

Brauchen wir eine Verlängerung der vierjährigen Grundschule?

Ideologische Irrtümer und wissenschaftliche Fakten

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

Die Schulstrukturdebatte nimmt kein Ende. Im Fokus bildungspolitischer Kontroversen stehen dabei vor allem drei Problemaspekte: (1) Chancengerechtigkeit im Bildungsgang. (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 drei besonders resistente Mythen eingegangen.

Mythos 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 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 viel früher als in Deutschland getroffen werden muss. Pikanterweise wird diese Option nicht selten von Kritikern gegliederter Schulsysteme für ihre eigenen Kinder beansprucht.

Bildungspolitische Überlegungen oder gar Entscheidungen, die vierjährige Grundschule zu verlängern, sind aufgrund der Faktenlage kontraproduktiv. Theoretische Erklärungen für die seit Jahrzehnten immer wieder bestätigten empirischen Forschungsbefunde liefern die psychologische Hypothese der interindividuellen Differenzen und das ATI-Postulat der Passung zwischen den individuellen Fähigkeits- bzw. Lernvoraussetzungen der Schüler einerseits und den Unterrichtsbedingungen der schulischen Lernumwelt andererseits.

Interindividuelle Begabungs- und Lernleistungsunterschiede erfordern demnach eine hinreichende Differenzierung schulischer Lernumwelten. Damit ist eine doppelte Zielstellung verbunden: zum einen die optimale Umsetzung individueller Lernpotentiale in adäquate (Schul-)Leistungen als Funktion der Persönlichkeitsentwicklung und zum andern eine Erweiterung dieser Lernpotentiale als strukturelle Voraussetzung für selbstständiges Lernen. Beide Funktionsziele entsprechen der Intention des adaptiven Unterrichts, nämlich Unfähigkeit bei Schülern zu verhindern und individuelle Fähigkeitspotentiale optimal zu entwickeln.

Das *Aptitude-Treatment-Interaction (ATI) Modell* von Corno und Snow (1986) bzw. Snow und Swanson (1992) unterstellt spezifische Wechselwirkungen (Interaktionen) zwischen individuellen Begabungsstrukturen und Anforderungsstrukturen des Unterrichts. Demnach sind für unterschiedliche Begabungsgruppen jeweils spezifische Unterrichtsformen bzw. unterschiedliche Anforderungsniveaus indiziert, um optimale Entwicklungs- und Fördereffekte zu erzielen. „Übergangsentscheidungen im gegliederten Schulsystem ... sollen Schüler in möglichst optimale Entwicklungsumwelten platzieren ... Es ist ein Zeichen der Funktionsfähigkeit dieses Systems, wenn sich Schüler der unterschiedlichen Schulformen hinsichtlich Fachleistungen und kognitiven Grundfähigkeiten unterscheiden“ (Baumert, Lehmann et al., 1997, S. 130). Ein Aufschub der Übertrittsentscheidung in die 5. oder 6. Jahrgangsstufe impliziert somit mehr Nach- als Vorteile für die Schüler. Die jüngsten bildungs- bzw. parteipolitisch moti-

vierten Entscheidungen einiger Bundesländer zur Verlängerung der vierjährigen Grundschule sind demnach ein kontraproduktives Unterfangen, das weder der Forschungslage entspricht noch der schulpraktischen Erfahrung gerecht wird.

Mythos 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, die Real- oder Hauptschule erst im 5./6. Schuljahr feststellbar sei, entbehrt jeder empirischen Grundlage. Sowohl nach älteren Längsschnittstudien in Baden-Württemberg (Heller et al., 1978) als auch den Erhebungen in Salzburg (Gamsjäger & Sauer, 1996; Sauer & Gamsjäger, 1996) oder jüngstens in Berlin (Lehmann & Lenkeit, 2008) und Hessen (Fend, Berger & Grob, 2009) 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 mit Hilfe von Begabungs- und Leistungstests im Einzelfall darüber hinaus noch verbessert werden. 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).

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

„Nichts ist ungerechter als die gleiche Behandlung Ungleicher“ (Paul F. Brandwein, US-amerikanischer Psychologe). Dies hängt mit unterschiedlichen Lernfähigkeiten der Schüler (Hypothese der interindividuellen Differenzen) zusammen. 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., 1997-2002), die Berliner ELEMENT-Studie (Lehmann & Lenkeit, 2008) oder die hessische Life-Studie (Fend et al., 2009) bestätigen die früheren 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 in den letzten Dekaden 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.“ Damit konvenieren auch die Gesamtschulerfahrungen in Deutschland (vgl. Sprenger, 2008a/b).

Der österreichisch-deutsche Bildungsforscher Helmut Fend, ein gewiss unvoreingenommener Zeitzeuge der Gesamtschule, kommt am Ende seiner 17jährigen (!) Langzeitstudie Life (in der ZEIT ONLINE, 2/2008, S. 57) zu folgendem Resümee: „Selten hat mich das Ergebnis meiner Forschungen so überrascht und enttäuscht wie diesmal: Die Gesamtschule schafft unterm Strich nicht mehr Bildungsgerechtigkeit als die Schulen des gegliederten Schulsystems entgegen ihrem Anspruch und entgegen der Hoffnungen vieler Schulreformer, denen ich mich verbunden fühle. Die soziale Herkunft, so die bittere Erkenntnis der neuen Studie, entscheidet hierzulande noch langfristiger über den Bildungserfolg der Kinder als bislang angenommen.“ Mit Bezug auf die PISA-Daten vgl. Baumert und Schümer (2002).

Die Beweislast immer wieder behaupteter Sozialisationsvorteile von Gesamtschulen gegenüber dem gegliederten (Sekundar-)Schulsystem liegt somit bis auf Weiteres bei den Advokaten der Gesamtschule. Bis dahin sollte man nicht leichtfertig die in vielen Feldstudien wissenschaftlich kontrollierten Erfahrungen negieren nach dem Motto „Es kann nicht sein, was nicht sein darf!“, was letztlich stets zu Lasten der betroffenen Jugendlichen geht.

Dass das Postulat eines systematischen, kumulativen Wissensaufbaus, das auf dem sogenannten Matthäuseffekt „Wer hat, dem wird gegeben“ basiert, bereits im Grundschulalter

nicht ohne Folgen für die individuellen Bildungschancen vernachlässigt werden darf, belegen die jüngsten Ergebnisse der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)*, der deutschsprachigen Teilstudie von IEA-PIRLS. So äußerte sich Bos, der wissenschaftliche Leiter von IGLU, in einem Interview in SPIEGEL ONLINE (18.12.2008) zu den jüngsten IGLU-Befunden: „... wie sich bisher gezeigt hat, ist der Einfluss des Eltern-Status auf den Bildungserfolg der Kinder nirgendwo so groß wie in Berlin, Rumänien und Hamburg – und am geringsten in Bayern.“ Dazu der SPIEGEL-Interviewer: „Ausgerechnet da, wo es am meisten Hauptschüler gibt?“ – Bos: „Ja. Man denkt zwar, es müsste anders sein, aber man kann die Daten nicht ignorieren. Warum Bayern das besser hinbekommt, weiß ich auch nicht.“

Liegt es vielleicht nicht doch schlicht an der Erziehungskultur im Elternhaus bzw. den in- zwischen sehr unterschiedlichen, länderspezifischen Lernanforderungen im Grundschulunterricht? In einem Interview in der *Zeitschrift für Pädagogik* (Heft 9/1995, S. 37) hat Hartmut von Hentig treffend formuliert: „Wo Kindheit Glück ist, ist sie es durch Anspruch, nicht durch everything goes.“ Es gibt eben im Leben unumstößliche Fakten, die auch im 21. Jahrhundert nicht ohne nachteilige Folgen für die familiäre und schulische Sozialisation missachtet werden können. Jedenfalls spricht die seit Jahrzehnten bekannte Faktenlage bis in die jüngste Gegenwart (ELEMENT- und Life-Studien) für eine frühzeitige Differenzierung der Bildungswege im Sekundarschulbereich und gegen gemeinsames Lernen nach der vierten Grundschulklasse, sofern eine optimale Begabungs- und Leistungsentwicklung *aller* Schüler intendiert ist.

Fazit

Die *Begabungs- und Leistungsförderung* ist umso effektiver, je besser der Fit zwischen individuellen Lernbedürfnissen und sozialen (schulischen) Lernumwelten gelingt (Postulat der Passung). Die Berücksichtigung der interindividuellen Fähigkeitsunterschiede (Differenzhypothese) erfordert darüber hinaus differenzierte Lernangebote („Das Gleiche schickt sich nicht für alle!“). Da die kognitive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen mit einer zunehmenden Merkmalsheterogenität der Lerngruppen (Altersdifferenzierungs- bzw. Divergenzhypothese) einhergeht, wird nach der vierjährigen Grundschulzeit das Passungsproblem virulent. Dieses wird von Advokaten späterer Schullaufbahnentscheidungen bzw. von Einheitsschulen im Sekundarstufenalter oft negiert, abgesehen von entwicklungspsychologischen Argumenten, die für eine Schullaufbahnentscheidung nach vier Grundschuljahren – oder in einzelnen Fällen (z.B. bei akzelerierter Intelligenzentwicklung) auch früher – sprechen. Siehe zusammenfassend die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie (Weinert & Helmke, 1997).

Ein solches Plädoyer widerspricht nicht dem Postulat der Chancengerechtigkeit im Bildungsgang, die durch schulisch differenzierte Lernangebote am ehesten garantiert werden kann. Die immer wieder aufgewärmte Behauptung, wonach in begabungs- und leistungsheterogenen Lerngruppen bzw. Einheitsschulen eine Divergenzminderung bei gleichzeitiger Optimierung der Schulleistungsförderung aller möglich sei, ist eindeutig empirisch widerlegt. Auch die Hoffnung, dass mit längeren gemeinsamen Lernphasen die *soziale* Gerechtigkeit bzw. die Entwicklungschancen sogenannter bildungsferner Bevölkerungsgruppen nachhaltig verbessert werden können, hat sich als (bedauerlicher) Irrtum herausgestellt. Unter dieser Perspektive müssen die jüngsten bildungspolitischen Überlegungen oder Entscheidungen für eine Verlängerung der vierjährigen Grundschule als kontraproduktiv eingeschätzt werden. Nach dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand sind hiervon mehr Nach- als Vorteile gerade auch für die schwächeren Schüler (Gefahr der Akkumulierung von Wissensdefiziten in heterogenen Lerngruppen) zu erwarten. Nachteile ergeben sich vor allem aber für die begabteren Schüler. Außer ignoranten Ideologen nützt dies niemandem, am wenigsten der heutigen Jugend. Nicht nivellierende Einheitsschulen, sondern ausreichend differenzierte Lernangebote

bzw. Schullaufbahnen werden den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Sekundarstufenschüler gerecht!

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: heller@edupsy.uni-muenchen.de

Anmerkung: Die Literaturliste kann bei der Redaktion angefordert werden.

Literatur

- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159-202). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Roeder, P.M., Dang, F. & Schmitz, B. (1986). Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 639-660.
- Corno, L. & Snow, R.E. (1986). Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research in Teaching* (3rd ed., pp. 605-629). New York: Macmillan.
- Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (Hrsg.). (2009). *Lebensverläufe – Lebensbewältigung – Lebensglück. Die Life-Studie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gamsjäger, E. & Sauer, J. (1996). Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 182-204.
- Heller, K.A., Rosemann, B. & Steffens, K. (1978). *Prognose des Schulerfolgs. Eine Längsschnittstudie zur Schullaufbahnberatung*. Weinheim: Beltz.
- Lehmann, R.H., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Lehmann, R.H., Gänsfuß, R. & Peek, R. (1999). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Lehmann, R.H., Peek, R., Gänsfuß, R. & Husfeldt, B. (2002). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- Lehmann, R.H. & Lenkeit, J. (2008). *ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis: Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin*. Abschlussbericht (91 S.). Berlin: HUB.
- Roeder, P.M. (1997). Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit: Literaturüberblick über den Einfluss der Grundschulzeit auf die Entwicklung in der Sekundarschule. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 405-421). Weinheim: Beltz/PVU.
- Sauer, J. & Gamsjäger, E. (1996): *Ist Schulerfolg vorhersagbar?* Göttingen: Hogrefe.
- Snow, R.E. & Swanson, J. (1992). Instructional Psychology: Aptitude, Adaptation, and Assessment. *Annual Review of Psychology*, 43, 583-626.
- Sprenger, U. (2008a). *Keine neuen Großversuche mit Schutzbefohlenen! Eine wissenschaftlich fundierte Kritik an den derzeit laufenden bildungspolitischen Bestrebungen*. Recklinghausen: Winkelmann.
- Sprenger, U. (2008b). Vorteile eines frühzeitigen Übertritts ausgeblendet? *Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft*, 1-2/2008, 24-26.
- Treiber, B. & Weinert, F.E. (Hrsg.). (1982). *Lehr-Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Treiber, B. & Weinert, F.E. (1985). *Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung*. Münster. Aschendorff.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz/PVU.