

Schullaufbahnentscheidung und Bildungserfolg

Mythen und Fakten

Thesenpapier*

Prof. Dr. Kurt A. Heller

Universität (LMU) München, Dept. Psychologie



Schullaufbahnentscheidung und Bildungserfolg

Anmerkungen zu einem Thesenpapier von Prof. Dr. Kurt A. Heller

Univ.-Prof. Dr. Matthias von Saldern

Institut für Sozialwissenschaftliche Studien e.V.

www.iss-ev.de

iss-info@online.de

„Irritation, sagte Niklas Luhmann, ist die wichtigste Voraussetzung für Lernprozesse. Die Dummheit der Wissenden hingegen erkennt man an ihrer Irritationsresistenz.“ (R. Kahl)

Wer ist der Autor?

Prof. Dr. Heller ist ein emeritierter Psychologieprofessor. Unter anderem geht auf ihn das so genannte „Münchener Hochbegabungsmodell“ zurück, mit dem die Hochbegabungsforschung entscheidend weiterentwickelt wurde. Nach diesem Modell gibt es drei Quellen von Schulleistung: Persönlichkeitsfaktoren (wie z.B. Motivation), Begabungsfaktoren (wie z.B. Intelligenz, Kreativität) und Umweltfaktoren (Eltern, Freunde usw.). Heller weiß also genau, wie schulische Leistung entsteht – umso irritierender ist sein Thesenpapier.

„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

Heller vermutet, dass „viele der an den öffentlichen Diskussionsrunden beteiligten Bildungspolitiker/Innen und selbst ernannten Experten die betreffenden Untersuchungsberichte überhaupt nicht gelesen oder nur „medienvermittelt“ zur Kenntnis genommen haben.“

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

<p>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.</p>	<p>Dies ist eine unbewiesene Unterstellung und zudem eine Vermutung, bei der man geneigt ist, sie als Mythos Nr. 7 zu kennzeichnen.</p> <p>Außerdem ist bei Heller „medienvermittelt“ negativ konnotiert. Medien haben in einer Demokratie eine Wächterfunktion, was nicht heißt, dass alles richtig berichtet wird. Im Falle TIMSS, PISA, IGLU wäre die Bevölkerung ohne Medien kaum richtig informiert worden.</p> <p>Die Reaktionen der Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker (auch der KMK) erwecken oft auch den Eindruck, dass die Studien nicht richtig gelesen wurden.</p>
<p>Mythos Nr. 1: Frühzeitige Schullaufbahnentscheidungen verhindern optimale individuelle Bildungserfolge.</p> <p>Mythos Nr. 2: Nur die gemeinsame Beschulung auch in der Sekundarstufe I garantiert maximale Chancengerechtigkeit.</p> <p>Mythos Nr. 3: Sozialer Chancenausgleich und individuelle Bildungserfolge gelingen in Einheitsschulsystemen besser als im gegliederten (Sekundar-)Schulwesen.</p> <p>Mythos Nr. 4: Schuleignungsprognosen sind am Ende der vierjährigen Grundschule weniger treffsicher als nach der sechsten Jahrgangsstufe (Orientierungs- oder Förderstufe).</p> <p>Mythos Nr. 5: Lern- und Leistungskontrollen beeinträchtigen – vor allem in der Grundschule – die Lernfreude und Leistungsmotivation der Schüler.</p> <p>Mythos Nr. 6: Der schulische Umgang mit dem Differenzierungsproblem gelingt an integrierten Gesamtschulen besser als im (in Deutschland traditionellen) dreigliedrigen Schulsystem.</p>	<p>Warum spricht der Autor von Mythen? Mythen deuten die Wirklichkeit (sind also nicht identisch mit der Wirklichkeit), sie legitimieren das Unverständene (durch Vereinfachung), sie rechtfertigen durch Komprimierung (die eigene Haltung), sie stiften Identität (für die eigene Gruppe) und sie kanalisieren Entscheidungen.</p> <p>Mythen dienen also dem Verstehen von Welt durch Vereinfachung derselben.</p> <p>Dies ist in einer aufgeregten Zeit wenig dienlich. Im Grunde weicht man einer differenzierten Diskussion aus und verfällt in die Art der Gesamtschuldebatte der 60er und 70er Jahre.</p> <p>Diese Form der Debatte schadet dem Ganzen. Wenn man aber politische Ziele erreichen will, kann sie sogar dienlich sein. Darin liegt ihre Gefahr.</p>
<p>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:</p>	<p>Die psychologische Sichtweise in allen Ehren: Es gibt auch eine politische, eine soziologische usw., die genauso relevant für die Bewertung eines Bildungssystems sind. Aber auch die psychologische Sichtweise enthält sehr viel mehr als hier angedeutet: z.B. die klinische Sichtweise (Wirkungen einer langjährigen Erfahrung, zu den Verlierern</p>

	des Schulsystems zu gehören), usw.. Dieser Engführung der Diskussion muss man sich also bewusst sein.
(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?	Kein Mensch fordert den Verzicht auf schulische Differenzierung. Es geht nur um die Starrheit des Systems mit einer frühen Gliederung, also einer Form der <u>äußeren</u> Differenzierung, die in Deutschland eine Art Entgültigkeitscharakter hat und offenbar auch haben soll. Die viel beschworene sog. Durchlässigkeit ist weitgehend eine Einbahnstraße von oben nach unten. Das zeigen die Zahlen sehr deutlich.
(2) Was bedeutet das Postulat der Differenzierung schulischer Lernumwelten inkl. adaptiver Unterrichtsmaßnahmen für eine optimale Entwicklung der Schülerpersönlichkeit?	Eine gute Frage, die unbedingt auch die <u>innere</u> Differenzierung berücksichtigen muss (was aber im vorliegenden Thesenpapier nicht geschieht). Außer Acht gelassen wird hier der Umgang mit Heterogenität, der - sinnvoll genutzt - pädagogisch sehr wertvoll sein kann.
(3) Welche schulpädagogischen Konsequenzen ergeben sich aus dem sog. Matthäuseffekt (Merton, 1968)?	Ebenfalls eine wichtige Frage, die bei Mythos Nr. 2 näher diskutiert wird.
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 Verhältnisse 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 <i>Mangel an Motivation und Leistung der Schüler</i> zusammenhing.“ In der Schulpraxis trifft also eher das Gegenteil dessen zu, was Befürworter später Schullaufbahnentscheidungen erwarten. Dies soll im folgenden noch detaillierter begründet	Die versuchte Entgegnung ist kaum zu verstehen. Alle von Heller genannten Untersuchungen sind <u>vor</u> der Publikation der Ergebnisse von TIMSS, PISA und IGLU entstanden. Gerade dort ist ja der Zusammenhang zwischen Sozialstatus und Schulleistung, insbesondere der zwischen Selektionsentscheidung und Sozialstatus klar aufgezeigt worden: Deutschland liegt von allen untersuchten Ländern an der Spitze (Roeders <u>Vermutung</u> , nicht Nachweis, hat sich als falsch erwiesen.). Es gibt in jedem Land ein Einfluss der sozialen Schicht auf die Schulleistung. In Deutschland ist dieser Effekt allerdings am höchsten, innerhalb Deutschlands ist Bayern Spitzenreiter. Unklar bleibt, wieso Heller Dänemark und die DDR anführt: beide haben Einheitsschulsysteme und trennen (trennten) erst sehr spät. Warum Heller zudem die <u>Schulabgänge</u> heranzieht, um etwas zur frühen sozialschichtabhängigen Selektionsentscheidung zu sagen, bleibt ebenfalls unklar.

<p>werden.</p>	<p>Auch gibt es in jedem System Schülerinnen und Schüler, die nicht motiviert und nicht an Leistung orientiert sind. Deutschland mit seinem selektiven Schulsystem liegt aber auch bei diesen Werten an der Spitze der untersuchten Länder (42% bei der Leseunlust, PISA-O). Die Frage ist zudem, ob ein Schulsystem von der Struktur her schon Schülerinnen und Schüler für eine perspektivlose Schulform wie z.B. die Hauptschule empfehlen sollte. Im Übrigen erscheint es fraglich anzunehmen, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt (4. Klasse) nicht motivierte oder leistungsorientierte Schülerinnen und Schüler diese Grundhaltung für immer beibehalten.</p>
<p>Mythos Nr. 2: Nur die gemeinsame Beschulung auch in der Sekundarstufe I garantiert maximale Chancengerechtigkeit.</p>	
<p>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 <i>Matthäuseffekt</i> 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 <i>Kumulierung</i> von Lern- und Wissenszuwachsen bzw. nach Merton (1973) ein „Prozess der Akkumulierung der [individuellen] Chancen“ gemeint.</p>	<p>Das Durchlässigkeitsproblem findet man keineswegs „in allen Schulsystemen“, sondern nur in gegliederten Schulsystemen. Wo nicht gegliedert wird, stellt sich die Frage der Durchlässigkeit nicht.</p> <p>Der Matthäuseffekt ist wie ein Schereneffekt zu verstehen. Dies begründet noch lange nicht die frühe Selektion. Denn dieser Effekt gilt ja für die gesamte Schulzeit, also auch innerhalb der Schulen des gliedrigen Systems. Innere Differenzierung wäre jetzt angebracht. Allerdings nimmt dieser Effekt an, dass der Leistungszuwachs linear verläuft. Das ca. die Hälfte der Grundschulempfehlungen falsch sind (s.u.) kann man davon aber nicht ausgehen.</p> <p>Heller zieht hier die richtige Erkenntnis heran, dass sich Wissen sich kumulativ aufbaut. Man kann an dieser Stelle deshalb anmerken, auf die schulformspezifischen Bildungsstandards zu verzichten. Ein wesentliches Merkmal ist hier die Kumulativität der Standards.</p>

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.

Die Rolle der schwachbegabten Schüler wird hier einseitig betont: Nach dem von Heller selbst mit entwickelten Begabungsmodell gibt es neben der Begabung, die Umwelt und die Persönlichkeitsmerkmale, die die Schulleistung bedingen. Die beiden letzten großen Einflussfaktoren werden bei Hellers Argumentation immer wieder übersehen. Wenn ein Schüler eine Hauptschule besuchen muss, dann wird sich kaum Motivation aufbauen, weil die Zukunft der Hauptschüler ziemlich chancenlos ist. Wenn keine Motivation da ist, sinkt die Schulleistung. Die Folge davon ist ein erneuter Abfall der Motivation und damit Schulleistung. Dieser „Teufelskreis“ (Betz & Breuninger) ist in allen Schulformen hinreichend bekannt und in der Schulpraxis selbst vom Laien zu erschließen. Schwache Leistung alleine auf Begabung zurückzuführen, ist ein politisch motiviertes Modell. Es entspricht zudem nicht Hellers eigenem Modell, weshalb seine Ausführungen letztlich diffus bleiben.

Heller stellt richtig fest, dass eine Optimierung individueller Entwicklungschancen zwingend ausreichende unterrichtliche und schulische Differenzierungsmaßnahmen erfordere. Genau dies wird auch nirgendwo abgestritten, denn Heterogenität zwingt gewissermaßen dazu zu differenzieren, wenn man sie nicht pädagogisch nutzt (was ja möglich ist). Die Frage bleibt allerdings unbeantwortet, warum man gerade bei Zehnjährigen eine relativ feste äußere Differenzierung durchführen sollte. Zudem ist diese Form der äußeren Differenzierung ja geradezu nicht dazu geeignet, homogene Lerngruppen zu bilden, sonst wären die Überlappungen der Leistungsverteilungen von Hauptschule, Realschule und Gymnasium, die sich bereits bei TIMSS gezeigt haben und bei PISA und IGLU bestätigt wurden, nicht vorhanden. Also: Das System funktioniert ja gar nicht in Hellers Sinne, weil er die Sozialschichtabhängigkeit ignoriert.

Die weitere Analyse dieses Mythos 2 kumuliert in dem Satz: „Nichts ist ungerechter als die Gleichbehandlung Ungleicher“. Dem ist uneingeschränkt zuzustimmen, weshalb es ja bei einer inneren Schulreform darauf ankäme, auch innere Differenzierungsmaßnahmen durchzuführen. Dies spricht überhaupt nicht für eine frühe Selektion nach Klasse 4. Die angeführten Studien zeigen nur, dass die Lehrkräfte offenbar nicht in der Lage sind, mit heterogenen Gruppen zu arbeiten. Deshalb brauchen sie in unserem streng gegliederten Schulsystem auch solche Maßnahmen wie Überspringen bzw. Sitzen bleiben oder das Abschulen. (Folge: „Ein

Drittel aller in Westdeutschland erfassten Jugendlichen hat die Schule nur mit einer zeitlichen Verzögerung durchlaufen können.“ (PISA-E, 2001, S. 207.) Auf welcher moralischer Grundlage wird die damit verbundene Verschwendung von Steuergeldern gerechtfertigt?

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).

Wenn ca. 80% des Unterrichts frontal ablaufen, dann wird eben nicht differenziert und hat dann natürlich die Ergebnisse zur Folge, die Heller zitiert (Divergenzminderung). Es fehlen Untersuchungen mit kaum differenziertem vs. stark differenziertem Unterricht (also ein experimentelles Design, das Heller weiter unten fordert). Dieser Effekt ist aus der Erforschung der Wirkung von Klassengrößen bekannt: Manche Studien finden heraus, dass es keinen Effekt gibt, und zwar schlicht deshalb, weil diese Studien kleine Klassen (z.B. 15 Schülerinnen und Schüler) in Deutschland gar nicht erfassen konnten, weil es sie nicht gibt.

Die Schulform, die bei IGLU recht gut abschnitt und noch alle „Begabungstypen“ unter einem Dach hat, wird geflissentlich übersehen: die Grundschule, seit 1920 eine kurzzeitige Einheitsschule mit innerer Differenzierung. Gerade hier liegen ja die Streuungen der Leistungswerte (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) weit unter denen der Schulen im Sek-I-Bereich. Hellers Argumentation zufolge müsste dies ja umgekehrt sein. Bei IGLU hat die deutsche Grundschule besser abgeschnitten als das gegliederte System im Sekundarbereich I. Wieso geht Heller an derartigen Ergebnissen vorbei?

Das Heranziehen der zitierten Studien beinhaltet zudem einen merkwürdigen Widerspruch: Heller spricht von „begabungs- und leistungsheterogenen“ Schulklassen in Hauptschulen sowie in Gymnasien. Führt demnach die Selektion nach Klasse 4 dann doch nicht zu homogenen Klassen, die der Autor so empfiehlt? – Ein rhetorische Frage, TIMSS und PISA haben es ja gezeigt. Heller bevorzugt also ein Schulsystem, das die Homogenität, die er einfordert, nicht liefert, auch wenn man den Elternwillen herausrechnet.

Die von Heller erwähnte LAU-Studie zeigt es ja auch (was von Heller nicht erwähnt wurde): „In Mathematik zeigte sich, dass zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 „24,6% der Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern der Haupt- und Realschulen und 31,1% derjenigen von Schülerinnen und

Schülern der Gesamtschulen (...) in den typisch gymnasialen Leistungsbereich" fallen. Während 18,7% der Schülerschaft an Gymnasien schwächere Testleistungen erreicht haben, erreichen sogar noch 5,7% an HR-Schulen und 9,2% an Gesamtschulen bessere Leistungen als der gymnasiale Durchschnitt" (Hamburger LAU 7, S. 64).“ Derartige Befunde stören natürlich die Homogenitätsannahme.

Bei MARKUS (Mathematikuntersuchung in Rheinland-Pfalz, 2000) kann man nachlesen: „Vergleicht man die jeweils leistungsschwächsten und -stärksten 20 Klassen jedes Bildungsganges miteinander, dann liegt das Leistungsniveau der Leistungselite des Bildungsgangs HS sogar noch höher als das der leistungsschwachen Klassen des Bildungsgangs GY.“

Heller zitiert im Weiteren, dass „die Entscheidung für die ein oder andere Schulform Effekte auf die Leistungsentwicklung hat“. Genau darin liegt ja das Problem: Die empfohlene Schulform bestimmt die weitere Leistungsentwicklung. Diese ist nicht mehr ergebnisoffen. Die Selektion nach Klasse 4 ist demnach eine Vorentscheidung. Dass vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis viele Eltern ihr Kind (ob leistungsstark oder nicht) auf das Gymnasium schicken wollen, liegt doch auf der Hand.

Auch diese Untersuchungen zeigen, dass die Lehrkräfte noch nicht in der Lage sind, mit heterogenen Gruppen zu arbeiten. Ursache ist die „hohe Homogenitätssehnsucht“. Die gesamte Argumentation ist fragwürdig, weil auch im Gymnasium die Leistungsheterogenität sehr groß ist. Die Frage ist, wie denn die begabten Schüler in dieser Schulform besser überlebt haben, wenn sie im nicht-homogenen Gruppen unterrichtet wurden?

Die Schullaufbahnpfählung ist mehr als fragwürdig: Das Kind im Leistungsmittel wird ja sehr unterschiedlich empfohlen (siehe IGLU): Kinder im mittleren Leistungsbereich kommen auf drei verschiedene Schulformen und entwickeln ihre Leistung deswegen unterschiedlich. Das ist ungerecht. Nach IGLU werden 25% der besten Kinder nicht dem Gymnasium, 25% der ganz Schwachen nicht der Hauptschule empfohlen. Im Gutachten zur OS (S. 65) in Niedersachsen heißt es: „Betrachtet man die Schullaufbahnpfählungen sowohl im Blick auf die Schulformwechsler und Wiederholer als auch hinsichtlich der erreichten Abschlüsse, kann man ihnen keine hohe prognostische Qualität be-

	<p>scheinigen. Dies gilt auch dann – bezogen auf die Abschlüsse <u>sogar gerade dann</u> –, wenn die abweichenden Elternentscheidungen berücksichtigt werden.“ – Wie kann man an derartigen Ergebnissen vorbeierargumentieren?</p>
<p>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 <i>Leistungsnachteile</i> 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).</p>	<p>Hier überfordert Heller die Kinder in der 7. Klasse. Wenn die Kinder aus Grundschulen mit 6 Jahren schlechter gewesen sein sollen, dann wird erwartet, dass diese den Leistungsstand der anderen Kindern in einem (!) Schuljahr aufgeholt haben müssen. Dies ist nicht nur unrealistisch, sondern unmenschlich.</p> <p>Außerdem wird die Kernfrage ja gar nicht gestellt und damit auch nicht beantwortet: Haben die Kinder aus der sechsjährigen Grundschule das Abitur geschafft?</p> <p>Zudem ignoriert Heller Vorteile des späteren Selektionszeitpunktes: Die Zahl der vom Gymnasium abgeschulten Kinder ist weit geringer: Brandenburg (8,7%), Niedersachsen (11% - was sich durch Abschaffung der Os erhöhen wird) dagegen Bayern: 21% Abgänger.</p> <p>Wie ist es eigentlich möglich, dass 5% der Besten neben Bayern in Bremen zu finden sind, dem Land, das auch bis vor kurzem einen späteren Selektionszeitpunkt als das Ende der 4. Klasse hatte?</p> <p>Im Übrigen geht es in der aktuellen Diskussion nicht um die sechsjährige Grundschule, sondern um die Frage, wie man die erfolgreichen Konzepte der guten PISA-Länder in Deutschland implementieren kann. Denn diese waren wohl mit späterer Selektion besser, müssten aber bei einer Extrapolation der von Heller zitierten Ergebnisse eigentlich schlechter sein. Dazu aber später.</p>

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 *Schulsystemunterschiede* (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!

Hier wird es paradox: Heller lehnt den Vergleich der Nationalstaaten ab, aber nicht den Vergleich der Bundesländer untereinander.

In diesem Absatz geht dann der Autor auf die internationale Ebene ein und meint, dass die Migrationsquoten zwischen den Ländern sehr stark variieren. Es seien zudem unterschiedliche kulturelle Settings zu berücksichtigen. Der Autor übersieht (wieder einmal) dass die gesamte PISA-Studie 2003 noch einmal ohne die Migrantenkinder gerechnet worden ist. Es zeigte sich nur eine marginale Veränderung in der Reihenfolge der Länder. Im Folgenden geht der Autor dann auf den innerdeutschen Ländervergleich (PISA-E) ein und behauptet, dass das gegliederte Schulwesen nicht schlechter abschneide als Einheitsschulen, teilweise sogar besser. Aber: Einheitsschulen wurden keinesfalls dem gegliederten Schulwesen gegenübergestellt, sondern es wurden Bundesländer miteinander verglichen. Im Übrigen gibt es schon lange kein Bundesland mehr, das ein klar gegliedertes Schulsystem hat: Alle Bundesländer weisen bisher integrative Formen auf (in Bayern z.B. die M-Klassen und in Baden-Württemberg die so genannten Werk-Realschulen). Zudem ist nicht begründet, weshalb man in der Bezirksliga besser sein will und nicht in der Bundesliga.

Heller übersieht, dass die Grundschulempfehlung auch und gerade für Kinder aus Migrantenfamilien zu früh ist, weil diese die Zeit zum Erlernen der deutschen Sprache nicht haben. Selektion ist von der Sprachkenntnis abhängig – in allen Fächern. Migrantenkinder, besonders Jungen, werden also systematisch durch unser Schulsystem benachteiligt. Sie landen vorwiegend auf Hauptschulen und auf der Förderschule L.

Im Folgenden behauptet der Autor, dass die soziale und schulische Integration der Ausländerkinder (das sind nur Teilpopulationen von Migranten) in Bundesländern mit überwiegend dreigliedrigen Schulsystemen deutlich besser integriert würden als in Bundesländern mit hohem Gesamtschulanteil.

Mit 6% ist zwar die Zahl der Risikoschüler in Bayern am geringsten. Aber die durchschnittliche Leistung der bayrischen Schüler mit Migrationshintergrund liegt im Bundesdurchschnitt. In Hamburg haben z.B. 38,5%, in Bremen gar 40,7% der 15-Jährigen mindestens ein Elternteil, das nicht in Deutschland geboren ist. In Bayern sind das nur 22,4%, in Baden-

Württemberg 28,8%. Der Anteil der Schüler, die ihre Schullaufbahn ohne Hauptschulabschluss beenden, liegt in Bayern mit 23% dreimal so hoch wie im Bundesdurchschnitt. In Hamburg gehen 18,2% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ohne Hauptschulabschluss ab.

Das hochselektive Bayern muss zudem pro Jahr ca. 4000 Akademikerinnen und Akademiker importieren, weil das eigene Schulsystem zu wenig davon produziert. Oder sind die Bayern dümmer als der Rest der Republik?

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 Schuleignungsprognose – in Verbindung mit individuellen Fördermaßnahmen – verbessern. Um kumulativen Vorkenntnisdefiziten 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.

Hier stellt Heller wieder die vier- der sechsjährigen Schule gegenüber. Heller hat Recht, wenn er schreibt, dass es keine Untersuchungen hierzu gäbe. So ein Experiment würde ja auch Jahre brauchen. Aber es gibt eine Fülle von Zahlen, vor allem das Gutachten zur Orientierungsstufe in Niedersachsen und die bereits erwähnten Abschulungszahlen des Bundesamtes für Statistik. Es ist überhaupt nicht mehr abzustreiten, dass eine spätere Selektion eine bessere Prognose ermöglicht. Dass Hellers Annahmen zur Funktionsweise des gliedrigen Schulsystem falsch sind, zeigen zudem die enorm teuren Reparaturmaßnahmen in unserem Schulsystem: Durchschnittlich bleiben 25% bis zur 10. Klasse einmal sitzen. Das kostet den Staat ca. 2,3 Millionen € pro Jahr. Eine weitere Reparaturmaßnahme ist die Abschulung.

Auch hier überliest der Autor zentrale Aussagen der PISA-Untersuchung Es gäbe „keine wirklich zuverlässige Übergangsdagnostik“. Und weiter: „Die Überlappungen der Leistungsverteilungen weisen daraufhin, wie wichtig es ist, Schullaufbahnen im Hinblick auf Abschlüsse offen zu halten.“ (PISA, 2001, S. 43). Auch hat der Autor die Ergebnisse von IGLU nicht berücksichtigt. Die Frage ist, wie er damit umgeht, dass ca. 50% der Schullaufbahnenempfehlungen falsch sind (Bos, Leiter des deutschen Teils der IGLU-Studie, Hamburg, dazu: „Bildungspolitischer Skandal“). Übrigens ein Ergebnis, das die integrierten Gesamtschulen seit Jahrzehnten feststellen. Dies ist möglich, weil diese Schulen ja die Eingangsempfehlungen notieren und dann sehen, mit welchem Abschluss die Schülerinnen und Schüler diese Schule verlassen. In seinem abschließenden Absatz (Risiko) geht der Autor wieder davon aus, dass die drei Schulformen mit homogenen Leistungsgruppen arbeiten. Dies ist nicht der Fall, um dies zum wiederholten Male festzustellen.

Hellers Selektionsoptimismus übersieht auch, dass der Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I abgeschwächt wird, teilweise sogar nicht mehr erkennbar ist:

	<ul style="list-style-type: none"> • „Offensichtlich <u>stagniert der Zuwachs naturwissenschaftlicher Kompetenz</u> bei deutschen Schülerinnen und Schülern von der Grundschulzeit zur Sekundarstufe I, während in einer Anzahl von Ländern über die ersten vier Sekundarstufenjahre ein relativ starker Zuwachs in den Naturwissenschaftsleistungen stattfindet.“ (IGLU, 2003, S. 160) • „Im Anschluss an die Grundschule gelingt es (...) offensichtlich nicht, das positive Leistungspotential der Grundschülerinnen und Grundschüler ausreichend weiter zu entwickeln.“ (IGLU, 2003, S. 214) • Die Leseunlust nimmt von 18% auf 42% zu.
<p>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 Leistungs-viertel 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.</p>	<p>Hier übersieht Heller den Effekt, den man sich-erfüllende Prophezeiung (self-fulfilling prophecy) nennt: Kinder werden auf eine Schulform empfohlen, gehen dann dahin, werden dann unterschiedlich gefördert und bestätigen schließlich das Ergebnis der Empfehlung.</p> <p>Für 60-70% Prozent seien nach Heller die Prognosen richtig. Heller sagt damit, dass die Schullaufbahneempfehlung für 30-40% der Schülerinnen und Schüler ungeeignet ist. IGLU und auch schon Fend (1984) kamen auf 50-60% ("Nach dem (...) strengen Maßstab, dass den gleichen Intelligenzwerten auch gleiche Zuordnungen zu einzelnen Schulformen entsprechen müssen, sind etwas über 40 % der Schüler richtig eingestuft."). Heller bestätigt also weitestgehend diese (und die oben genannten) Studien. Wo keine Schullaufbahnprognose, da kein Prognosefehler!</p> <p>Gesellschaftspolitisch fragwürdig wird dann der Vorschlag Hellers, bei der Schullaufbahnprognose „soziale Bedingungsfaktoren“ mit einzubeziehen. Somit untermauert er die Auffassung, das gliedrige Schulsystem sei das eines Ständestaates.</p>
<p>Bislang existieren keine Studien, die höhere Trefferquoten nach einer</p>	<p>Heller widerspricht sich selbst: Es gäbe keine Studien, wie man zu besseren „Trefferquoten“ kommt. Wieso fordert er dann ein System mit</p>

<p>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.).</p>	<p>schlechten Trefferquoten? Wo ist die moralische Legitimation, ca. die Hälfte der Schüler auf die falsche Schulform zu schicken?</p> <p>Heller behauptet, dass man den „Aufschub schulischer Differenzierungsmaßnahmen“ fordere. Aufschub? In guten Grundschulen wird vorbildlich differenziert. Innere Differenzierung ist auch notwendig, wie aus der TIMSS-Studie zu entnehmen ist: „Schweden und Norwegen sind gute Beispiele dafür, dass man in einem <u>Gesamtschulsystem mit differenzierter Oberstufe</u>, in dem für inhaltliche Konsistenz von Programmen und Kontinuität des Lernens gesorgt wird, <u>Spitzenleistungen erreichen kann, die weit über dem Niveau gymnasialer Leistungskurse liegen.</u>“ (Baumert, Bos & Lehmann, 2000; S. 167).</p>
<p>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.</p>	<p>Dieses Fazit setzt erneut voraus, dass es keine innere Differenzierung zur individuellen Förderung gibt. Weiterhin wird angenommen, dass im gliedrigen Schulsystem individuell gefördert wird. Die erste Annahme zeigt Unkenntnis in Didaktik und Methodik und in den Verfahren der erfolgreichen PISA-Länder. Die zweite Annahme wird empirisch nicht unterlegt und ist auch nicht wahrscheinlich (Fachlehrerprinzip, 45-Minuten-Stunden, große Klassen, usw.)</p>
<p>Mythos Nr. 5: Lern- und Leistungskontrollen beeinträchtigen – vor allem in der Grundschule – die Lernfreude und Leistungsmotivation der Schüler.</p>	
<p>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:</p>	<p>Hier widerlegt der Autor eine These, die im Rahmen der PISA-, TIMSS-, IGLU-Diskussion keine Rolle spielt, aber dennoch diskutiert werden kann.</p> <p>Bei MARKUS wurden keine Schulsystemvergleiche angestellt. Wohl aber wurde gezeigt, dass sich die Leistungsverteilungen der Bildungsgänge stark überlappen (s.o.).</p> <p>Bei TIMSS und PISA wurden keine Aussagen darüber gemacht, welche „Hauptmerkmale“ welches Gewicht haben. Es wurden aber Aussagen zum zu frühen Selektionszeitpunkt und zum Umgang mit Heterogenität</p>

	<p>gemacht (siehe die Zitate an anderer Stelle).</p> <p>Die erwähnten Merkmale der erfolgreichen Länder sind Merkmale von Einheitsschulsystemen. Sie liegen daher nicht jenseits von Strukturfragen, sondern sie ist notwendige Bedingung. Deutschland verhindert die Verbesserung bei manchen dieser Merkmale durch die frühe Selektion.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Individuell genutzte Lerngelegenheiten</i> (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. <i>Deliberate Practice</i>-Konstrukt (vgl. Ericsson, 1996; Schneider, 2000) oder <i>Akkumulierungseffekt</i> bzw. sog. Matthäuseffekt (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. 	<p>Dies wird nicht abgestritten. Die Frage ist, ob z.B. in der Hauptschule dieses Ziel bei der Schülerklientel (Zusammensetzung der Klassen) überhaupt erreicht werden kann.</p> <p>Fend müsste schon genauere Zahlen vorlegen: Wie wurden z.B. die zwischen den deutschen Schulformen unterschiedlichen Unterrichtsvolumina berücksichtigt? Der erwähnte Helmut Fend ist übrigens der Autor, der nachwies, dass nur ca. 40% der Schülerinnen und Schüler nach der vierten Klasse richtig zugewiesen wurden (s.o.).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unterrichtsqualität</i> und unterrichtliche bzw. schulische <i>Differenzierungsmaßnahmen</i> (Helmke & Weinert, 1997; Heller, 1998, 1999). 	<p>Stimmt. Besonders erfolgreich sind aber <u>innere</u> Differenzierungsmaßnahmen (sog. Binnendifferenzierung), die Heller ja sonst nicht zur Kenntnis nimmt.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Muttersprachliche Kompetenz</i> als Basis für Allgemeinbildung bzw. Voraussetzung für Wissenskernbereiche. 	<p>Stimmt: Aber bei der Selektion nach Klasse 4 ist ein Kind mit fremder Muttersprache gravierend benachteiligt.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • „<i>Sekundärtugenden</i>“ wie Selbstdisziplin, Zuverlässigkeit, Ausdauer 	<p>Stimmt. Die Frage ist, warum wir derartige Tugenden bei den</p>

<p>sowie andere Arbeitsqualitäten und <i>Subroutinen</i> (auch im Sinne metakognitiver Kompetenzen) als unverzichtbare Elemente von Basiskompetenzen und Expertiseerwerb in unterschiedlichen Domänen.</p>	<p>Schülerinnen und Schülern in bestimmten Schulformen nicht mehr erreichen – und das ist eine Systemfrage.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft</i> der (Sekundarstufen) Schüler (Stevenson & Stigler, 1992; <i>Randel</i>, Stevenson & Witruk, 2000; Stevenson, Hofer & <i>Randel</i>, 2000). 	<p>Stimmt. Die Frage ist, warum wir Motivation bei den Schülerinnen und Schülern nicht mehr erreichen – und das ist auch eine Systemfrage, wie sich besonders bei den Hauptschülern zeigt.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hochbegabtenförderung</i>, z.B. Einstellungen, Identifikation und Fördermaßnahmen (vgl. Heller & Hany, 1996; Heller, Mönks, Sternberg & Subotnik, 2000/2002; Borland et al., 2002). 	<p>Stimmt. Die OECD (Hüsen) kam aber bereits in den 60er Jahren zur Erkenntnis, dass selektive Systeme nicht zu einer breiteren Eliteförderung führen. Siehe auch die Stellung Bremens bei den 5% Besten (2. Platz bei PISA-E).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Förderung begabter Underachiever</i> und anderer Risikogruppen (vgl. Peters, Grager-Loidl & <i>Supplee</i>, 2000; Kaufmann & Castellanos, 2000; Kerr, 2000). 	<p>Underachiever landen bei uns nicht im Gymnasium – dies ist einer der von Heller ignorierten Selektionsfehler.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diagnosekompetenz von Lehrkräften</i> als Voraussetzung für gezielte Fördermaßnahmen (vgl. <i>Weinert</i>, 2001). Die Vermittlung entsprechender Methodenkenntnisse müsste Pflichtbestandteil im Curriculum für die Lehrer-aus- und Lehrerfortbildung sein. 	<p>Dem kann man sich uneingeschränkt anschließen. Die beste Diagnosekompetenz verbessert aber die Selektionsentscheidung nach Klasse 4 nicht, weil sich die Kinder später noch entscheidend entwickeln können.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Schulische Lern- und Leistungskontrollen</i> im Sinne formativer und summativer Evaluationen: <i>Optimierungsfunktion</i> und Qualitätskontrolle einschließlich zentralisierter Abschlussprüfungen, z.B. (standardisierte) Orientierungsarbeiten und Zentralabitur. <p>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 <i>Horrorvorstellung</i>, zumal wenn Lernleistungskontrollen nur auf normative Messungen und summative Evaluationen (z.B.</p>	<p>Dieses Thema wird ja auch breit aufgenommen in der Frage der Bildungsstandards. Die Annahme mit dem Zentralabitur stimmt allerdings nicht (siehe Ranking der Bundes-Länder bei PISA-E). Aber es spricht auch nichts dagegen, außer der berechtigten Vermutung, dass Inhalte zu stark fokussiert werden und wichtige Bereiche wie z.B. die ästhetische oder auch politische Bildung darunter leiden.</p> <p>Hier werden zwei Dinge in einen Topf geworfen: Leistungsbeurteilung und Notengebung.</p> <p>In der Grundschule stellt sich allerdings die Frage, ob eine frühe Notengebung sinnvoll ist. Auf diese Diskussion geht Heller interessanterweise nicht ein. Die soziale Bezugsnorm (also die Orientierung der Note am</p>

<p>Zeugnisnoten) reduziert betrachtet werden; ausführlicher vgl. Heller & Hany (2001).</p>	<p>Klassendurchschnitt) verdeckt individuelle Leistungsverläufe und kann keinen Bezug zu überregionalen Durchschnittswerten herstellen. Zudem wird die individuelle Förderung durch die am Klassendurchschnitt angelegte Note ja gerade nicht repräsentiert.</p> <p>Warum erwähnt Heller nicht, dass die meisten leistungsstarken Länder teilweise bis zur 8. oder 9. Klasse auf Notengebung verzichten? Die weitere Frage ist, was Heller unter Leistung versteht. Meint er nur Fachleistung? Oder meint er auch Leistungen im Bereich Sozial- und Persönlichkeitskompetenz?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kombination unterschiedlicher Instruktionmethoden</i>, z.B. von schülerzentriertem lehrergesteuertem <i>Unterricht</i> 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). 	<p>Sehr zu begrüßen! Wo bleibt die Kritik an dem massivem Übergewicht der direkten Instruktion (Volksmund: Frontalunterricht) besonders im deutschen Schulsystem?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kooperation von Schule und Elternhaus</i>, insbesondere auch bei erforderlichen schulischen Förderungs- und flankierenden familiären Unterstützungsmaßnahmen (vgl. Zimmermann & Spangler, 2001; Baumert & Schümer, 2002). 	<p>Sehr zu begrüßen. Was macht Deutschland aber mit den Kindern, die kein Elternhaus mehr kennen? Hier muss kompensatorisch eingegriffen werden, weil sonst der Faktor „Umwelt“ in Hellers Begabungsmodell einen noch stärkeren Einfluss erhält. Je stärker das Elternhaus unterstützen soll, desto stärker der Einfluss der sozialen Schicht.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wertschätzung schulischer Bildung und Lernleistungen</i> in der Gesellschaft. 	<p>Sehr zu begrüßen. Die Wertschätzung ist in den erfolgreichen Ländern vorhanden. In Deutschland signalisiert bereits der Staat unterschiedliche Wertschätzung z.B. durch die unterschiedliche Lehrerbesehung. Auch die Reaktion der KMK mit Denkverboten zur Schulstruktur fördert die Wertschätzung genauso wenig wie Lehrerverbände, die in erster Linie ihre Schulart retten wollen und das Ganze nicht mehr im Blick haben.</p>
<p>Mythos Nr. 6: Der schulische Umgang mit dem Differenzierungsproblem gelingt an integrierten Gesamtschulen besser als im (in Deutschland traditionellen) dreigliedrigen Schulsystem.</p>	

<p>Unterrichtliche oder schulische Differenzierungsmaßnahmen sollen die individuelle Persönlichkeitsentwicklung <i>aller</i> Kinder und Jugendlichen pädagogisch unterstützen, indem eine „Passung“ zwischen der schulischen Lernumwelt und den jeweiligen Lern- und Leistungsvoraussetzungen 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).</p>	<p>Hier plädiert der Autor erneut für Differenzierungsmaßnahmen, deren Notwendigkeit ja nirgendwo abgestritten wird. Hier wird die Annahme einer Wechselwirkung individueller und sozialer Entwicklungsbedingungen richtigerweise herangezogen. Zu den sozialen Entwicklungsbedingungen zählt auch die Schule. Wichtig dabei ist der Anregungshalt der schulischen Lernumwelt. Warum dann äußere Differenzierung nach Schulformen? Man will (politisch, nicht pädagogisch!) offenbar erreichen, dass seines- und ihresgleich unter sich bleibt. Dies gelingt ja auch, in Deutschland ist die Schullaufbahn am stärksten von der sozialen Schicht abhängig. Die Wochenzeitung DIE ZEIT sprach deshalb auch von einem Schulsystem eines Ständestaates.</p>
<p>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.</p>	<p>Auch im zweiten Absatz wird richtig geschlussfolgert, aber nur in der reduzierten Welt des Verfassers. Denn hier wird zum wiederholten Male vorausgesetzt, dass es keine innere Differenzierung und eine flexible Zusammensetzung von Lerngruppen gibt. Differenzierung ist für den Verfasser schulformenbezogene Differenzierung nach Klasse 4.</p> <p>Man muss sich wirklich fragen, warum die Länder besser sind, die diesen Weg nicht gehen.</p>
<p>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.</p>	<p>In den internationalen Spitzenländern gibt es keineswegs Gesamtschulsysteme (der Verfasser vermischt hier Begriffe), sondern Einheitsschulsysteme, mit Modellen, die der deutschen Gesamtschule kaum entsprechen (Es wird sprachlich an die alte Gesamtschulkontroverse angeknüpft.). So hat ja auch die deutsche Gesamtschule durchaus mittelmäßig abgeschnitten (ihre Leistungsverteilung liegt in der Mitte der Leistungsverteilungen der drei Schulformen des gegliederten Schul-</p>

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

	<p>systems). Zudem wurden auch die deutschen Gesamtschulen in PISA dahingehend kritisiert, dass die A-, B- und C-Kurse im Grunde das dreigliedrige Schulsystem innerhalb einer Schule repräsentieren.</p>
<p>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).</p>	<p>Heller hat Recht, wenn er sagt, dass bei den erfolgreichen Ländern wie Finnland, Schweden oder Japan die Vergleichsgruppe des gegliederten Schulsystems fehlt. Dies gilt aber auch für Deutschland, und zwar im umgekehrten Sinne: Hier fehlt das in den „erfolgreichen“ PISA-Bundes-Ländern so gute Einheitsschulsystem.</p> <p>Der Hinweis auf Singapur ist so nicht richtig (siehe www.moe.gov.sg): In den ersten vier Klassen gibt es keine tracks. In den Klassen 5+6 gibt es zwei tracks, die Ende der 5. Klasse gewechselt werden können. Ab Klasse 7 (Sec.schools) gibt es vier tracks: <i>Spezial</i> und <i>Express</i> führen nach 4 Jahren zum GCE 'O'-level exam, <i>Normal (academic)</i> und <i>Normal (vocational)</i> nach 5 Jahren zum GCE 'O' level exam. Schnellere Schüler werden beim <i>Special</i> und <i>Express</i> schneller fertig, aber keinem wird die Chance genommen, das 'O' level exam zu machen. Das hat mit früher und weitgehend starrer Selektion nach Klasse 4 nichts zu tun.</p>
<p>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 <i>mit</i> versus <i>ohne</i> Gesamtschulen zur Verfügung stehen. Solche Target Group/Comparison Group-Designs ermöglichen Tendaussagen über die Leistungsfähigkeit <i>deutscher Gesamtschulen</i> im Vergleich zum <i>deutschen gegliederten Sekundarschulsystem</i>. 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.</p>	<p>Bei PISA E wird der Vergleich deutscher Gesamtschulen mit deutschen gegliederten Sekundarschulsystemen erlaubt, was in Absatz 4 international nicht erlaubt war, weil dort die Vergleichsgruppen (also ein gegliedertes Schulsystem) fehlen würden. Dann darf man allerdings auch nicht PISA-E interpretieren, weil hier ja in einigen Bundesländern ebenfalls die Vergleichsgruppe fehlt (nämlich die Einheitsschule). Wenn man PISA-E interpretiert wie es Heller und andere tun (Die Bundesländer haben besser abgeschnitten, die ein klar gegliedertes Schulsystem haben), dann darf man selbstverständlich auch PISA-O interpretieren (Es haben die Länder besser abgeschnitten, die ein Einheitsschulsystem haben).</p> <p>Der Autor betont besonders die gymnasiale Schulform. Hat er vergessen, dass gerade beim Gymnasialvergleich (PISA-E), neben Bayern, Schleswig-Holstein und Niedersachsen beim Lesen, in Mathematik Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern, und in den Naturwissenschaften Schleswig-Holstein (als erstplatziertes Bundesland!) unter den ersten drei zu finden sind? Alles Länder, die mehr Gesamtschulen haben als Bayern und Baden-Württemberg zusammen (einmal abgesehen von der politischen Couleur).</p>

Auch das „Musterbeispiel“ Finnland kann nicht die „Heilserwartungen“ 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.).

Hier gibt der Autor endlich zu, dass z.B. das finnische Schulsystem sich gewaltig von den deutschen Gesamtschulen unterscheidet.

Die dortige Einheitsschule ist keineswegs nur aus ökonomischen Gründen entstanden, sondern in den 60er Jahren nach den ersten OECD-Untersuchungen diskutiert und dann ab 1972 implementiert worden. Vorbild war von der Struktur her das Bildungssystem der DDR.

Dies ist eine von vielen Meinungsäußerungen der Autorin (siehe www.finland.de oder www.familievonfreymann.de oder www.sonderpaedagoge.de), keine wissenschaftliche Studie. Wieso man besonders geeignet ist, wenn man in Finnland geboren wurde, bleibt unklar. Die Autorin kam 1945 nach Lüneburg, war später Lehrerin an einem katholischen Gymnasium und Akademische Oberrätin an der Uni Hildesheim. Man darf hier der Autorin nicht Unrecht tun.

Was persönliche Einzelmeinungen angeht, sei auf Andreas Schleicher verwiesen; „And remember: Without data you are another person with an opinion“.

v. Freymanns Publikationen über Finnland zeigen, auf was wir in Deutschland Wert legen müssten, wenn wir das Schulsystem wirklich verbessern wollten. Auf diesem Weg kann man aber nicht nachweisen, dass Deutschland mit einer anderen Schulstruktur sich nicht auch verbessern könnte. Dieser nicht zulässige Umkehrschluss wird aber gerne gezogen.

Die Autorin wird zudem einseitig wahrgenommen. Sie selbst betonte an anderer Stelle, dass in einem Schulsystem keine Kinder beschämt werden dürfen. Genau dies tut aber die frühe Selektionsentscheidung.

Es wäre zudem ratsam, auch andere Experten zu Finnland (wenn man sich schon auf dieses Land konzentrieren will) heranzuziehen, die dort leben und auch Verantwortung tragen wie z.B. Rainer Domisch (Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen), der zu der ganzen Diskussion Folgendes schreibt: „Ausgangspunkt ist und bleibt die einheitliche

	<p>Gemeinschaftsschule der Klassenstufen 1-9 für alle Schüler“ (Berlin, 2004). Und weiter “Vergessen sie die Behauptung, dass heterogene Gruppen weniger leistungsfähig seien.“</p>
<p>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 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. Eine rühmliche Ausnahme bildet das Thesenpapier der FDP-Landtagsfraktion Niedersachsen zur schulischen Bildungspolitik. Möge es Ihnen gelingen, möglichst viel davon bildungspolitisch in Niedersachsen umzusetzen!</p>	<p>Es ist fast schon charakteristisch, dass die glühenden Befürworter des mehrgliedrigen Schulsystems (Heller spricht vom dreigliedrigen, vergisst dabei die Sonderschule und die weniger gliedrigen Systeme in manchen Bundesländern) sich in der Wahrnehmung empirischer Erkenntnisse durch autistische Züge auszeichnen (Der Volksmund nennt dies: den Kopf in den Sand stecken).</p> <p>Wie man so, wie im vorgelegten Thesenpapier, an TIMMS; PISA, IGLU, LAU und weiteren Studien vorbeiarargumentieren kann, ist kaum nachzuvollziehen.</p> <p>Zum Schluss des Thesenpapiers werden allerdings bei dem Autoren geradezu Euphorie für ein politisches Papier und seine politische Grundhaltung deutlich. Damit (und nicht nur durch selektiv ausgesuchte und missinterpretierte Studien) werden viele Aussagen in Hellers Thesenpapier erklärbar. Es ist kein wissenschaftliches Thesenpapier – es ist ein politisches.</p> <p>Deutschland wird nicht darum herum kommen: Wir werden im Sekundarbereich I im Anschluss an die Grundschule weiter gemeinsam beschulen müssen. Derzeit bündeln manche Gläubige ihre Kräfte zur Abwehrschlacht. Wir bräuchten diese Kräfte aber dazu, Deutschland Zukunft zu sichern.</p>