

## **Thesenpapier**

### **zu „Schullaufbahnentscheidung und Bildungserfolg – Mythen und Fakten“**

von Kurt A. Heller

Die Schulstrukturdebatte nimmt in Deutschland 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 schulischer Bildungserfolg.

Obwohl hierzu inzwischen zahlreiche Schulstudien vorliegen, die wissenschaftlich fundierte Dateninformationen zu den genannten Themenkomplexen beinhalten, ist ein Konsens über die Befundlage offensichtlich in weite Ferne gerückt. Dabei drängt sich der Verdacht auf, dass viele der an den öffentlichen Diskussionsrunden beteiligten Bildungspolitiker und selbsternannten Experten die Untersuchungsberichte von LAU, MARKUS, DESI, TIMSS, PISA bzw. PISA-E oder der jüngsten ELEMENT- und Life-Studie (um nur die wichtigsten zu nennen), überhaupt nicht gelesen oder nur „medienvermittelt“ zur Kenntnis genommen haben. Die öffentliche Rezeption der genannten Schulstudien erinnert an das Statement des bekannten Soziologen Luhmann (1996, S. 9): „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien.“ Wie sonst wären die zahlreichen Mythen, die sich um die zitierten Studien ranken, zu erklären? 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 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. (2008) begraben werden.

#### ***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 Realschule oder Gymnasium] erst im 5./6. Schuljahr feststellbar ist“, entbehrt jeder empirischen Grundlage. Sowohl nach älteren Längsschnittstudien in Baden-Württemberg (Heller et al., 1978) als auch nach jüngeren Erhebungen in Salzburg (Sauer & Gamsjäger, 1996) sind Schuleignungsprognosen am Ende der 4. Jahrgangsstufe allein aufgrund der Schulnoten (Lehrerurteile) für das obere und untere Leistungsdrittel relativ zuverlässig und gültig. Für das mittlere Leistungsdrittel kann die Eignungsfeststellung für das Gymnasium sowie die Real- vs. Hauptschule mit Hilfe von Begabungs- und Leistungstests im Einzelfall darüber hinaus erheblich verbessert werden (zum Überblick vgl. Heller, 1997). Keine Studie lieferte bisher wissenschaftlich kontrollierte Belege für die Behauptung von Mythos Nr. 2.

#### ***Mythos Nr. 3: Nur die gemeinsame Beschulung auch in der Sekundarstufe I garantiert maximale Chancengerechtigkeit im Bildungsgang.***

Die Annahme, dass in begabungs- und leistungsheterogenen Schulklassen eine Divergenzminde- rung 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) oder die hessische Life-Studie (Fend et al., 2008) bestätigten diese Befunde. So kommt auch Dr. James Comer von der Yale-Universität im Septemberheft 2004 von *APA-Monitor on Psychology, Vol. 35, No. 8* (S. 67) aufgrund amerikanischer Erfahrungen zu folgendem Schluss: „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.“ Übereinstimmend damit resümierte bereits vor Jahrzehnten der amerikanische Psychologe Paul F. Brandwein: „Nichts ist ungerechter als die gleiche Behandlung Ungleicher“.

Eine theoretische Erklärung für die zitierten Beobachtungen oder in diesem Zusammenhang gern reklamierten Erfahrungen mit dem Durchlässigkeitsproblem bietet der sog. Matthäuseffekt. Dieser bezeichnet in Anlehnung an die neutestamentliche Parabel bei Mt. 25, 14-28 („Wer hat, dem wird – noch mehr – gegeben“) – eine uralte Menschheitserfahrung in den unterschiedlichsten Domänen. Im schulischen Kontext ist damit die Kumulierung von Lern- und Wissenszuwächsen bzw. nach Merton (1973) ein „Prozess der Akkumulierung der (individuellen) Chancen“ gemeint. Der Matthäuseffekt (Merton, 1968) gilt aber auch für die Kumulierung von (Vor-)Wissensdefiziten und erklärt somit plausibel, weshalb die Durchlässigkeit „nach unten“ – in allen Schulsystemen – viel häufiger beobachtet wird als die Durchlässigkeit „nach oben“. Diese Tendenz ist also weniger systembedingt (wie von Gegnern des gegliederten Schulsystems immer wieder behauptet) als vielmehr lernbedingt (vgl. auch Köller & Baumert, 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. TIMSS oder PISA bzw. PISA-E) widerlegt (vgl. Baumert & Schümer, 2002; Heller, 2002; Fend et al., 2008). In die gleiche Richtung weisen die LAU-Befunde (Lehmann et al., 2002) u.a. Wenn in diesem Zusammenhang Gesamtschuladvokaten auf die scheinbare Überlegenheit von Einheitsschulen gegenüber dem gegliederten (Sekundar-)Schulsystem mit Blick auf PISA verweisen, wird dabei übersehen, dass sowohl im nationalen (bundesrepublikanischen) Ländervergleich als auch im internationalen Ländervergleich die besten Schulerfolge überwiegend die Länder mit differenzierten (drei- oder viergliedrigen) Sekundarschulen wie Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen und Thüringen bzw. Hongkong und Singapur aufweisen. Bei den häufig reklamierten skandinavischen und ostasiatischen PISA-Spitzenreitern fehlen Vergleichsmöglichkeiten beider Schulsysteme wegen des staatlichen Einheitsschul-Monopols in diesen Ländern. Darüber hinaus erschweren stark unterschiedliche Immigrantenanteile zuverlässige Schulsystemvergleiche, die nur in Ländern mit konkurrierenden Schulsystemen (wie etwa in Deutschland) möglich sind (vgl. Heller, 2004 bzw. 2008).

***Mythos Nr. 5: Der schulpädagogische Umgang mit Heterogenität gelingt an integrierten Gesamtschulen besser als im dreigliedrigen 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 Lernpotenziale in adäquate Schülerleistungen (Funktion schulischer Bildungsförderung) und die Augmentierung dieser Lernpotenziale 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 Leistungspotenziale voll zu entwickeln. Indem Lernprozesse durch individuell angemessene Leistungsforderungen (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 & Weinert, 1997). Eine Optimierung individueller Bildungs- und somit auch Lebenschancen erfordert ausreichende unterrichtliche und schulische Differenzierungsmaßnahmen.

**Anschrift des Verfassers**

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