

Schullaufbahnentscheidung und Bildungserfolg

Mythen und Fakten

Thesepapier*

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

„Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien“ (Luhmann, 1996, S. 9). An dieses Statement des Soziologen Luhmann wird man unwillkürlich erinnert, wenn man die öffentliche Rezeption der Untersuchungsergebnisse zu LAU, DESI, IGLU, TIMSS, PISA und anderen nationalen und internationalen Schulleistungsvergleichsstudien in der Medienlandschaft betrachtet. Dabei drängt sich der Verdacht auf, dass viele der an den öffentlichen Diskussionsrunden beteiligten Bildungspolitiker/innen und selbsternannten Experten die betr. Untersuchungsberichte überhaupt nicht gelesen oder nur „medienvermittelt“ zur Kenntnis genommen haben. Wie sonst wären die zahlreichen Mythen, die sich um TIMSS, PISA bzw. PISA-E usw. ranken, zu erklären? Aus Zeitgründen kann ich hier nur auf einige wenige, besonders resistente Mythen eingehen.

Mythos Nr. 1

Frühzeitige Schullaufbahnentscheidungen verhindern optimale individuelle Bildungserfolge.

Mythos Nr. 2

Nur die gemeinsame Beschulung auch in der Sekundarstufe I garantiert maximale Chancengerechtigkeit.

Mythos Nr. 3

Sozialer Chancenausgleich und individuelle Bildungserfolge gelingen in Einheitsschulsystemen besser als im gegliederten (Sekundar-)Schulwesen.

Mythos Nr. 4

Schuleignungsprognosen sind am Ende der vierjährigen Grundschule weniger treffsicher als nach der sechsten Jahrgangsstufe (Orientierungs- oder Förderstufe).

Mythos Nr. 5

Lern- und Leistungskontrollen beeinträchtigen – vor allem in der Grundschule – die Lernfreude und Leistungsmotivation der Schüler.

Mythos Nr. 6

Der schulische Umgang mit dem Differenzierungsproblem gelingt an integrierten Gesamtschulen besser als im (in Deutschland traditionellen) dreigliedrigen Schulsystem.

Hierauf wird aus begabungs- und lern- bzw. unterrichtspsychologischer Sicht eingegangen, wobei die wissenschaftlichen Fakten klar gegen die genannten Mythen sprechen. Bei der Erörterung der wissenschaftlichen Faktenlage stehen drei Fragen im Fokus:



- (1) Mit welchen Vor- und Nachteilen für die einzelnen Schüler ist beim Verzicht auf schulische Differenzierung und zentrale Leistungsprüfungen inkl. der Evaluation von Bildungsabschlussqualifikationen zu rechnen?
- (2) Was bedeutet das Postulat der Differenzierung schulischer Lernumwelten inkl. adaptiver Unterrichtsmaßnahmen für eine optimale Entwicklung der Schülerpersönlichkeit?
- (3) Welche schulpädagogischen Konsequenzen ergeben sich aus dem sog. Matthäuseffekt (Merton, 1968)?

Mythos Nr. 1:

Frühzeitige Schullaufbahnentscheidungen verhindern optimale individuelle Bildungserfolge.

Viele Befürworter einer späteren Schullaufbahnentscheidung sind von der pädagogischen Hoffnung oder Annahme geleitet, damit „den Einfluss der sozialen Herkunft auf schulische Selektionsprozesse zu minimieren. Angesichts des generellen Zusammenhangs zwischen Sozialstatus und Schulleistung ist freilich zu erwarten, dass ein solcher Effekt nur schwach sein dürfte“ (Roeder, 1997, S. 405). Zum Beleg dieser Annahme verweisen Roeder et al. auf eine dänische Untersuchung aus dem Jahr 1991 und auf Beobachtungen in der DDR seit den 70er Jahren. So fand Dohn (1991, S. 415) bei der Ursachenanalyse von vorzeitigen Abgängen an dänischen High Schools, dass „weder familiäre Verhält-

* Vorgetragen bei der internen Anhörung „Bildungsqualität“ bzw. Podiumsdiskussion „Schullaufbahnentscheidung“ der FDP-Landtagsfraktion in Hannover am 3. November 2004.

nisse noch Einflüsse im erzieherischen Bereich für die Entscheidung, die Schule zu verlassen, maßgeblich waren. Eines der wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung war, dass der Schulabgang mit einem *Mangel an Motivation und Leistung der Schüler* zusammenhing.“ In der Schulpraxis trifft also eher das Gegenteil dessen zu, was Befürworter später Schullaufbahnentscheidungen erwarten. Dies soll im folgenden noch detaillierter begründet werden.

Mythos Nr. 2:

Nur die gemeinsame Beschulung auch in der Sekundarstufe I garantiert maximale Chancengerechtigkeit.

Die – in allen Schulsystemen – häufiger beobachtete Durchlässigkeit „nach unten“ im Vergleich zu jener „nach oben“ ist weniger systembedingt als vielmehr lernpsychologisch mit dem sog. Matthäuseffekt (Merton, 1968) zu erklären. Der *Matthäuseffekt* bezeichnet – in Anlehnung an die neutestamentliche Parabel bei Mt. 25, 14-28 („Wer hat, dem wird – noch mehr – gegeben“) – eine uralte Menschheitserfahrung in unterschiedlichen Domänen. Im schulischen Kontext ist damit die *Kumulierung* von Lern- und Wissenszuwächsen bzw. nach Merton (1973) ein „Prozess der Akkumulierung der [individuellen] Chancen“ gemeint.

Da Schulleistungen vor allem im späteren Kindes- und Jugendalter durch *kumulative* – auf dem Vorwissen aufbauende – Lern- und Wissenszuwächse gekennzeichnet sind, werden die Chancen „aufzuholen“ für Begabungsschwache in undifferenzierten Lerngruppen zunehmend geringer. Eine Optimierung individueller Entwicklungschancen erfordert somit zwingend ausreichende unterrichtliche und schulische Differenzierungsmaßnahmen. Dieses Postulat gilt auch im Hinblick auf die Chancengerechtigkeit im Schulwesen. Die Annahme (und verständliche pädagogische Hoffnung), dass in begabungs- und leistungsheterogenen Schulklassen eine Divergenzminderung bei gleichzeitiger Schulleistungsförderung aller möglich sei, wurde bereits in den 80er Jahren widerlegt (z.B. von Treiber & Weinert, 1982, 1985 bei Hauptschülern und von Baumert et al., 1986 bei Gymnasiasten) und neuerdings auch in der Hamburger LAU-Studie (Lehmann et al., 1997, 1999), in der PISA-Studie (z.B. Baumert & Schümer, 2002) oder in der baden-württembergischen G8-Studie (Heller, 2002). Vergleichbare US-Erfahrungen äußerte jüngst Dr. James Comer von der Yale Universität, der im Septemberheft 2004 von *APA-Monitor on Psychology (Vol. 35, No. 8)* auf Seite 67 resümiert: „While desegregation was good social policy, it was not good educational policy. The implementation was flawed and fragmented and ignored what children need to be successful.“ Somit ist Paul F. Brandwein zuzustimmen, der konstatierte: „Nichts ist

ungerechter als die gleiche Behandlung Ungleicher“. Diese Aussage findet auch in der Widerlegung von Mythos Nr. 3 indirekt ihre Bestätigung.

Mythos Nr. 3:

Sozialer Chancenausgleich und individuelle Bildungserfolge gelingen in Einheitsschulsystemen besser als im gegliederten (Sekundar-)Schulwesen.

Nach den empirischen Untersuchungsergebnissen von Treiber & Weinert (1982, 1985) bei Hauptschülern und jenen von Baumert et al. (1986) bei Gymnasiasten war in über 90 % der erfassten Lerngruppen (Schulklassen) diese Annahme nicht zu bestätigen. „Divergenzminderung und Leistungsentwicklung verhalten sich auch im Gymnasium tendenziell gegenläufig; ein Ausgleich von Leistungsunterschieden ist nicht ohne weiteres mit optimaler Qualifikation zu vereinbaren“ (ebd., S. 654). Ähnliche Beobachtungen werden in der jüngsten PISA-Studie berichtet (z.B. Baumert & Schümer, 2002, S. 170ff.). So fanden auch Köller & Baumert (2001, S. 108) in Bezug auf die Mathematikleistung in der Sekundarstufe I, dass „die Entscheidung für die eine oder andere Schulform bedeutsame Effekte auf die Leistungsentwicklung hat [...]. Für die konkrete Entscheidung von Eltern eines begabten Kindes weisen die Ergebnisse darauf hin, dass der [frühe] Übergang zum Gymnasium wichtig im Hinblick auf eine günstige individuelle Förderung im Leistungsbereich ist“. In die gleiche Richtung tendieren die Hamburger LAU-Evaluationsbefunde von Lehmann et al. (1997, 1999) und mutatis mutandis die G8-Befunde in Baden-Württemberg (Heller, 2002).

Schließlich sei noch auf die Untersuchungsergebnisse einer Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin hingewiesen, die in ihrem 1994er Bericht „Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland“ zu folgendem Resümee kommt: „Bei einem Vergleich der Schulleistungen (von Gymnasiasten der 7. Jahrgangsstufe) in Mathematik, Englisch und Deutsch zeigten sich hier beträchtliche *Leistungsnachteile* bei den Kindern, die eine sechsjährige Grundschule (Berlin und Bremen) besucht hatten, im Unterschied zu den Übergängern nach Klasse 4 in den anderen Bundesländern; diese Unterschiede hatten sich auch am Ende der 7. Klasse noch nicht ausgeglichen. Nach Roeder (1997, S. 407f.) betrug der Leistungsabstand in Mathematik und Englisch jeweils eine, in Deutsch immerhin noch eine halbe Standardabweichung“ (loc. cit., S. 338).

Ein direkter Vergleich auf *internationaler* Ebene, etwa Deutschlands mit Finnland oder Schweden, ist hier nicht ohne weiteres möglich, da u.a. die Immigrationsquoten

stark variieren und vergleichbare vs. unterschiedliche kulturelle Settings berücksichtigt werden müssten. So ist die Situation in Skandinavien mit relativ niedrigen Einwanderungsquoten (zudem meist aus den angrenzenden Nachbarländern) eine völlig andere als in Deutschland mit hohen Ausländeranteilen aus fremden Kulturen und Entwicklungsländern. Aber selbst im *innerdeutschen* Ländervergleich wie bei der PISA-E-Studie schneidet das gegliederte Schulwesen nicht schlechter ab als Einheitsschulen, teilweise sogar besser. So gelingt die *soziale und schulische Integration der Ausländerkinder* in den Bundesländern mit überwiegend dreigliedrigem Schulsystem (z.B. Bayern und Baden-Württemberg) deutlich besser als in Bundesländern mit hohem Gesamtschulanteil. Somit können für die in der PISA-Studie beobachteten sozialen Integrationsprobleme nicht *Schulsystem*unterschiede (haupt)verantwortlich gemacht werden. Eher sind hierfür Versäumnisse in der Vor- und Grundschulzeit zu reklamieren, insbesondere bezüglich sprachlicher Eingliederungsmaßnahmen. Hierfür könnte Finnland tatsächlich eine Vorbildfunktion für uns übernehmen, indem die sprachlichen Anforderungen bereits im Vor- und Grundschulalter konsequent – für alle Kinder – durchgehalten werden. „Everything goes“ ist jedenfalls hier die falsche Parole!

Mythos Nr. 4:

Schuleignungsprognosen sind am Ende der vierjährigen Grundschule weniger treffsicher als nach der sechsten Jahrgangsstufe (Orientierungs- oder Förderstufe).

Die immer wieder aufgewärmte Behauptung, dass „bei vielen Kindern aus entwicklungspsychologischen Gründen eine Eignung (für Realschule oder Gymnasium) erst im 5./6. Schuljahr feststellbar ist“, entbehrt jeder empirischen Grundlage. So konnten Weinert & Helmke (1997) in der SCHOLASTIK-Studie erneut das seit langem bekannte Phänomen bestätigen, wonach spätestens ab der 4. Jahrgangsstufe die *interindividuellen Leistungsunterschiede* bei der Mehrzahl der Grundschüler sich auch in den kommenden Schuljahren nicht mehr dramatisch verändern, d.h. die individuelle Leistungsposition in der sozialen Bezugsgruppe (bei identischem Referenzrahmen) nur in Ausnahmefällen noch stärkeren Veränderungen unterliegt. Veränderungen sind vor allem bei sog. Underachievern (Schülern mit deutlich schlechteren Schulleistungen als aufgrund ihrer Fähigkeitspotenziale zu erwarten wäre) mit ungünstigen familiären Sozialisationsbedingungen und/oder fehlender Motivation bzw. Anstrengungsbereitschaft u.ä. nicht auszuschließen. Für diese Zielgruppe könnten schulpsychologische Eignungsuntersuchungen und Schullaufbahnberatungen am Ende der 4. Jahrgangsstufe die Schu-

leignungsprognose – in Verbindung mit individuellen Fördermaßnahmen – verbessern. Um kumulativen Vorkennnisdefiziten vorzubeugen, wären hier sogar frühere Begabungsuntersuchungen angezeigt. Spätere Schuleignungsuntersuchungen (etwa nach der 5. oder 6. Jahrgangsstufe) würden bei diesen Schülern wegen der inzwischen angewachsenen Lern- und Leistungsrückstände eher kontraproduktiv sein.

Sowohl nach älteren Untersuchungsbefunden (z.B. Heller, Rosemann & Steffens, 1978) als auch nach jüngeren Erhebungen, etwa in Salzburg (Sauer & Gamsjäger, 1996), sind Schuleignungsprognosen am Ende der 4. Jahrgangsstufe für die 25-30 % Leistungsbesten und das untere Leistungsviertel oder -drittel allein aufgrund der Schulnoten (Lehrerurteile) relativ zuverlässig und gültig möglich. Für die (breite) Durchschnittsgruppe kann die Schulerfolgsprognose in der 4. Jahrgangsstufe unter Einbezug von Begabungstests sowie durch die Berücksichtigung motivationaler und sozialer Bedingungsfaktoren der Schulleistung im Einzelfall noch erheblich verbessert werden. Somit sind am Ende der 4. Jahrgangsstufe einigermaßen treffsichere Schulerfolgsprognosen bei immerhin 60-70 % der Grundschüler möglich. Diese Quote ließe sich durch vermehrten diagnostischen Untersuchungs- und beratungspsychologischen Aufwand zwar noch geringfügig steigern, was aber kaum eine realistische Praxisperspektive darstellt.

Bislang existieren keine Studien, die höhere Trefferquoten nach einer fünf- oder sechsjährigen Grundschulzeit nachweisen konnten. Auch hier sind pädagogische Wunschvorstellungen der Ausgangspunkt für die Forderung nach Aufschub schulischer Differenzierungsmaßnahmen, ohne dass entsprechende Vorteile belegt werden können. Aus methodischer Sicht ist eine weitere Erhöhung der Trefferquoten über 70 % kaum mehr zu erwarten und aus pädagogischen Überlegungen wohl auch nicht wünschenswert. Bei der Diskussion dieser Trefferquoten bzw. entsprechender Methodenkritik wird selten darauf hingewiesen, dass Alternativen wie die alleinige Elternentscheidung oder der völlig freie Zugang zum Gymnasium kaum Trefferquoten außerhalb des Zufallsbereichs ermöglichen (ausführlicher vgl. Heller, 1997, S. 195 f.).

Somit ergeben sich bei späteren Schullaufbahnentscheidungen bei der Mehrzahl der Schüler mehr Nachteile als Vorteile, weil das Risiko, individuell schulisch nicht angemessen gefördert (d.h. unter- vs. überfordert) zu werden, wächst.

*Lernst du wohl,
wirst du gebratener Hühner voll.
Lernst du übel,
mußt du mit der Sau zum Kübel.*

Martin Luther (1483-1546), dt. Reformator

Mythos Nr. 5:

Lern- und Leistungskontrollen beeinträchtigen – vor allem in der Grundschule – die Lernfreude und Leistungsmotivation der Schüler.

Wie falsch diese Annahme ist, zeigt sich – jenseits schulsystembezogener Aussagen – beim Blick auf im Schulbildungsbereich besonders erfolgreiche Länder. Hauptmerkmale für schulische Bildungserfolge sind nach den jüngsten nationalen und internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (MARKUS, TIMSS, PISA u.a.) weit vor systembedingten oder organisatorischen Elementen:

- *Individuell genutzte Lerngelegenheiten* (in und außerhalb der Schule), was häufig – jedoch nicht immer – mit dem Unterrichtsvolumen korreliert. Neben der Quantität ist vor allem auch die Qualität der Lernaktivitäten von entscheidender Bedeutung für den Bildungserfolg, wie TIMSS/II und TIMSS/III erneut bestätigten. Nach den Berechnungen von Helmut Fend (Universität Zürich) erklärt das akkumulierte Unterrichtsvolumen 40 % der PISA-Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Ländern (persönliche Mitteilung an den Verf.). Zum qualitativen Aspekt sei insbesondere auf die Ergebnisse der Expertiseforschung, z.B. *Deliberate Practice*-Konstrukt (vgl. Ericsson, 1996; Schneider, 2000) oder *Akkumulierungseffekt* bzw. sog. *Mathäuseffekt* (s.o.), verwiesen. Danach ist Leistungsfähigkeit auf hohem Niveau (Expertise) nur durch qualitativ hochwertige, lang andauernde (Zehn-Jahres-Regel der Expertiseforschung) Lern- und Trainingsphasen in einer bestimmten Domäne zu erzielen, wobei höhere Expertisierungsgrade den genannten Akkumulierungseffekten unterliegen.
- *Unterrichtsqualität* und unterrichtliche bzw. schulische *Differenzierungsmaßnahmen* (Helmke & Weinert, 1997; Heller, 1998, 1999).
- *Muttersprachliche Kompetenz* als Basis für Allgemeinbildung bzw. Voraussetzung für Wissenskernebereiche.
- „*Sekundärtugenden*“ wie Selbstdisziplin, Zuverlässigkeit, Ausdauer sowie andere Arbeitsqualitäten und Subroutinen (auch im Sinne metakognitiver Kompetenzen) als unverzichtbare Elemente von Basiskompetenzen und Expertiseerwerb in unterschiedlichen Domänen.
- *Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft* der (Sekundarstufen-)Schüler (Stevenson & Stigler, 1992; Randel, Stevenson & Witruk, 2000; Stevenson, Hofer & Randel, 2000).
- *Hochbegabtenförderung*, z.B. Einstellungen, Identifikation und Fördermaßnahmen (vgl. Heller & Hany, 1996; Heller, Mönks, Sternberg & Subotnik, 2000/2002; Borland et al., 2002).

- *Förderung begabter Underachiever* und anderer Risikogruppen (vgl. Peters, Grager-Loidl & Supplee, 2000; Kaufmann & Castellanos, 2000; Kerr, 2000).
- *Diagnosekompetenz von Lehrkräften* als Voraussetzung für gezielte Fördermaßnahmen (vgl. Weinert, 2001). Die Vermittlung entsprechender Methodenkenntnisse müsste Pflichtbestandteil im Curriculum für die Lehreraus- und Lehrerfortbildung sein.
- *Schulische Lern- und Leistungskontrollen* im Sinne formativer und summativer Evaluationen: Optimierungsfunktion und Qualitätskontrolle einschließlich zentralisierter Abschlussprüfungen, z.B. (standardisierte) Orientierungsarbeiten und Zentralabitur.

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass in fast allen Ländern außerhalb Deutschlands, gerade auch in den PISA-„Siegerländern“ einschließlich Finnland, kontinuierliche Lernleistungskontrollen bereits in den ersten Grundschuljahren obligatorisch sind – für deutsche Grundschulpädagogen nicht selten eine Horrorvorstellung, zumal wenn Lernleistungskontrollen nur auf normative Messungen und summative Evaluationen (z.B. Zeugnisnoten) reduziert betrachtet werden; ausführlicher vgl. Heller & Hany (2001).

- *Kombination unterschiedlicher Instruktionmethoden*, z.B. von schülerzentriertem lehrergesteuertem Unterricht und schülerreguliertem entdeckendem Lernen, Entwicklung und Förderung metakognitiver Kompetenzen sowie kreativer Problemlösungskompetenzen, systematischer Erwerb von Fachkenntnissen im Sinne „intelligenten“ Wissens zur Unterstützung von Transferleistungen usw. (Helmke & Weinert, 1997).
- *Kooperation von Schule und Elternhaus*, insbesondere auch bei erforderlichen schulischen Förderungs- und flankierenden familiären Unterstützungsmaßnahmen (vgl. Zimmermann & Spangler, 2001; Baumert & Schümer, 2002).
- *Wertschätzung schulischer Bildung und Lernleistungen* in der Gesellschaft.

Mythos Nr. 6:

Der schulische Umgang mit dem Differenzierungsproblem gelingt an integrierten Gesamtschulen besser als im (in Deutschland traditionellen) dreigliedrigen Schulsystem.

Unterrichtliche oder schulische Differenzierungsmaßnahmen sollen die individuelle Persönlichkeitsentwicklung *aller* Kinder und Jugendlichen pädagogisch unterstützen, indem eine „Passung“ zwischen der schulischen Lernumwelt und den jeweiligen Lern- und Leistungs-

voraussetzungen der Schüler angestrebt wird. Hinter solchen Bemühungen steht die theoretisch (ATI-Modell*) und empirisch gut fundierte Annahme einer Wechselwirkung individueller und sozialer Entwicklungsbedingungen. Die Gestaltung adaptiver schulischer Lernumwelten verfolgt eine doppelte Zielsetzung: die Transformation individueller Lernpotenziale in entsprechende Schülerleistungen (Funktion der Persönlichkeitsentwicklung) und die Maximierung dieser Lernpotenziale durch die Befähigung zum selbständigen Lernen (Bedeutung für das lebenslange Lernen).

In Übereinstimmung damit zielt der adaptive (an das individuelle Fähigkeits- und Leistungsniveau angepasste) Unterricht darauf ab, Unfähigkeit bei Schülern zu verhindern und persönliche Fähigkeitspotenziale voll zu entwickeln. Indem Lernprozesse durch individuell angemessene Leistungsforderungen (Aufgabenschwierigkeiten) angeregt und optimiert werden, sollen Unterforderung bei den einen und Überforderung bei den anderen vermieden werden. Wie oben bereits angesprochen, sind schulische Lernprozesse gewöhnlich durch kumulative Leistungszuwächse gekennzeichnet. Die Chancen „aufzuholen“ werden dabei für Begabungsschwache in undifferenzierten Lerngruppen zunehmend geringer. Die Optimierung individueller Entwicklungschancen erfordert deshalb zwingend ausreichende unterrichtliche und schulische Differenzierungsmaßnahmen.

Die in diesem Zusammenhang von Gegnern des gegliederten Sekundarschulsystems vorgebrachten Argumente, dass die internationalen Spitzenländer in TIMSS und PISA überwiegend Gesamtschulsysteme bis zur 10. Jahrgangsstufe praktizieren, sind aus mehreren Gründen nicht schlüssig.

Zum einen fehlen in den reklamierten Gesamtschulländern wie Finnland, Schweden oder Japan und Korea die Vergleichsgruppen eines gegliederten Schulsystems, wie es in Deutschland, Österreich und der Schweiz u.a. im europäischen Raum oder in Singapur (mit vier Tracks!) in Ostasien praktiziert wird. Das Beispiel Singapur entspricht hinsichtlich der dortigen TIMSS-Erfolge auch schulleistungsmäßig voll den Erwartungen an ein hinreichend differenziertes Schulsystem, ähnlich wie in Österreich und der Schweiz. Zum Spezialfall Finnland vgl. v. Freymann (2002).

Zum andern erfüllt die PISA-E-Studie zumindest die Anforderungen an ein quasi-experimentelles Design, indem hier – wenn auch zunächst vorwiegend auf deskriptiver Datenbasis – Bundesländer *mit* versus *ohne* Gesamtschulen zur Verfügung stehen. Solche Target Group/Comparison Group-Designs ermöglichen Trend-

aussagen über die Leistungsfähigkeit *deutscher Gesamtschulen* im Vergleich zum *deutschen gegliederten Sekundarschulsystem*. Die in PISA-E beobachteten (enormen) Leistungsvorsprünge allgemein jener Bundesländer mit einem ausgeprägten gegliederten Sekundarschulsystem und im Besonderen auch der gymnasialen Schulform (sofern hier einigermaßen verbindliche Leistungsstandards eingehalten werden) sprechen für sich.

Auch das „Musterbeispiel“ Finnland kann nicht die „Heilerwartungen“ erfüllen, die sich jüngst deutsche Bildungspolitiker auf ihren „Pilgerreisen“ gen Norden versprochen. Die dortige Gesamtschule wurde vor allem aus ökonomischen Gründen implementiert und unterscheidet sich in ihrer Struktur (u.a. mit systematischen Leistungskontrollen und umfassenden Differenzierungsmaßnahmen) gewaltig von deutschen Gesamtschulen. Dies bestätigt auch Thelma von Freymann (2002, S. 29ff.), gebürtige Finnin und viele Jahre in Deutschland im Bildungsbereich tätig, die abschließend auszugsweise etwas ausführlicher zitiert sei.

„Die deutschen Lehrkräfte sind keineswegs schlechter als die finnischen ... Ihnen PISA anzulasten, ist grob ungerecht ... Die finnische Pädagogik hat die gesamte Reformpädagogik glatt verschlafen. Der Unterricht läuft normalerweise rein frontal, was man schon allein daran sieht, dass in den meisten Klassen Einzelpulte – nicht Tische! – auf das immer noch erhöht platzierte Katheder hin ausgerichtet sind ... Warum hat dann Finnland so gut abgeschnitten? Dank bestimmter sozio-kultureller Bedingungen, die es anderswo so nicht gibt ... Im Übrigen gilt für das Schulsystem insgesamt, dass es zwar für ausländische Beobachter, die keine der beiden Landessprachen verstehen, nach Gleichheit aussieht, dass dies aber eine Art optischer Täuschung ist. In Finnland ist jede Schule verpflichtet, ihr eigenes Schulprofil zu entwerfen und zu realisieren. Dies führt dazu, dass die Unterschiede zwischen den rein formal einheitlichen Schulen ganz enorm sind – unvergleichlich viel größer als die Unterschiede zwischen Schulen gleichen Schultyps innerhalb eines Bundeslandes in Deutschland. Und über Eliteschulen, die offiziell nicht existieren, de facto aber durchaus, könnte ich Ihnen einiges erzählen, was Sie in der Literatur nicht finden – es zu publizieren, gilt in Finnland nicht als politically correct. So ist zumindest in Ballungsgebieten auch dafür gesorgt, dass Hochbegabte nicht zwischen schwachen Schülern verkümmern ...“ (loc. cit.).

Fazit:

Eine Verschiebung der Schullaufbahnentscheidung in die Sekundarstufe würde für die meisten Schüler keine Vorteile, wohl aber erhebliche Nachteile mit sich bringen. Diese betreffen nicht nur Leistungsaspekte, sondern tangieren die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen und damit letztendlich auch deren Zukunftschancen. Dass gleiche schulische Behandlung

* ATI = *Aptitude Treatment Interaction*; zur Modellkonzeption vgl. Corno & Snow (1986) bzw. Snow & Swanson (1992).

ungleicher individueller Lern- und Leistungsvoraussetzungen nachweislich zur Vergrößerung und nicht zur Verringerung von – unerwünschten und auch ärgerlichen – Begabungs- und Leistungsunterschieden in der Schule führt, ist inzwischen eine psychologische Binsenweisheit, die jedoch noch längst nicht bei allen Bildungspolitikern (zum Schaden unserer Kinder und Jugendlichen) verinnerlicht worden ist.

Literaturverzeichnis auf Nachfrage bei der Redaktion

LVH BW, Marienstraße 5, 88348 Bad Saulgau

Anschrift des Verfassers

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

Anmerkung

Das Thesenpapier wird (auf vielfache Nachfrage) in folgenden Zeitschriften abgedruckt:

- *Das Gymnasium in Bayern*. München: BPhV.
- *Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft*. Berlin: DPhV.
- *Realschule in Deutschland*. München: VDR.

Neuere Buchveröffentlichungen siehe S. 27

Das ENTER-Modell der Hochbegabungsberatung

Ein systemischer Ansatz zur Beratung hoch begabter Kinder und Jugendlicher

Robert Grassinger

Landesweite Beratungs- und Forschungsstelle für Hochbegabung (LBFH) an der Universität Ulm, Robert-Koch-Str. 2, 89069 Ulm, lbfh@uni-ulm.de;
www.hochbegabungsberatung.de

Jede Person entwickelt sich im Laufe des Lebens kontinuierlich weiter (theory of life-span-development) und bewältigt dabei unterschiedlichste Herausforderungen: Seien es die ersten Schritte im Leben, das erste Wort, die Einschulung, der Berufseinstieg oder der Verlust nahestehender Personen. Wird beispielhaft der kognitive Bereich bei Kindern betrachtet, so sind die Einsicht der Invarianz physikalischer Größen oder die Fähigkeit zur Klassifikation zwei Herausforderungen, die jeder von uns im Laufe seiner Entwicklung gemeistert hat. Dabei basiert jede Entwicklung auf sowohl biologischen Faktoren (z.B. genetische Veranlagung, Reifungsprozesse) als auch auf Umweltfaktoren (z.B. Erziehung, Lernmaterial). Einzig die Gewichtung dieser Faktoren ist je nach Entwicklungsaspekt unterschiedlich. Die kognitive Entwicklung beispielsweise basiert, wie wissenschaftliche Studien zeigen, sehr stark auf Umweltfaktoren, womit sich übrigens auch pädagogische Bemühungen wie Erziehung oder Schule begründen lassen. Das Schaffen günstiger Umweltfaktoren ist somit aus pädagogisch-psychologischer Sicht das Entscheidende bei der Unterstützung junger Menschen. Dies ist jedoch bei weitem nicht einfach. „Woher weiß ich, welche Umweltfaktoren für mein Kind günstig sind?“, „Wie kann ich

mein Kind optimal fördern?“ oder „Wie schaffe ich es, dass sich mein Kind mehr für die Schule interessiert?“ sind Beispiele, die aufzeigen, welche komplexen Fragestellungen in der Erziehung auftreten. Hinzu kommt, dass jedes Kind individuell ist und allgemeine Ratschläge schwer gegeben werden können. Daher ist es nur verständlich, dass Eltern professionellen Rat suchen, wie sie für ihr Kind einen Lebensraum schaffen können, der eine optimale Entwicklung in eine erwünschte Richtung ermöglicht. Die Vielfalt von Fragestellung, mit denen Eltern sich an Beratungsstellen wenden, soll hier am Beispiel von Hochbegabungsberatungsstellen in Deutschland verdeutlicht werden.

Beratungsanlässe an Hochbegabungsberatungsstellen

Als Anlässe, mit denen sich Eltern an eine Hochbegabungsberatungsstelle wenden, berichtet Elbing (2000) von einem (1) Diagnosebedürfnis, einer (2) Unsicherheit im Erziehungsverhalten sowie einem (3) Unterstützungsbedürfnis bei der Förderung ihrer Kinder. Schil-