

Gleiche Chancen in der Bildung

Mehr Chancengerechtigkeit durch längere Grundschulzeit?

Prof. em. Dr. Kurt A. Heller (LMU München) *

Die Schulstrukturdebatte nimmt kein Ende. Im Fokus bildungspolitischer und öffentlicher Kontroversen stehen dabei vor allem drei Problembereiche: (1) Chancengerechtigkeit im Bildungsgang in Einheits- vs. gegliederten Schulsystemen. (2) Schulerfolg in Abhängigkeit vom Zeitpunkt der Systemübergänge. (3) Umgang mit Heterogenität und Bildungserfolg. Obwohl hierzu inzwischen zahlreiche Schulstudien vorliegen, die wissenschaftlich fundierte Dateninformationen beinhalten, werden daraus abgeleitete bildungspolitische Konsequenzen oft wenig faktenorientiert diskutiert. Im folgenden sei auf fünf besonders resistente Mythen eingegangen.

Mythos Nr. 1: Frühzeitige Schullaufbahnentscheidungen verhindern optimale individuelle Bildungserfolge.

Wie Roeder (1997) unter Bezug auf eine dänische Untersuchung aus dem Jahr 1991 und Beobachtungen seit den 1970er Jahren in der ehemaligen DDR belegen konnte, trifft diese Annahme nicht zu. Entsprechende (durchaus verständliche) pädagogische Hoffnungen müssen auch angesichts jüngster Untersuchungen wie der Berliner ELEMENT-Studie von Lehmann und Lenkeit (2008) oder der Hessen-Studie LifE von Fend et al. (2009) begraben werden. Zudem trifft die Behauptung, wonach kein Land so frühzeitig wie Deutschland oder Österreich seine Schüler auf unterschiedliche Schularten verteile, nicht zu. Gerade in Ländern mit staatlichen Gesamtschulen präferieren viele Eltern „elitäre“ Privatschulen, wobei die Differenzierung bzw. Schullaufbahnentscheidung oft schon bei der Einschulung getroffen werden muss (vgl. noch Kraus, 2009).

Mythos Nr. 2: Schuleignungsprognosen sind am Ende der vierten Jahrgangsstufe weniger treffsicher als nach der sechsten (Orientierungs- oder Förderstufe).

Die immer wieder aufgewärmte Behauptung, dass bei vielen Kindern aus entwicklungspsychologischen Gründen eine Eignung für das Gymnasium erst im 5./6. Schuljahr feststellbar sei, entbehrt jeder empirischen Grundlage. Sowohl nach älteren Längsschnittstudien in Baden-Württemberg (Heller et al., 1978) als auch nach jüngeren Erhebungen in Salzburg (Gamsjäger & Sauer, 1996 bzw. Sauer & Gamsjäger, 1996) sind Schuleignungsprognosen am Ende der 4. Jahrgangsstufe allein aufgrund der Schulnoten (Lehrerurteile) für das obere und untere Leistungsdrittel relativ zuverlässig. Für das mittlere Leistungsdrittel kann die Eignungsfeststellung mit Hilfe von Begabungs- und Leistungstests im Einzelfall darüber hinaus erheblich verbessert werden (zum Überblick vgl. Heller, 1997). Keine Studie lieferte bisher wissenschaftliche Belege für die Behauptung von Mythos Nr. 2. Zum gleichen Ergebnis kommen die Autoren der umfangreichen SCHOLASTIK-Studie (Weinert & Helmke, 1997) sowie jüngstens Lehmann und Lenkeit (2008) und Fend et al. (2009).

Mythos Nr. 3: Nur die gemeinsame Beschulung über die vierte Jahrgangsstufe hinaus garantiert maximale Chancengerechtigkeit im Bildungsgang.

Die Annahme, dass in begabungs- und leistungsheterogenen Schulklassen eine Divergenzminderung bei gleichzeitiger Schulleistungsförderung aller möglich sei, wurde bereits von Treiber und Weinert (1982, 1985) bei Hauptschülern und von Baumert et al. (1986) bei Gymnasiasten widerlegt. Neuere Untersuchungen wie die Hamburger LAU-Studien (Lehmann et al., 1997, 1999, 2002), die Berliner ELEMENT-Studie von Lehmann und Lenkeit (2008) oder die jüngste LifE-Studie in Hessen (Fend et al., 2009) bestätigten diese Befunde erneut. Auf-

* Thesenpapier zum Vortrag des Verfassers am 17. März 2010 im Haus der Union Stiftung Saarbrücken.

grund amerikanischer Erfahrungen mit Gesamtschulen schlussfolgerte Dr. James Comer von der Yale-Universität im Septemberheft 2004 von *APA-Monitor on Psychology, Vol. 35, No. 8* (S. 67): „While desegregation was good social policy, it was not good educational policy. The implementation was flawed and fragmented and ignored what children need to be successful.“ Damit konvenieren auch die Gesamtschulerfahrungen im deutschsprachigen Raum (zum Überblick vgl. etwa Sprenger, 2008).

Mythos Nr. 4: Sozialer Chancenausgleich und individuelle Bildungserfolge gelingen in Einheitsschulsystemen besser als im gegliederten (Sekundar-)Schulwesen.

Dieser Mythos ist ebenfalls durch zahlreiche empirische Forschungsbefunde (z.B. von TIMSS oder PISA bzw. PISA-E) widerlegt (vgl. Baumert & Schümer, 2002; Heller, 2002; Fend et al., 2009). In die gleiche Richtung weisen die LAU-Befunde (Lehmann et al., 2002). Wenn in diesem Zusammenhang Gesamtschuladvokaten mit Blick auf PISA die scheinbare Überlegenheit von Einheitsschulen gegenüber dem gegliederten (Sekundar-)Schulsystem reklamieren, wird dabei übersehen, dass sowohl im nationalen als auch im internationalen Vergleich die besten Schulerfolge überwiegend die Länder mit differenzierten Sekundarschulen wie Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen und Thüringen bzw. Hongkong und Singapur aufweisen. Bei den skandinavischen und ostasiatischen PISA-Spitzenreitern fehlen Vergleichsmöglichkeiten beider Schulsysteme wegen des staatlichen Einheitsschulmonopols in diesen Ländern. Darüber hinaus erschweren stark unterschiedliche Immigrantenteile zuverlässige Schulsystemvergleiche. Aus methodischen Gründen sind diese ohnehin nur in Ländern mit konkurrierenden Schulsystemen (wie in Deutschland oder Österreich) möglich (vgl. Heller, 2004 bzw. 2008).

Mythos Nr. 5: Der schulpädagogische Umgang mit Heterogenität gelingt an integrierten Gesamtschulen besser als im gegliederten Sekundarschulsystem.

Unterrichtliche und schulische Differenzierungsmaßnahmen sollen die individuelle Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung *aller* Kinder und Jugendlichen pädagogisch unterstützen. Dies gelingt am besten, wenn die schulischen Lernumwelten auf die unterschiedlichen Begabungsvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der einzelnen Schüler abgestimmt sind. 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 Lernpotentiale in adäquate Schülerleistungen (Funktion schulischer Bildungsförderung) und die Augmentierung dieser Lernpotentiale durch die Befähigung zum selbstständigen Lernen (Funktion lebenslangen Lernens). In Übereinstimmung damit zielt der adaptive (an das individuelle Fähigkeits- und Leistungsniveau angepasste) Unterricht darauf ab, Unfähigkeit bei Schülern zu verhindern und ihre Leistungspotentiale voll zu entwickeln. Indem Lernprozesse durch individuell angemessene Leistungsforderungen (unterschiedliche Aufgabenschwierigkeiten) angeregt werden, sollen Unterforderung bei den einen und Überforderung bei den anderen vermieden werden. Da Wissenserwerb und schulische Lernprozesse vorwiegend durch kumulative (nicht additive) Leistungszuwächse charakterisiert sind, werden die Chancen „aufzuholen“ für Begabungsschwache in undifferenzierten Lerngruppen zunehmend geringer (vgl. Helmke, 1988). Eine Optimierung individueller Bildungs- und somit auch Lebenschancen erfordert somit ausreichende Differenzierungsmaßnahmen.

Anschrift des Verfassers

Univ.-Prof. Dr. Kurt A. Heller
Direktor des LMU-Zentrums für Begabungsforschung
Universität (LMU) München, Department Psychologie
Leopoldstr. 13, D-80802 München
Email: kurt.heller@psy.lmu.de