

# Schullaufbahnentscheidung und Bildungserfolg

## Mythen und Fakten

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 Sozial-

status 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 *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 Septemberhft 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 Einheits-schulsystemen 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 *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!

#### **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.

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 er-

heblich 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 beraterpsychologischen 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.

### **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. *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.
- *Unterrichtsqualität* und unterrichtliche bzw. schulische *Differenzierungsmaßnahmen* (Helmke & Weinert, 1997; Heller, 1998, 1999).
- *Muttersprachliche Kompetenz* als Basis für Allgemeinbildung bzw. Voraussetzung für Wissenskernbereiche.
- „*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 Pflicht-

bestandteil 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 Instruktionsmethoden*, 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 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).

In Übereinstimmung damit zielt der adaptive (an das individuelle Fähigkeits- und Leistungs-niveau angepasste) Unterricht darauf ab, Unfähigkeit bei Schülern zu verhindern und persönliche Fähigkeitspotenziale voll zu entwickeln. Indem Lernprozesse durch individuell angemessene Leistungs-forderungen (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 Daten-

basis – Bundesländer *mit* versus *ohne* Gesamtschulen zur Verfügung stehen. Solche Target Group/Comparison Group-Designs ermöglichen Trendaussagen 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 „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 Freyermann (2002, S. 29ff.), gebürtige Finnin und viele Jahre in Deutschland im Bildungsbe-  
reich 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 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.

---

\* **ATI** = **A**ptitude **T**reatment **I**nteraction; zur Modellkonzeption vgl. Corno & Snow (1986) bzw. Snow & Swanson (1992).

## Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 159-202). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Roeder, P.M., Sang, F. & Schmitz, B. (1986). Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 639-660.
- Borland, J.H. et al. (Guest Eds.) (2002). A quarter century of ideas on ability grouping and accelerations. Special issue. *Roeper Review*, 24, 100-177.
- Corno, L. & Snow, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M.C. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 605-629). New York: Macmillan.
- Dohn, H. (1991). Drop-out in the Danish High School (Gymnasium): An Investigation of Psychological, Sociological and Pedagogical Factors. *International Review of Education*, 37, 415-428.
- Ericsson, K.A. (Ed.) (1996). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Freymann, Th. v. (2002). PISA-Ergebnisse differenzierter betrachten. *Profil 3/2002*, 29-31.
- Heller, K.A. (1997). Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung: Literaturüberblick. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 182-201). Weinheim: Beltz/PVU.
- Heller, K.A. (1998). Förderung durch Differenzierung. Für einen realistischen Begabungsbe-griff. *Zeitschrift für politische Bildung*, 35, 34-43.
- Heller, K.A. (Ed.) (1999). Individual (learning and motivational) needs versus instructional conditions of gifted education. *High Ability Studies*, 9, 9-21.
- Heller, K.A. (Hrsg.) (2002). *Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heller, K.A. & Hany, E.A. (1996). Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion, Bd. 2 der Pädagogischen Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie)* (S. 477-513). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K.A. & Hany, E.A. (2001). Standardisierte Schulleistungsmessungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 87-101). Weinheim: Beltz.
- Heller, K.A., Rosemann, B. & Steffens, K. (1978). *Prognose des Schulerfolgs. Eine Längs-schnittstudie zur Schullaufbahnberatung*. Weinheim: Beltz.
- Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (Eds.) (2000). *International hand-book of giftedness and talent* (2nd ed., rev. reprint 2002). Oxford/Amsterdam: Pergamon/Elsevier.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule, Bd. 3 der Pädagogischen Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie)* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Kaufmann, F.A. & Castellanos, F.X. (2000). Attention deficit/hyperactivity disorder in gifted students. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 621-632). Amsterdam: Elsevier.
- Kerr, B. (2000). Guiding gifted girls and young women. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 649-657). Amsterdam: Elsevier.
- Köller, O. & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I – Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 99-110.
- Lehmann, R.H., Gänsfuß, R. & Peek, R. (1999). *Aspekte der Lernausgangslage und der Ler-nentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7*. Berlin: Humboldt Universität.

- Lehmann, R.H., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Berlin: Humboldt Universität.
- Luhmann, N. (1996): *Die Realität der Massenmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Merton, R.K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159, 56-63.
- Merton, R.K. (1973). *The sociology of science*. Chicago: University Press.
- Peters, W.A.M., Grager-Loidl, H. & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 609-620). Amsterdam: Elsevier.
- Randel, B., Stevenson, H.W. & Witruk, E. (2000). Attitudes, beliefs, and mathematics achievement of German and Japanese high school students. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 190-198.
- Roeder, P.M. (1997). Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit: Literaturüberblick über den Einfluß der Grundschulzeit auf die Entwicklung in der Sekundarstufe. 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.
- Schneider, W. (2000). Giftedness, expertise, and (exceptional) performance: A developmental perspective. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 165-177). Amsterdam: Elsevier.
- Snow, R.E. & Swanson, J. (1992). Instructional psychology: Aptitude, adaptation, and assessment. *Annual Review of Psychology*, 43, 583-626.
- Stevenson, H.W. & Stigler, J.W. (1992). *The learning gap. Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York: Summit Books.
- Stevenson, H.W., Hofer, B.K. & Randel, B. (2000). Mathematics achievement and attitudes about mathematics in China and the West. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 1, 1-16.
- 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. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hrsg.) (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz/PVU.
- Zimmermann, P. & Spangler, G. (2001). Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 461-479.

### **Anschrift des Verfassers:**

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

### **Anmerkung:**

Das Thesenpapier wurde (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