43).

Und auch das ist bekannt: Von den Homogenisierungsversuchen profitieren die Kinder in den unteren Leistungsgruppen am wenigsten (Gamoran 1992, S.14; vgl. Steffens/Höfer 2016, S. 166).

3.4 PISA-Ergebnisse

Tillmann bezieht sich in seinem Statement auf PISA-Ergebnisse. Die Verteilung der mathematischen Kompetenz der bayerischen Schülerinnen und Schüler zeigt, dass die Neuntklässler der einzelnen Schulen in der mathematischen Leistungsfähigkeit außerordentlich große Überlappungen aufweisen.⁸ Schülerinnen und Schüler der gleichen Leistungsfähigkeit sind einmal in der Hauptschule, einmal in der Realschule und einmal im Gymnasium zu finden. Man kann daraus schließen, dass die Sortierung nach (zumindest mathematischer) Leistungsfähigkeit keinesfalls angemessen gelungen ist. Oder, wie es in der Zusammenfassung der beteiligten deutschen PISA-Forscher lautet:

„In jeder Schulform sind an den Verteilungsrändern Schulen zu identifizieren, die sich zumindest in einzelnen Kompetenzbereichen in ihrem mittleren Leistungsniveau nicht von Schulen benachbarter Bildungsgänge unterscheiden. Realschulen könnten als Gymnasien und Hauptschulen als Realschulen oder Gesamtschulen durchgehen und umgekehrt“ (Baumert u.a. Hrsg. 2002 o.S.).

Man könnte nun argumentieren, dass dies speziell nur für die mathematischen Leistungen der Jugendlichen gelte, die ja nicht den gesamten Unterricht umfassen. Das ist richtig, allerdings muss man zu bedenken geben, dass gerade auf der Mathematiknote ein Drittel der Übertrittsnote beruht und dass sich ein ähnliches Bild auch für sprachliches Leistungsvermögen zeigt. Dazu kann auf ein Ergebnis der Münchner Logik-Studie zurückgegriffen werden, in welcher ebenfalls ein außergewöhnlich großer Überlappungsbereich erkennbar ist,

⁸ https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA-E_Vertief_Zusammenfassung.pdf, S. 64

der die Schülerinnen und Schüler umfasst, die bei gleicher Sprachintelligenz entweder das Gymnasium besuchen oder eine andere Schule. Wie für mathematische Leistungsfähigkeiten zeigt sich das Übertrittsverfahren auch für sprachliche Vermögen als wenig trennscharf:

„Es gibt sehr intelligente Kinder, die keine Gymnasialempfehlung bekommen. Auf der anderen Seite geht offensichtlich eine nicht unbedeutende Zahl von Kindern mit einem klar unterdurchschnittlichen IQ auf das Gymnasium“ (Stern/Neubauer 2012, S. 250f.).

Aufgrund dieser Erkenntnisse darf man mit Fug und Recht behaupten, dass das bayerische Übertrittsverfahren zum damaligen Zeitpunkt nicht das leistete, was es leisten sollte, nämlich die Schülerschaft nach der vierten Jahrgangsstufe in homogene, leistungsähnliche oder „begabungsgerechte“ Gruppen einzuteilen. Es gibt auch keine Anzeichen dafür, dass sich dies entscheidend zum Besseren gewandelt hätte.

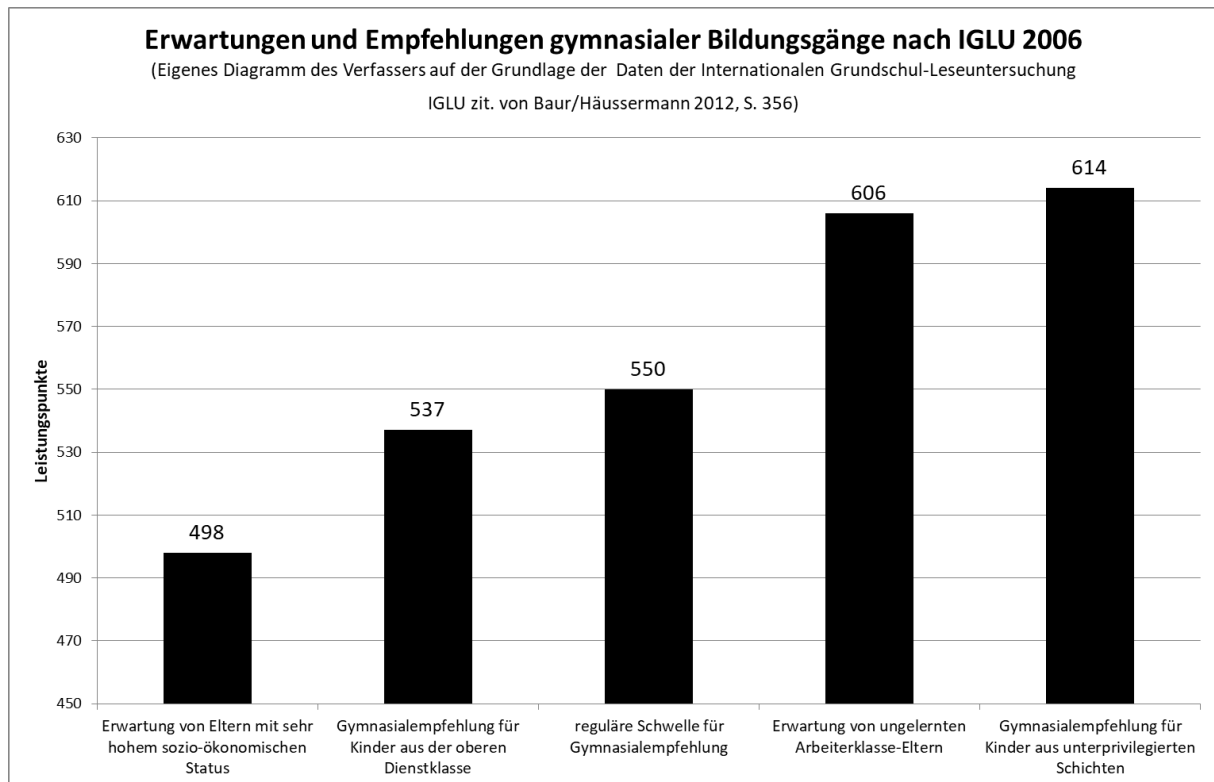
4 Herkunftseffekte

Eine wesentliche, in der pädagogischen Forschung und auch vom maßgeblichen Bayerischen Staatsinstitut (ISB 2016, S. 44) bestätigte Ursache für das Nichtgelingen der Sortierung von Schülerinnen und Schülern nach Leistungskriterien ist der starke Einfluss von Herkunftseffekten (Jürgens/Miller 2013, S. 17f; Niendorf/Reitz 2016, S. 35; Solga 2008; Weiner 2009b; Wößmann u.a. 2016), so dass Valtin anhand der Erkenntnisse des Chancenspiegels 2012 deutliche Kritik äußert:

„Diese Zahlen belegen, dass wir in Deutschland keine leistungsgerechte Zuweisung zu den weiterführenden Schulen haben. Wir haben keine Leistungs-, sondern eine Herkunftselite, ein Befund, der in eklatanter Weise die strengen Vorgaben der Kultusministerkonferenz verletzt: ‚Jedem Kind muss – ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern – der Bildungsweg offen stehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht‘ (KMK 2010)“ (Valtin 2012, S. 172).

In ähnlicher Weise muss gefragt werden, ob durch die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler am Ende der 4. Jahrgangsstufe nicht Artikel 132 der Bayerischen Verfassung verletzt wird, der da lautet: „Für den Aufbau des Schulwesens ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlagen, seine Neigung, seine Leistung und seine innere Berufung maßgebend, nicht aber die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung der Eltern.“

Wenden wir uns den Lehrkräften zu, die für die Übergangsempfehlungen verantwortlich sind. Diese erfolgen nicht rein leistungsbezogen, sondern weisen eine hohe Korrelation mit der Herkunft, bzw. dem Elternhaus des jeweiligen Kindes auf, ein Effekt, der auch „sozialer Stereotyp“ genannt wird (Gräsel u.a. 2010, S. 293) und den das folgende Diagramm illustriert.



Dass die Lehrkräfte von bildungsaffinen Eltern mit besonders hohen Erwartungen konfrontiert und teilweise auch unter Druck gesetzt werden, ist eine alltägliche Erfahrung. Die Pädagogen entsprechen dem nicht unmittelbar, sondern mit einem gewissen Zögern, geben allerdings einem solchen Kind bei geringerer Leistung bereits eine Gymnasialempfehlung als einem Kind aus der Klasse ungelerner Arbeiter. Diese Erkenntnis gehört zum gesicherten Wissensbestand der deutschen Bildungssoziologie, der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung:

„Auch der durch Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Bildungsbericht von 2016 bezeichnet soziale Disparitäten als „bekanntes, anhaltendes Strukturproblem“ im deutschen Bildungssystem. Der Bildungsbericht beschreibt diesen Befund als seit längerer Zeit unbestritten, hinreichend belegt und als eine der dringlichsten Herausforderungen: Es sei Deutschland trotz Fortschritten noch nicht gelungen, den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg nachhaltig aufzubrechen“ (Niendorf/Reitz 2016, S. 35; vgl. Jürgens/Miller 2013, S. 12; Solga 2008, S. 1; Weiner 2009b, o.S.).

Es gibt Indizien dafür, dass Grundschullehrkräfte es im Rahmen und in den Möglichkeiten ihrer Kompetenz sehen, „frühzeitig Kinder und ihre Bildungsperspektiven einzuschätzen und festzulegen. Damit ist dem Pygmalion-Effekt Tür und Tor geöffnet. Dieselben Lehrpersonen [...] benutzen keine systematischen, transparenten und nachprüfbaren Methoden, um Kinder zu beurteilen“ (Allemann-Ghionda 2006, S. 256). Die angewendeten „Alltagstheorien“ erklären sich nicht durch Hilflosigkeit oder einen Mangel an Diagnoseinstrumenten. Sie haben – ganz im Sinne der hier untersuchten Hypothese – strukturelle Ursachen: „Die beherrschende Selektionslogik beeinflusst vermutlich auch die berufliche Sozialisation und den Habitus der Lehrpersonen“ (ebd. S. 261f).

Auch andere Beobachter sprechen hier von Lehrer-Vorurteilen, die sich mit Sympathie und Ressentiments vermengen, so dass sich die Schülerinnen und Schüler – im Sinne sich selbst erfüllender Prophezeiungen – irgendwann auch den Erwartungen gemäß verhalten (Nüberlin 2002, S. 116). Darauf wird weiter unten noch genauer eingegangen.

Der Druck der elterlichen Erwartungen verbindet sich mit dem Verantwortungsbewusstsein der Lehrkräfte, die sich darüber im Klaren sind, welche weitreichende Entscheidung sie zu treffen haben, und bringt sie in die Defensive, vor allem in Bayern: „Eine hohe Belastung geht auch von der Verantwortung aus, welche die Lehrkräfte in der vierten Klasse verspüren. Die Selektion wird als ‚viel zu frühe Teilung‘ und ‚schreckliches Aussieben‘ wahrgenommen, bei der man sich ‚in jungen Jahren schon so schwerwiegend festlegen muss‘ [...]. Die Durchlässigkeit des Schulsystems wird überwiegend als gering eingeschätzt, was ihre Entscheidung noch bedeutsamer macht. Die Lehrkräfte, die sich von den Eltern unter Druck gesetzt fühlen, unterrichten überwiegend in Bayern, wo eine restriktive Notenvorgabe den Übergang bestimmt“ (Pohlmann-Rother 2010, S. 143).

Aus dieser Defensive heraus bringen die Lehrkräfte in dem Versuch, die elterlichen Erwartungen mit den amtlichen Vorgaben und ihrer pädagogischen Verantwortung auf einen Nenner zu bringen, leistungsfremde Aspekte in die Laufbahnentscheidung mit ein. Pohlmann-Rother identifiziert vier Lehrkräftetypen, je nachdem, wie diese mit der Übergangsempfehlung umgehen (ebd. S. 144f).

Man darf als selbstverständlich unterstellen, dass die Sorge um das Wohl des Kindes bei der Laufbahnempfehlung der Lehrkräfte eine wichtige Rolle spielt; das gilt auch für Schulleiter. Bei einer Untersuchung der Universität Regensburg bestätigten mehrere Schulleiter, dass sie „bei Kindern unterer Sozialgruppen, bei denen das Leistungsprofil nicht klar die höhere Schullempfehlung nahe lege, dazu tendierten, eher die niedrigere Empfehlung zu schreiben [...]. Wenn sie den Eindruck hätten, dass die Familien die von den weiterführenden Schulen meist erwartete Unterstützung nicht leisten könnten, rieten sie den Eltern vom Besuch insbesondere des Gymnasiums ab; man sollte dann dem Kind einen möglichen Misserfolg ersparen“ (Fölling-Albers 2005, S. 209). Diese Haltung ist menschlich verständlich, allerdings wenig professionell, da sie sich nicht mit Erkenntnissen der Lernforschung deckt, „wonach eine adaptiv-anspruchsvolle Bildung vor allem Kindern unterer sozialer Schichten zugutekommt“ (ebd.).

Es ist die Frage, ob die starke Abhängigkeit der Übertrittsempfehlung von der sozialen Herkunft den wesentlich beteiligten Gruppen, nämlich den Eltern und Lehrkräften, überhaupt bewusst ist und ob sie dies als großes Problem empfinden. Beide Fragen müssen nach dem ifo-Bildungsbarometer von 2016 bejaht werden. Zwei Drittel der Eltern erkennen darin ein mindestens ernsthaftes Problem (67%). Und bei den Lehrkräften ist das Problembewusstsein zu Herkunftseffekten und der daraus resultierenden Chancenungleichheit noch stärker ausgeprägt: „70% der LehrerInnen halten die Ungleichheit für ein ernsthaftes oder sehr ernsthaftes Problem, mit Information über das Ausmaß der Leistungsungleichheit sind es sogar 74%“ (Wößmann u.a. 2016, S. 32).

Bei der Erörterung der Herkunftseffekte werden in der pädagogischen und soziologischen Forschung *primäre* und *sekundäre* Effekte unterschieden (Debuschewitz/Bujard 2014, S. 4; Ditton 2016, S. 84; Maaz u.a. 2011, S. 47; vgl. Möller/Wynands 2011, S. 93). Inhaltsgleich, aber in einem anderen Kategoriensystem, ist häufig die Rede von „kulturellem Kapital“ (im Anschluss an den Soziologen Pierre Bourdieu), welches die einen Kinder mitbringen und die anderen nicht. In der Schule verzinst sich dieses Kapital dann nach dem „Matthäus-Prinzip“ („Wer hat, dem wird gegeben“): „Zum einen finden Kinder mit guten Lernvoraussetzungen in den schulischen Lernangeboten mehr Anknüpfungspunkte für das Weiterlernen; sie können mehr vom Lernstoff verarbeiten und mit dem bisherigen Wissen verknüpfen [...]. Die Kinder erhalten bessere Unterstützung für die schulischen Lernaufgaben, so dass sie die Lernhürden besser überwinden können“ (Fölling-Albers 2005, S. 207).

Um den bisherigen Gedankengang zusammenzufassen: Die neuen bayerischen Lehrpläne PLUS für Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien offenbaren ein implizites Menschenbild, dessen Problematik sich im Übertrittsverfahren manifestiert, in dem die Separierung der Schülerströme, die von einem fragwürdigen Homogenitätsideal geleitet wird, keinesfalls trennscharf und häufig nach leistungsfremden Kriterien erfolgt. Als ein sehr wirksames, aber unterschwelliges Kriterium wurde die soziale Herkunft der Kinder identifiziert. Sie spielt eine maßgebliche Rolle, weil sie einer objektiven Dynamik unterliegt, die als „Matthäuseffekt“ bezeichnet wird.

Wir finden ergänzend dazu aber auch eine subjektive Einflussgröße, die in den Köpfen der Lehrkräfte zuhause ist, und der wir uns nun zuwenden.

5 Erwartungseffekte

Das Experiment „Pygmalion in the Classroom“ von Rosenthal und Jacobson (1968) gehört zum Grundbestand der universitären Lehrerbildung im Bereich pädagogische Psychologie und ist bis hinein in die jüngste Zeit immer wieder bestätigend zitiert worden. Es hat die Erwartungshaltung einer Lehrkraft als einen – wiederum weitgehend impliziten – „Moderator“ der Schülerleistung sichtbar gemacht: Wem die Lehrkraft viel zutraut, der wird viel zeigen, und umgekehrt. Dies klingt im ersten Moment mystischer als es ist, aber es gibt konkrete Beobachtungen, die auf die Spur des Erwartungseffektes führen.

Die positiven oder negativen Erwartungshaltungen von Lehrkräften manifestieren sich in beobachtbarem Verhalten. Hattie und Yates (2014, S. 291) haben die Beschreibung Mietzels in Bezug auf die Art und Häufigkeit der Kontakte, das sozial-emotionale Klima und die Rückmeldungen (Mietzel a.a.O., S. 306) inhaltlich bestätigt.

Mietzel führt weiter aus, dass und wie die unterschwellig kommunizierten Erwartungen der Lehrkraft Eingang in das Selbstkonzept des Heranwachsenden finden, und dass gerade im Grundschulalter gebildete negative Selbstkonzepte gegenüber Veränderungen eine hohe Resistenz aufweisen. Als wissenschaftlichen Minimalkonsens formuliert er, dass „die Existenz einer Lehrererwartung gegenüber den Leistungen eines bestimmten Schülers die Wahrscheinlichkeit erhöht, daß sich die Schülerleistung in die erwartete Richtung und nicht in die entgegengesetzte Richtung bewegt“ (a.a.O., S. 311; vgl. Friedrich u.a. 2015, S.7).

Es gibt Untersuchungen, die die Wirksamkeit von Erwartungseffekten nicht nur auf einzelne Schülerinnen und Schüler, sondern auf ganze Gruppen oder Klassen feststellen (Knigge u.a. 2016, S. 162; Ercole 2009, S. 4; Cotton 1989, S. 8.). Hattie erörtert in seinen Büchern zur Frage: „Was wirkt im Unterricht?“ die unbewussten Lehrer-Erwartungen unter dem Stichwort der Etikettierung (*labelling*) und sieht dabei folgende Gefahren:

- Lehrkräfte könnten den Aspekt der Begabung (*ability*) und die mutmaßlichen Unzulänglichkeiten ihrer Schützlinge so stark hervorheben, dass sie ihre eigenen Fördermöglichkeiten unterschätzen und in ihren Bemühungen zu früh resignieren.
- Sie könnten sich dazu verleiten lassen, bei den Schülerinnen und Schülern in erster Linie Bestätigungen für ihre impliziten Persönlichkeitstheorien zu suchen, anstatt nach Dingen Ausschau zu halten, mit denen die Jugendlichen positiv überraschen könnten.

Er verbindet dies mit einer strukturellen Überlegung: Lehrkräfte sollten damit aufhören, Schulen zu erschaffen, die frühere Leistungen der Heranwachsenden festschreiben (*lock in*) und stattdessen dafür offen sein, dass die Jugendlichen auch unerwartete Leistungen zeigen könnten (vgl. Hattie 2009, S. 124; ders. 2012, S. 79ff). Er führt weiter aus, dass er Erwartungspro-

zesse nicht nur in den Köpfen der Lehrkräfte zu erkennen glaubt, sondern damit rechnet, dass sie „in das Gewebe unserer Institutionen und unserer Gesellschaft“ eingearbeitet sind (Hattie 2012, S. 82).

Dieser Gedanke betont die Problematik von Schularten als „differenzielle Lernmilieus“, die „institutionell vorgeformte Entwicklungsmilieus“ darstellen und Schülerinnen und Schülern gleicher Begabung, gleicher Fachleistungen und gleicher Sozialschichtzugehörigkeit unterschiedliche Entwicklungschancen gewähren und für eine im internationalen Vergleich ungewöhnlich große Leistungsstreuung am Ende von Sekundarstufe I verantwortlich gemacht werden können (Baumert 2002, S. 61f; vgl. Bos u.a. 2009, S. 81). Man kann an dieser Stelle auch von „Bildungsbarrieren“ für Kinder aus bildungsfernen Schichten sprechen (Lehmann 2002, S. 163).

Dies alles stützt die zentrale These der vorliegenden Arbeit, dass die drei Schulformen Mittelschule, Realschule und Gymnasium die teilweise impliziten Erwartungen von Lehrern und Gesellschaft gegenüber den Begabungen und Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler einerseits manifestieren und andererseits auch wieder prägen und damit verstetigen: Weil es Gymnasiasten gibt, gibt es die Institution Gymnasium. Und weil es ein Gymnasium gibt, gibt es auch ein gymnasiales und leistungsförderliches Milieu, das dann wiederum dazu führt, dass der Begabungstyp des Gymnasiasten „erkannt“ wird. Für Schülerinnen und Schüler an Real- und Mittelschulen gilt das gleiche *mutatis mutandis*. Schularten beinhalten als solche bereits eine stereotypische Botschaft (Knigge u.a. 2016, S. 162).

6 Fazit

An einem der wichtigsten Wendepunkte der Schullaufbahn in Bayern sind implizite Menschenbilder wirksam. Der Wirkungsmechanismus wurde oben dargestellt.

Für die Schülerinnen und Schüler sind die Folgen daraus in zahlreichen Arbeiten deutlich geworden: Ihnen werden in "unteren" Leistungskursen oder -klassen nicht die vollen Möglichkeiten des Lernens offeriert, so dass sie ihre Zuversicht und Lust an der Schule verlieren können (Ercole 2009, S. 4; Cotton 1989, S. 8; Knigge/Hannover 2011, S. 201; Möller/Trautwein 2015, S. 192). Diese leistungsdifferenzierte Klassenbildung wird nicht nur als eine Verschwendung von Talenten (Rolf 2005; Knigge/Hannover 2011, S. 201) gesehen, sondern habe auch keine entscheidende Auswirkung auf den Lernerfolg, aber eine große und negative auf die Gerechtigkeit (Hattie 2009, S. 90; Wößmann 2016, o.S.; ders. (2013), S. 52; ders. (2008), S. 516; Steffens/Höfer 2016, S. 114).

Den Gedanken einer fehlenden Chancengleichheit nimmt Wößmann auf und hinterfragt die Offenheit unserer Gesellschaft: „Diese Fakten belegen eine ausgeprägte Ungleichheit der quantitativen wie qualitativen Bildungschancen in Deutschland in Abhängigkeit von der sozioökonomischen Herkunft. Da die erzielten Bildungsleistungen die Startchancen junger Menschen im Arbeitsleben bestimmen, ergibt sich daraus eine Verletzung der Offenheit der Gesellschaft und eine Zementierung der Verhältnisse über die Generationen, die grundlegende Konsequenzen für die Akzeptanz einer freiheitlichen und marktwirtschaftlichen Gesellschaftsordnung haben dürften“ (Wößmann 2013, S. 53; vgl. Knigge/Hannover 2011, S. 203).

Für die Lehrer sollte deutlich sein, dass sie ihre Persönlichkeitstheorien hinterfragen müssen. Es ist eine Frage der pädagogischen und Selbstkompetenz, der Aufgeklärtheit und des wissenschaftlichen Anspruches, sich seiner eigenen Denkvoraussetzungen bewusst zu sein. Wir müssen unsere Stereotypen, Schubladen und Etiketten erkennen und sie auf ihre Berechtigung und Reichweite überprüfen (vgl. Hörstermann 2010, S. 155).

Von der Verwendung dieser Etiketten profitieren die Gruppen, denen dieses Menschenbild primär positive Charakteristika zuschreibt. Ihnen dürfte das Befassen mit diesen Zusammenhängen und das Eingeständnis dieser Mechanismen am wenigsten leicht fallen (Lohmann 2014, S. 42; Weiner 2009a, o.S.). Hier ist der Anknüpfungspunkt für die Frage nach den gesellschaftlichen Interessen, denen an der Aufrechterhaltung sowohl der Stereotype als auch der korrespondierenden Strukturen gelegen ist.

Für die Systemverantwortlichen: Das sichtbar gegliederte Schulwesen reflektiert und verstärkt die Stereotypen (vgl. Trautwein u.a. 2006, S. 788) und die soziale Schichtung unserer Gesellschaft. Der Zusammenhang zwischen Schultypen, Lehrerbildung, unhinterfragten Begabungskonzepten, Herkunftsfaktoren und impliziten Persönlichkeitstheorien wurde aufgezeigt. Es gibt Anzeichen dafür, dass längeres gemeinsames Lernen den Jugendlichen aus niedrigen sozialen Schichten mehr Anschlussmöglichkeiten offenhält (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 7), und es ist wichtig, auch Schülerinnen und Schülern unterer Leistungsgruppen anregende Lernumwelten zu bieten (Guill u.a. 2016, S. 50) und Bildungsungleichheiten zu reduzieren (Ditton 2010, S. 66).

Angesichts der inzwischen vielfach nachgewiesenen Mängel müssen die drei getrennten Schulformen Haupt-/Mittelschule, Realschule und Gymnasium hinterfragt werden; zumal, wenn man sich vor Augen hält, dass nachweislich eine rein leistungsbezogene und trennscharfe Zuordnung nicht gelingt.

Es gibt – wie aufgezeigt wurde – zahlreiche Pädagogen, Psychologen, Soziologen und Erziehungswissenschaftler, die diese Gegliedertheit, bzw. die Aufteilung zu einem solch frühen Zeitpunkt in Frage stellen, auch im Hinblick auf ihre Verfassungsgemäßheit (Allmendinger 2012, o.S.; Hattie 2009, S. 90; Ipfling 1991, S. 84, 87, 90; Jürges/Schneider 2007, S. 21; Lohmann 2014, S. 13; OECD 2010, Executive Summary S. 18; Ratzki 2005; Rolff 2005; Roth 2011, S. 169; Stern 2006, o.S.; Schleicher 2004, o.S.; Tillmann 2007, S. 11; Valtin 2005, S. 243f; Valtin 2012, S. 172; Wößmann 2013, S. 51ff; Wößmann 2008, S. 516).

Eine strukturelle Auswirkung des damit verbundenen Zweifels ist der deutschlandweit erkennbare Trend zur Zweigliedrigkeit (Blossfeld 2007, S. 147; Caruso/Ressler 2013, S. 552; Ditton 2010, S.64; Fend 2008, o.S.; Lohmann 2015, S. 6; Möller/Orth 2007, S. 125; Tillmann 2014, S. 44; van Ackeren 2013, S. 117; Zymek 2013, S. 478), den man zur Kenntnis nehmen sollte, auch in Bayern.

Literaturverzeichnis

- Allemann-Ghionda, C. (2006). Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft (51)*, 250–266.
- Allmendinger, J. (2012). Diskriminierung im Bildungssystem: Erkan war mindestens ebenbürtig. Interview mit Jan Friedmann. Spiegel online. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/schulspiegel/ungerechtigkeit-in-der-schule-allmendinger-kritisiert-bildungssystem-a-857156.html>, zuletzt geprüft am 06.01.2015.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration* (1. Auflage). Bielefeld: Bertelsmann, W.
- Baumert, Artelt, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Schümer, Stanat, Tillmann, Weiß (Hrsg.). *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde*.
- Baumert, J. (2002). *Pisa 2000 - die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Opladen: Leske + Budrich (OECD, PISA).

- Baur, C.; Häussermann, H. (2009). Ethnische Segregation in deutschen Schulen. In: *Leviathan* 37 (3), S. 353–366.
- Blossfeld, H.-P. (2007). *Bildungsgerechtigkeit* (Aktionsrat Bildung: Jahresgutachten, Bd. 2007, 1. Aufl). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Bos, W.; Bonsen, M.; Gröhlich, C. (Hg.) (2009). *KESS 7 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7*. Münster: Waxmann (HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, 5).
- Brügelmann, H. (2010a). Die Schule (in) der Demokratie ist – eine demokratische Schule. In: *EWE* (21), S. 90–106.
- Caruso, M. & Ressler, P. (2010). Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems? Einführung in den Thementeil. In E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft, Bd. 56, Bd. 59, S. 451–454)*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Cotton, K. (1989). *Expectations and Student Outcomes*. Hg. v. Office of Educational Research and Improvement (OERI), U.S. Department of Education (School Improvement Research Series, Close-Up #7).
- Debuschewitz, P. & Bujard, M. (2014). Determinanten von Bildungsdifferenzen in Deutschland. Lehren und Grenzen der PISA-Studie. In: *Bildungsforschung* 11 (1), S. 1–16.
- Ditton, H. (2010). Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? In E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft, Bd. 56, S. 53–68)*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Ditton, H. (2016). Schulqualität unter der Perspektive von Systemstrukturen und Bildungsverläufen. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität - Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 65–94). Münster: Waxmann.
- Ercole, J. (2009). Labeling in the Classroom: Teacher Expectations and their Effects on Students' Academic Potential. In: *Honors School Theses, University of Connecticut* (Paper 98).
- Fend, H. (2008, 04. Januar). Schwerer Weg nach oben. Das Elternhaus entscheidet über den Bildungserfolg – unabhängig von der Schulform. Zeit online: Ausgabe 02. <http://www.zeit.de/2008/02/C-Enttauschung>.
- Fölling-Albers, M. (2005). Chancenungleichheit in der Schule - (k)ein Thema? Überlegungen zu pädagogischen und schulstrukturellen Hintergründen. In: *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 25 (2).
- Friedrich, A.; Flunger, Barbara; Nagengast, Benjamin; Jonkmann, Kathrin; Trautwein, Ulrich (2015). Pygmalion effects in the classroom. Teacher expectancy effects on students' math achievement. In: *Contemporary Educational Psychology* 41, S. 1–12.
- Gamoran, A. (1992). Synthesis of Research / Is Ability Grouping Equitable? In: *Educational Leadership* 50 (2), S. 11–17.
- Gräsel, C., Krolak-Schwerdt, S., Nölle, I. & Hörstermann, T. (2010). Diagnostische Kompetenz von Grundschullehrkräften bei der Erstellung der Übergangsempfehlung. Eine Analyse aus der Perspektive der sozialen Urteilsbildung. Projekt Diagnostische Kompetenz. In E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft, Bd. 56, S. 286–295)*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Guill, K., Lüdtke, O. & Köller, O. (2016). Academic tracking is related to gains in students' intelligence over four years. Evidence from a propensity score matching study. *Learning and Instruction* 47, 43–52. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.10.001
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn* (1. publ). London: Routledge.
- Hörstermann, T., Krolak-Schwerdt, S. & Fischbach, A. (2010). Die kognitive Repräsentation von Schülertypen bei angehenden Lehrkräften - Eine typologische Analyse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 32 (1), 143–158.
- Ipfling, H.-J. (1991). *Die Hauptschule. Materialien - Entwicklungen - Konzepte ; ein Arbeits- und Studienbuch*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Jürges, H. & Schneider, K. (2007). What Can Go Wrong Will Go Wrong: Birthday Effects and Early Tracking in the German School System. ifo Institut für Wirtschaftsforschung, München (CESifo Working Paper, 2055).
- Jürgens, E. & Miller, S. (2013). Ungleichheit in Gesellschaft und Schule. Eine Einleitung in die Problematik von Exklusions- und Inklusionsprozessen. In E. Jürgens (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse* (S. 7–32). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Knigge, M. & Hannover, B. (2011). Collective school-type identity: predicting students' motivation beyond academic self-concept. In: *International journal of psychology : Journal internationale de psychologie* 46 (3), S. 191–205.
- Knigge, M.; Nordstrand, V.; Walzebug, A. (2016). Do teacher stereotypes about school tracks function as expectations at the collective level and do they relate to the perception of obstacles in the classroom and to teachers' self-efficacy beliefs? In: *Journal for educational research online* 8 (2).
- Lehmann, R. (Hg.) (2002). *LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung - Klassenstufe 9 - ; Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport (Forschung).
- Lohmann, J.. Verantwortlich für die massive soziale Ungleichheit in Deutschland ist das vertikale Schulsystem. Eine Analyse der PISA-Ergebnisse 2012. Online verfügbar unter <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/?p=468>.
- Lohmann, J. (2015). Zusammenführen, was zusammen gehört. Ein Plädoyer, die Ziele und Chancen des Strukturwandels nicht aus den Augen zu verlieren. *Schulverwaltung spezial* (2), 4–7.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2011). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H.-H. Krüger, U. Rabbe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 27–63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Max-Planck-Institut (Hg). *Soziale Lebenslagen und Delinquenz von Jugendlichen*, Freiburg i.Br. 2001.
- Mietzel, G. (1986). *Psychologie in Unterricht und Erziehung*, Göttingen Toronto Zürich: Hogrefe .
- Möller, J. & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, S. 177–199). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Möller, G. & Wynands, A. (2011). Differenzielle Aspirationsmilieus: eine Folge des gegliederten Schulsystems? Schulformen prägen auch die Schulabschlusswünsche von Schülern und Eltern. In: *Schulverwaltung NRW* (3), S. 91–93.
- Möller, G. & Orth, G. (2007). Empirische Befunde zur Schulstrukturfrage in der Sekundarstufe I - Teil 2 - Welche (bildungs-)politischen Optionen lassen sich aus den Befunden ableiten? *Schulverwaltung NRW* (4), 123–126.
- Niendorf, M. & Reitz, S. (2016). *Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist*. Hg. v. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin.
- Nüberlin, G. (2002). *Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz. Zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktionen auf schulische Anomien*. Hochsch., Diss.Vechta, 2001. Herbolzheim: Centaurus-Verl. (Reihe Pädagogik, 16).
- Pohlmann-Rother, S. (2010). Die Herausbildung der Übergangsempfehlung am Ende der Grundschulzeit. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 3 (2).
- Ratzki, A. (2005). *Heterogenität - Chance oder Risiko? Eine Bilanz internationaler Schulerfahrungen*. Antrittsvorlesung. Universität Paderborn, 26.01.2005.
- Rösner, E. (2007). *Hauptschule am Ende. Ein Nachruf*. Münster: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2005). Die Gemeinschaftsschule ist unsere Zukunft. "Eine Schule für alle Kinder": Länger gemeinsam lernen, eine Broschüre des Landeselternrates der Gesamtschulen NRW.
- Solga, H. (2008). Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZBrief Bildung).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2016). Oberste Bildungsziele in Bayern. Art. 131 der Bayerischen Verfassung – Wertefundament des LehrplanPLUS.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht?* 1. Auflage. Weinheim: Beltz, J.
- Stern, E. (2006). Raus aus den Schubladen. Kinder sind unterschiedlich begabt. Das ist kein Grund, sie auf verschiedene Schulformen zu verteilen. In: *Newsletter Nr 13. April 2006 vom Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabtenforschung* (13).

- Stern, E. & Neubauer, A. (2012). *Intelligenz. Große Unterschiede und ihre Folgen*, München: Dt. Verl.-Anst.
- Tillmann, K.-J. (2007). *Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem*. Symposium "Fördern und Fördern - Unterschiede sehen, akzeptieren, nutzen". Didacta. Köln, 01.03.2007.
- Tillmann, K.-J. (2014). Heterogenität - ein schulpädagogischer "Dauerbrenner". In: *Pädagogik* 66 (11), S. 38–45.
- Trautwein, U.; Lüdtke, O.; Marsh, H.W.; Köller, O.; Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation. Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. In: *Journal of Educational Psychology* 98 (4), S. 788–806.
- Valtin, R. (2005). Länger gemeinsam lernen - eine notwendige, aber nicht hinreichende bildungspolitische Forderung. DIPF. Frankfurt am Main.
- Valtin, R. (2012). Auf dem Weg zu einer besseren Schule – bildungspolitische Folgerungen aus der 2. Jako-o Bildungsstudie, in Killius, Dagmar, Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg): *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland*, Waxmann.
- van Ackeren, I. (2013). Zugänge, Übergänge und Abschlüsse. In T. Bohl (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (Pädagogik, S. 111–126). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Weiner, J. (2009b). *Die deutsche Bildungsreform, Teil 2: Exzellenz und Effizienz. Fatale Konsequenzen der Bildungsreformpraxis*. Deutschlandradio, 08.03.2009
- Wößmann, L. u.a.. Denken Lehrkräfte anders über die Bildungspolitik als die Gesamtbevölkerung? - Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2016, S. 19–34.
- Wößmann, L. in einer Studie für die INSM online unter <http://www.insm.de/insm/Themen/Bildung/studie-ein-wettbewerblicher-entwurf-fuer-das-deutsche-schulsystem.html>
- Wößmann, L. (2013). Zaghafte in die richtige Richtung: Argumente gegen die ideologisierte Schulstrukturdebatte. In: *Schulmagazin 5-10* (2), S. 51 - 54.
- Wößmann, L. (2008). Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In: *Erziehung und Unterricht* (7-8), S. 509 - 517.
- Zymek, B. (2010). Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann. In E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (*Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft, Bd. 56, Bd. 59*, S. 469–481). Weinheim u.a.: Beltz.