

Wolfgang Schneider

Der Übergang in weiterführende Schulen nach dem 4. oder 6. Grundschuljahr?

Theoretische Analysen und empirische Befunde zur Prognose des Schulerfolgs

Einleitung

Millionen von Kindern beginnen jedes Jahr in der Regel recht hoffnungsvoll ihre Schulzeit, um sich am Ende in ganz unterschiedlichen Situationen wiederzufinden. Schüler werden in Bildungsinstitutionen mehrere tausend Stunden lang geplant beeinflusst; ihre weitere Zukunft hängt entscheidend vom Erfolg in der Schule ab. Angesichts dieser herausragenden Bedeutung der Institution Schule für die Verwirklichung von Lebenschancen macht es immer wieder Sinn, die Eignung von historisch gewachsenen Schulsystemen für moderne Bildungsplanungsprozesse kritisch zu hinterfragen.

Dies gilt sicherlich für die Frage, ob das starre traditionelle dreigliedrige Schulsystem den Erfordernissen der heutigen Zeit gewachsen ist. Seit den siebziger Jahren haben sich die kritischen Stimmen gemehrt, die am Regelschulsystem vor allem Probleme in der Realisierung von Chancengleichheit sahen (vgl. Fend et al., 1976). Ein in diesem Zusammenhang immer wieder geäußerter Kritikpunkt bezog sich auf die allzu frühe Übergangsauslese für die weiterführenden Schulen, für die es innerhalb Europas lediglich noch in Österreich und der Schweiz Parallelbeispiele gibt.

Wie ist es eigentlich zu dieser Situation gekommen? Historisch gesehen stellte das Reichsgrundschulgesetz vom April 1920 die Weichen für die vierjährige Grundschule. Nach dem Zusammenbruch des Kaiserreichs war dieser Schritt durchaus als gro-

ßer Erfolg im Rahmen der Bemühungen zu betrachten, die soziale Selektivität des Schulsystems zu entschärfen. Zuvor hatten in Preußen lediglich Kinder höherer Schichten die Möglichkeit, eine dreijährige Vorschule zu besuchen, die direkt zum Gymnasium führte. Die vierjährige Grundschule ging aus der Weimarer Verfassung als Kompromiß zwischen einem im wesentlichen von der Gymnasiallehrerschaft und dem bürgerlichen Lager getragenen Konzept einer dreijährigen Grundschule und einem insbesondere von der Volksschullehrerschaft und sozialliberalen Kreisen vertretenen Alternativvorschlag hervor, der für den gesamten Altersjahrgang einen gemeinsamen zusätzlichen Mittelbau bis zum 7., eventuell auch zum 9. Schuljahr vorsah (vgl. dazu auch Fend, 1981). Dieser Kompromiß hat nun mehr als 70 Jahre überlebt, obwohl der frühe schulorganisatorische Gabelungszeitpunkt immer wieder die Kritik von Eltern, Lehrern und Fachwissenschaftlern hervorrief.

Im folgenden Beitrag soll es darum gehen, das Problem des Selektionszeitpunkts aus entwicklungs- und pädagogisch-psychologischer Perspektive genauer zu betrachten. Es geht insbesondere um die Frage, welche Annahmen und Ergebnisse der einschlägigen psychologischen Forschung dafür sprechen, die Entscheidung über das weitere schulische Schicksal zeitlich auf das Ende des sechsten Schuljahrs zu verlegen, wie es in vielen Ländern bereits geschieht, und wie es der Bayerische Lehrerinnen- und

Lehrerverband derzeit auch konkret fordert. Es werden im folgenden zunächst Ansatzpunkte aus der Entwicklungspsychologie vorgestellt und dann Befunde aus der pädagogisch-psychologischen Forschung zusammengefaßt, die das Problem der Schulerfolgsprognose betreffen. Es sollte schon an dieser Stelle betont werden, daß angesichts der Vielfalt der Forschungsergebnisse kein eindeutiges und unumstößliches Votum zur Frage des Selektionszeitpunkts resultieren kann. Der Beitrag sollte vielmehr aufzeigen, welche Argumentationsstrategien für die Wahl eines späteren Gabelungszeitpunkts durch Befunde sozialwissenschaftlicher Forschung gestützt werden, und welche Probleme noch zu lösen sind, damit eine solche schulorganisatorische Maßnahme wie die sechsjährige Grundschule wirklich auch den von den Befürwortern erhofften Erfolg haben kann.

1. Entwicklungspsychologische Argumente für eine zeitliche Verschiebung des Selektionszeitpunkts

1.1 Psychometrische Langzeitstudien zur Intelligenzentwicklung

Bei der Beurteilung des intellektuellen Entwicklungsstandes in der Schule haben in der Vergangenheit psychometrische Konzepte dominiert. So wurden in der Regel Intelligenztests eingesetzt, um die Frage nach der Stabilität von individuellen Unterschieden im kognitiven Bereich zu prüfen. Unterschiedliche Langzeitstudien haben immer wieder demonstriert, daß die Prognose späterer Intelligenzwerte schon durch den zu Beginn der Schulzeit gemessenen IQ relativ gut möglich ist (vgl. Hanke, Lohmöller & Mandl, 1980; Kemmler, 1976). Geht man davon aus, daß der Intelligenzquotient der beste Einzelprädiktor für spätere Schulleistungen ist (vgl. Kühn, 1983; Schneider & Börs, 1985), so scheint sich damit die weitere schulische Entwicklung schon recht frühzeitig (in jedem Fall nach dem vierten Schuljahr) bestimmen zu lassen. Die in der Literatur berichteten Stabilitätskoeffizienten (Korrelationen von Intelligenztestleistungen, die zu zwei verschiedenen Zeitpunkten gemessen wurden) liegen für die Phase zwischen dem 10. und 16. Lebensjahr bei etwa 75. Obwohl dieser Wert recht hoch scheint, reicht er für *individuelle Prognosen* nicht aus. Wie Heller, Rosemann und Steffens (1978) hervorheben, ändern sich bei einem solchen mittleren Stabilitätskoeffizienten im besagten Zeitraum bei ca. 60% der Kinder die Testwerte um eine Streuungseinheit (15 IQ-Punkte). In der klassischen Längsschnittstudie von Honzik, MacFarlane und Allen (1948) betrug der IQ-Unterschied bei ca. 20 Prozent der Kinder etwa 20 Punkte, bei ca. 10% immerhin 30 Punkte und mehr. *Die psychometrisch angelegten Längsschnittstudien zur kognitiven Entwicklung lassen demnach keinesfalls den Schluß zu, daß die*



Wolfgang Schneider, geb. 1950 in Völklingen/Saar, 1969–1975 Studium der Psychologie, Philosophie und Theologie an den Universitäten Heidelberg und Wuppertal, 1975 Diplom und 1979 Promotion in Psychologie an der Universität Heidelberg, 1976–1981 Wissenschaftliche Hilfskraft (bis 1977) und wissenschaftlicher Angestellter am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg, 1981–1982 Forschungsaufenthalt am Department of Psychology der Stanford University (USA) als Stipendiat der Stiftung Volkswagenwerk (Betreuer Prof. John Flavell), 1981–1991 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in München (ab 1989 als C3-Professor), 1988 Habilitation

im Fach Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ab 1991 Inhaber des Lehrstuhls für Psychologie IV (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie) am Institut für Psychologie der Universität Würzburg.

Wichtigste Publikationen: *Zur Entwicklung des Metagedächtnisses bei Kindern*. Bern: Huber 1989; gemeinsam mit M. Pressley: *Memory development between 2 and 20*. New York: Springer 1989; zusammen mit F.E. Weinert (Hg.): *Interactions among aptitude, strategies and knowledge in cognitive performance*. New York: Springer 1990.

Anschrift: Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Schneider, Neubergerstraße 30, 97273 Kürnach

Intelligenzentwicklung schon ab dem 10. Lebensjahr eindeutig prognostizierbar ist.

1.2 Das Stufenmodell der Denkentwicklung nach Piaget

Obwohl das theoretische Modell der intellektuellen Entwicklung nach Piaget in den letzten Jahrzehnten auch verstärkt in der Pädagogik populär wurde, leuchten seine Konsequenzen für die hier interessierende Fragestellung vielleicht nicht unmittelbar ein. Es soll von daher versucht werden, die wichtigsten Annahmen des Piagetschen Stufenkonzepts kurz zusammenzufassen (vgl. auch die neueren Darstellungen bei Flammer, 1988; Oerter & Montada, 1987).

Piaget geht von insgesamt fünf Stufen der Denkentwicklung aus. Für unser Problem sind die Stadien der Vorschulzeit (Stufe der sensumotorischen Intelligenz zwischen 0 und 2 Jahren; Stufe des symbolisch-vor begrifflichen Denkens zwischen dem 2. und 4. Lebensjahr; Stufe des anschaulichen Denkens zwischen dem 4. und 7. Lebensjahr) nicht von zentraler Bedeutung. Eine Betrachtung der beiden letzten Stufen ist ungleich interessanter.

Piaget nimmt an, daß Kinder normalerweise zwischen dem 7./8. und 11./12. Lebensjahr die Stufe der konkreten Denkoperationen erreichen, was meint, daß sie von da an logische Operationen durchführen können, die allerdings noch an die konkrete Vorstellung gebunden sind. Sie sind in diesem Stadium dazu imstande, zu „dezentrieren“, das heißt mehr als eine Problemdimension gleichzeitig zu berücksichtigen. Als logische Operationen werden beispielsweise die Fähigkeit zur Klassifikation von Objekten und das Erkennen der Umkehrbarkeit von Denkvorgängen (etwa Addition und Subtraktion) angegeben. Es fällt auf, daß diese Stufe mit dem Eintritt in die Grundschule zusammenfällt, aber offensichtlich noch nicht vor Ende der Grundschulzeit abgeschlossen ist. Etwa im Alter von 11 bis 12 Jahren gelingt es der Mehrzahl der Kinder eines Altersjahrgangs, die Stufe der formalen Operationen zu erreichen, bei der das Denken sich nicht mehr auf konkrete Objekte, Klassen oder einfache Relationen beschränken muß, sondern in abstrakten Kategorien/Symbolen möglich ist.

Für die vorliegende Fragestellung ist einmal das Faktum wichtig, daß dieses letzte Stadium der Denkentwicklung deutlich nach Vollendung der vierjährigen Grundschulzeit erreicht wird, zum anderen aber auch die Annahme, daß aus der Beherrschung der Stufe der konkreten Operationen nicht direkt ableitbar ist, zu welchem Zeitpunkt und in welchem Ausmaß die Stufe der formalen Operationen erreicht wird.

Nimmt man diesen Ansatz ernst, so spricht einiges dafür, den Zeitpunkt für die Übertrittsentscheidung auf die Zeit nach dem sechsten Schuljahr zu verschieben.

Tabelle 1: Schulversuch zur Aufgabe „Erhaltung (Konservierung) der Masse“ nach Transformation: Zahl der Kinder der einzelnen Klassenstufen in den drei verschiedenen Entwicklungsstadien (nach Lovell & Ogilvie, 1960)

Klassenstufe	Alter	Konservierung vorhanden	Übergangsstufe	Konservierung nicht vorhanden	N
1	7;8	30	27	26	83
2	8;10	44	8	13	65
3	9;9	73	15	11	99
4	10;8	64	7	4	75
	N	211	57	54	322

Es sollte an dieser Stelle jedoch nicht verschwiegen werden, daß einige Grundannahmen des Modells von Piaget durchaus umstritten sind. Kritiker des Ansatzes (etwa Brainerd, 1978) haben insbesondere auf die Problematik der Altersangaben hingewiesen und große individuelle Unterschiede im Erreichen der jeweiligen Stufen betont. So scheint gesichert, daß sich durch ein spezifisches Training die Stufe der formalen Operationen auch vor dem 11. Lebensjahr erreichen läßt. Für das Stadium der konkreten Denkoperationen wurde die Bedeutsamkeit individueller Unterschiede beispielsweise in einer großangelegten Studie von Lovell und Ogilvie (1960) demonstriert, die den Erwerb des sogenannten Invarianzprinzips im Grundschulalter überprüfte. Wie sich aus Tabelle 1 ablesen läßt, beherrscht die absolute Mehrzahl der Viertkläßler die Aufgabe, bei der angegeben werden muß, ob bei Transformation der äußeren Form einer Masse (z.B. von einer Knetkugel in eine Knetwurst) die Gesamtmasse erhalten bleibt. Im Unterschied zu den Grundannahmen Piagets lassen sich jedoch auch ausgeprägte individuelle Unterschiede im Zeitpunkt des Erwerbs erkennen: während mehr als 30% der Erstkläßler das Prinzip bereits sicher erworben haben, läßt sich das für immerhin ca. 10% der Viertkläßler immer noch nicht behaupten. Die großen Streuungen innerhalb und zwischen Schulklassen stellen ein nicht unerhebliches Problem dar, das uns auch später noch beschäftigen wird.

Komplizierter wird dieses Problem schließlich noch dadurch, daß das Erreichen einer bestimmten Denkstufe noch nicht garantiert, daß alle möglichen Aufgabenklassen einer spezifischen Denkoperation beherrscht werden. So hat man etwa herausgefunden, daß im Hinblick auf das Invarianzprinzip die Konservierung von Flüssigkeit früher erkannt wird als die der Masse, und daß in der Regel das Prinzip der Invarianz des Volumens zeitlich am spätesten erworben wird. Diese Problematik wird in der Literatur unter dem Begriff „horizontale Verschiebung“ diskutiert.

Obwohl neuere Forschungsarbeiten zum Stufenkonzept Piagets deutlich gemacht haben, daß viele Postulate dieses Modells modifiziert und gerade auch im Hinblick auf die Altersangaben erweitert werden

müssen, gibt es auch nach der Durchsicht der methodenkritischen Arbeiten keinen Zweifel daran, daß für die Mehrzahl der Kinder eines Altersjahrgangs das Stadium der formalen Operationen nicht vor dem 11. oder 12. Lebensjahr erreicht wird. Dies legen im übrigen auch differenzierte Modellvorstellungen von Neo-Piagetianern wie etwa Kurt Fischer (1980) nahe, der auf der Basis des Denkmodells von Piaget eine Theorie der kognitiven Entwicklung entwarf. Sie stellt in gewisser Hinsicht sowohl eine Verfeinerung als auch eine Ausweitung des ursprünglichen Stadienkonzepts dar, die für die Zeit zwischen der Geburt und dem frühen Erwachsenenalter insgesamt zehn hierarchisch angeordnete Denkstufen postuliert. Für unsere Fragestellung ist einmal wichtig, daß Fischer starre Alterszuordnungen vermeidet, da er unterschiedliche Entwicklungstempi für unterschiedliche Kinder annimmt. Auf der anderen Seite läßt aber auch Fischer keinen Zweifel daran, daß die Fähigkeit zum abstrakten Denken (single abstract sets) in der Regel nicht vor Ende der amerikanischen Grundschulzeit erworben wird, die bekanntermaßen sechs Jahre dauert. Daraus kann gefolgert werden, daß sich insbesondere die Fähigkeit zum abstrakten Denken, wie sie etwa für den naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht relevant scheint, aus den kognitiven Kompetenzen der meisten Viertkläßler noch nicht eindeutig vorhersagen läßt.

1.3 Befunde zur Entwicklung des Gedächtnisses

Etwa gegen Ende der sechziger Jahre wurde in der Psychologie die Abkehr vom strikten Behaviorismus und die Übernahme des sogenannten Informationsverarbeitungsansatzes beobachtet, der im Unterschied zu Grundannahmen des Behaviorismus den innerlich ablaufenden kognitiven Vorgängen eine große Bedeutung für die Kontrolle und Steuerung menschlichen Verhaltens zumißt. In der Folge dieses „Paradigmenwechsels“ beschäftigte man sich in der Entwicklungspsychologie verstärkt mit der Entwicklung des Gedächtnisses, ein Problembereich, der auch für die Pädagogik von großer Bedeutung scheint. Es steht außer Frage, daß gerade in den ersten Schuljahren das Gedächtnis der Kinder in vieler

Hinsicht gefordert ist; in vielen Bereichen stellen Gedächtnisleistungen nicht das Mittel zum Zweck, sondern den eigentlichen Zweck der Übung dar.

Untersuchungen zur Entwicklung des Gedächtnisses haben ergeben, daß sich zwischen dem 6. und 10./11. Lebensjahr die größten Fortschritte beobachten lassen (vgl. Kail, 1991; Schneider & Pressley, 1989; Weinert & Schneider, im Druck). Der Entwicklung von sogenannten Gedächtnisstrategien (Wiederholungsstrategien, Gruppierungsstrategien, Elaborationsstrategien) kommt in diesem Zusammenhang große Bedeutung zu. Wir wissen inzwischen aus unzähligen Untersuchungen, daß gerade komplexere Lernstrategien wie das Gruppieren/Ordnen von Lerninformationen nach semantischen Kategorien (z.B. Tiere, Kleidungsstücke) erst in der Spätphase der Grundschulzeit allmählich erworben und spontan eingesetzt werden. Für Elaborationsstrategien (z.B. „Eselsbrücken“, über die sich sinnvolle Verknüpfungen zwischen unvertrauten Wörtern herstellen lassen) gilt, daß sie in den ersten vier Schuljahren kaum spontan verwendet werden und auch vor Ende der (amerikanischen) Grundschulzeit nicht immer stabil verfügbar sind (vgl. Schneider & Pressley, 1989).

Entscheidend für die spontane Nutzung von Lern- und Gedächtnisstrategien scheint die Herausbildung des gedächtnisbezogenen Wissens, in der Literatur auch als „Metagedächtnis“ bezeichnet (vgl. Schneider, 1989; Weinert & Schneider, im Druck). Empirische Untersuchungen zeigen relativ übereinstimmend, daß sich ein einigermaßen robustes Wissen um die Vorteile und Effekte von Gedächtnisstrategien frühestens gegen Ende der Grundschulzeit ausbildet. Wie Moely et al. (1992) nachgewiesen haben, hängt der Erwerb des Strategiewissens nicht zuletzt von der Art des Unterrichts ab. Schüler aus Klassen, in denen vom Lehrer gehäuft Hinweise auf Lern-techniken und Gedächtnisstrategien gegeben werden, verfügen schon früher über diese Techniken als Schüler, die zu diesem Thema im Unterricht kaum etwas erfahren. Unabhängig davon gilt aber auch hier für die Mehrzahl der Schüler, daß Strategiekompetenzen zum Abschluß der vierjährigen Grundschulperiode erst unvollständig entwickelt sind. Es ist anzunehmen, daß eine sechsjährige Grundschulphase auch für die lernschwächeren Schüler günstige Gelegenheiten zum Erwerb von schulrelevanten Gedächtnisstrategien bieten würde.

2. Pädagogisch-psychologische Argumente für eine Verschiebung des Selektionszeitpunkts

2.1 Nachteilige Effekte der frühen Auslese im Hinblick auf die soziale Selektivität des Systems

Wie schon eingangs erwähnt, war an die Einführung der vierjährigen Grundschule

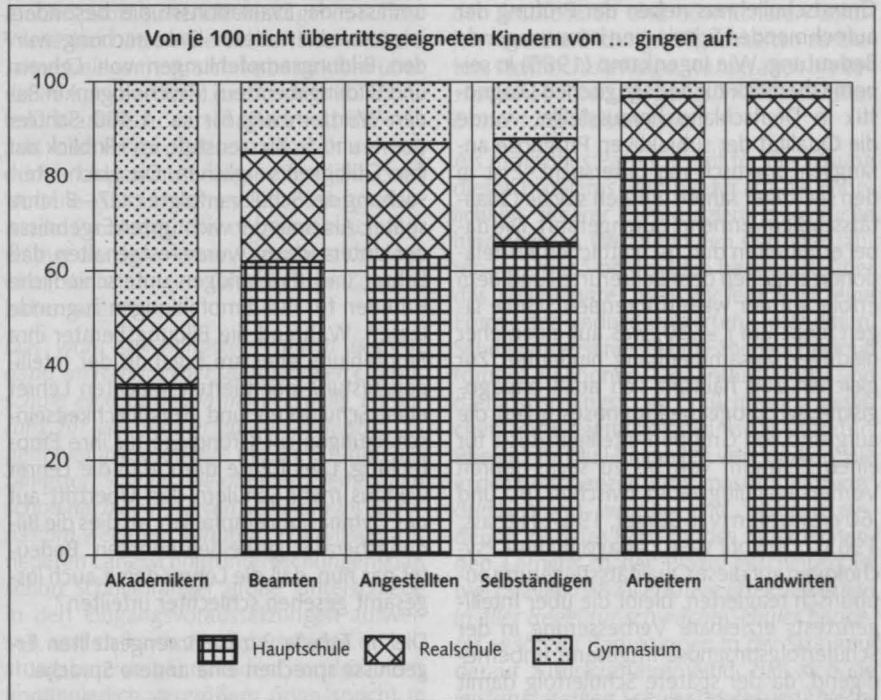


Abbildung 1 – Quelle: Kämpfe et al. 1976, 111

von Anfang an die Hoffnung geknüpft, daß damit die soziale Selektivität des Schulsystems weitgehend entschärft werden könnte. Wie Fend (1981) herausstellte, sollte das Schulsystem demzufolge als „Rüttelsieb“ funktionieren, das eine vollkommene Neuverteilung von Lebenschancen zwischen den Generationen vornimmt.

Nicht die unverdienten Merkmale der sozialen Schichtzugehörigkeit und der Geburt schienen für die künftige soziale Stellung wichtig zu werden, sondern die eigene Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit. Neuere amerikanische und deutschsprachige Evaluationsstudien haben inzwischen ergeben, daß Schulen keineswegs wie ein „Rüttelsieb“ fungieren, und daß sich die soziale Selektivität des Schulsystems über die Jahrzehnte hinweg nur unwesentlich gemindert hat. Obwohl in den siebziger und achtziger Jahren mehr Arbeiterkinder als früher auf weiterführende Schulen wechselten, sind die Proportionen zwischen den Schichtschichten insofern relativ gleich geblieben, als auch neuerdings mehr Kinder der unteren und oberen Mittelschicht Realschulen und Gymnasien besuchen. Obwohl etwa durch die Einführung von Gesamtschulen das Problem der Chancengleichheit zum Teil erfolgreich in Angriff genommen wurde, kann auch heute nicht davon ausgegangen werden, daß Chancengleichheit in unserem Schulsystem auch nur annähernd realisiert ist.

Als Beleg für diese These der nach wie vor bestehenden Ungleichheit kann angeführt werden, daß auch bei vergleichbaren schulischen Leistungen wesentlich mehr Kinder aus höheren Schichtschichten den Übertritt auf weiterführende Schulen vollziehen. Abb. 1 illustriert dies am Beispiel derjeni-

gen Kinder des 4. Schuljahrs, die gegen die Empfehlung der Lehrer vom Recht der Probezeit Gebrauch machten. Es wird hier deutlich, daß sich bei gleicher (ungünstiger) Ausgangsbasis wesentlich mehr Eltern aus höheren Schichtschichten für den Übertritt entscheiden. Fend (1981) sieht eine schulische Möglichkeit zum Abbau dieser Ungleichheiten darin, eine Entscheidung zu einem späteren Zeitpunkt herbeizuführen.

Der internationale Schulvergleich macht deutlich, daß das Problem der Chancengleichheit zwar in den meisten europäischen und außereuropäischen Ländern ungelöst ist, daß andererseits das deutsche Schulsystem im Hinblick auf die soziale Selektivität nicht zuletzt aufgrund des frühen Auslesezeitpunkts eine Spitzenposition einnimmt. Nur kleine Anteile am gesamten Altersjahrgang (ca. 20%) kommen zu hohen Schulabschlüssen. In anderen vergleichbaren Industrienationen befinden sich im Alter von 17 bis 19 Jahren prozentual weitaus mehr Schüler in der Schule (in den USA 75%, in Schweden 45%). Die hohe Selektivität des deutschen Schulsystems hat nun aber nicht zur Folge, daß die ausgelesene Schulgruppe außergewöhnliche Leistungen zeigt. Internationale Vergleichsuntersuchungen haben ergeben, daß etwa im Hinblick auf Mathematik und Naturwissenschaften die Spitzenschüler der spät selektierenden Schulsysteme denen der früh selektierenden Systeme überlegen waren. Die Breitenförderung scheint demnach eine bessere Voraussetzung für Spitzenleistungen zu sein (vgl. Fend, 1981).

2.2 Probleme der Übertrittsentscheidung

Historisch gesehen hatte nach Einführung der vierjährigen Grundschule das Urteil des

Grundschullehrers neben der Prüfung der aufnehmenden Schule eine herausragende Bedeutung. Wie Ingenkamp (1985) in seinem Überblick zur pädagogischen Diagnostik in Deutschland herausstellte, wurde die Qualität der subjektiven Prognose anfänglich praktisch nie untersucht. Erst in den sechziger Jahren wurden solche Qualitätsstudien vermehrt durchgeführt. Die dabei ermittelten durchschnittlichen Korrelationen zwischen dem Lehrerurteil und dem Erfolg auf der weiterführenden Schule lagen meist um $r = .30$, was auf einen eher niedrigen Zusammenhang hindeutet. Zur gleichen Zeit häuften sich auch pädagogisch-psychologische Prognosestudien, die aufgrund von Gruppen-Intelligenztests für einen Zeitraum von bis zu sechs Jahren Vorhersagegültigkeiten zwischen .50 und .60 erbrachten (vgl. Burger, 1967; Hitpass, 1963). Obwohl viele pädagogischen Psychologen auf diese Qualitätssteigerung euphorisch reagierten, bleibt die über Intelligenztests erzielbare Verbesserung in der Schulerfolgsprognose insgesamt unbefriedigend, da der spätere Schulerfolg damit nur zu ca. 36% aufgeklärt werden kann. Auch Tests reichen nicht aus, um eine punktuelle Übergangsauslese zu perfektionieren (siehe Ingenkamp, 1985).

Deutliche Anzeichen dafür, daß der Selektionszeitpunkt zu früh liegt, lieferten etwa in den sechziger Jahren Studien, in denen hohe Versagerquoten im Gymnasium aufgedeckt wurden. So zeigte etwa die Untersuchung von Gerstein (1972), daß nur ca. 40% aller Schüler ohne Klassenwiederholung und ohne Schulabgang das Abitur geschafft haben. Nachdem selbst eine Kombination von Grundschulgutachten und objektiven Tests keine weitere Perfektionierung in der Vorhersage bewirken können (Tent, 1969), scheint eine Änderung des Übertrittsverfahrens sinnvoll, die keine punktuelle Selektion nach der 4. Klassenstufe vorsieht. Fend (1981) verweist in diesem Zusammenhang auf Reformmaßnahmen wie die Einführung von Förder- und Orientierungsstufen. Die von Fend betreuten Begleituntersuchungen zu diesen Schulformen ergaben, daß zwischen dem 5. und 6. Schuljahr ca. 20% bis 40% Umstufungen stattfanden, die zu Änderungen der Schullaufbahn führten. *Bei einer Selektion nach der 4. Klasse hätten für die betroffenen Kinder wohl Fehlprognosen resultiert.*

2.3 Veränderungen der Kriterien für den Schulerfolg

Obwohl die meisten Überblicksarbeiten zur Schulerfolgsprognose das Lehrerurteil im Vergleich zum Intelligenztest geringer gewichten, läßt sich diese Schlußfolgerung nicht aus allen verfügbaren Arbeiten ziehen.

Im Hinblick auf die genannte Fragestellung ist meines Erachtens eine von Heller, Rosemann und Steffens (1978) durchgeführte,

umfassende Evaluationsstudie besonders interessant. In dieser Untersuchung wurden die Bildungsempfehlungen von Lehrern und Bildungsberatern (Psychologen) in Baden-Württemberg für ca. 1.400 Schüler der 4. und 5. Klassenstufe im Hinblick auf ihre Gültigkeit verglichen. Die Nachuntersuchung der Schüler erfolgte ca. 7–8 Jahre später. Als eines der wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung wurde festgehalten, daß Lehrer und Psychologen unterschiedliche Kriterien für ihre Empfehlungen zugrunde legten. Während die Bildungsberater ihre Empfehlung eher am Ergebnis der Intelligenztestung orientierten, machten Lehrer eher Schulnoten und Persönlichkeitseinschätzungen zur Grundlage für ihre Empfehlung. Dies führte dazu, daß die Lehrer weitaus mehr Schülern den Übertritt auf das Gymnasium empfahlen, als dies die Bildungsberater gutheißen konnten. Bedeutet das nun, daß die Lehrer damit auch insgesamt gesehen schlechter urteilten?

Die in *Tabelle 2* zusammengestellten Ergebnisse sprechen eine andere Sprache.

Der Anteil von Schülern, die von den Lehrern für das Gymnasium empfohlen wurden und dann auch als Gymnasiasten zumindest teilweise erfolgreich waren, also mit maximal einer Klassenwiederholung auskamen, liegt mit ca. 80% deutlich höher als der entsprechende Anteil der korrekten Bildungsberater-Prognosen (57%).

Obwohl die Lehrer insgesamt deutlich mehr Schüler als für das Gymnasium geeignet beurteilt hatten, resultierten daraus keineswegs höhere Fehlurteilsquoten. Die Grundschullehrer orientierten sich bei ihrem Urteil stärker an den Hauptfachleistungen und der Persönlichkeitsstruktur der Schüler als an deren Intelligenz; die Ergebnisse legen nahe, daß die Urteile der Gymnasiallehrer auf ähnlichen Kriterien beruhen.

Die Ergebnisse zeigen auch, daß die Schüler (oder deren Eltern) sich stärker am Lehrerurteil als an der Empfehlung des Bildungsberaters orientierten. Die Beurteilungsgrundlagen der Berater waren offensichtlich zu streng: hätten sich die Schüler ausschließlich an dieser Empfehlung orientiert, wäre in mehreren Fällen eine unangemessene Schullaufbahn eingeschlagen worden.

Diese Befunde lassen mehrere Schlußfolgerungen im Hinblick auf die Bedeutung von Intelligenztests für die Prognose des Schulerfolgs zu. Während noch in einigen älteren Untersuchungen (z.B. Burger, 1967) immer wieder darauf verwiesen wurde, daß für Schüler mit einem IQ von 115 und darunter kaum Überlebenschancen am Gymnasium bestanden, stimmen diese Befunde für neuere Studien wie die von Heller et al. (1978) schon nicht mehr: die dort von den Beratern angesetzten Grenzwerte (IQ von ca. 110) lagen offensichtlich zu hoch.

Man könnte daraus folgern, daß aufgrund der neuerdings immer höheren Übertrittsquote aufs Gymnasium bei gleichzeitig sinkenden Versagerquoten (vgl. Fend, 1981) Kinder mit durchschnittlichem bis leicht unterdurchschnittlichem IQ relativ gute Erfolgchancen haben, vorausgesetzt, sie weisen eine günstige Lernmotivation auf.

Wie Heller et al. (1978) herausstellen, weisen die Befunde weiterhin darauf hin, daß Intelligenztests im Hinblick auf die Schulerfolgsprognose lediglich differentielle Gültigkeit besitzen. Damit ist gemeint, daß allein auf der Basis von IQ-Werten nur für Schüler mit überdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeiten sichere Erfolgsprognosen resultieren. Die Gültigkeit des Intelligenztestwerts als Prädiktor der Schulleistung ist um so geringer, je niedriger der IQ ausfällt. In allen diesen Fällen kommt den Leistungen in den Kernfächern sowie Merkmalen der Gesamtpersönlichkeit (z.B. Lern- und Leistungsmotivation, Leistungsängstlichkeit) eine ungleich größere Bedeutung für die Prognose zu.

Befunde aus der mehr als 14 Jahre andauernden Längsschnittstudie von Kemmler (1976), in der etwas mehr als 300 Schulkinder vom Zeitpunkt der Einschulung an bis zum Schulabschluß (Abitur) beobachtet und untersucht wurden, geben in diesem Punkt wichtige Zusatzinformationen.

Kemmler interessierte (unter anderem) die Frage, weshalb einige weniger intelligente Schüler (IQ zwischen 87 und 102) dazu in der Lage sind, das Gymnasium erfolgreich zu absolvieren, während andere Schüler mit viel günstigeren Intelligenzwerten (IQ zwischen 101 und 127) auf der Hauptschule verbleiben und dort zum Teil noch

Tabelle 2: Erfolgreiche und teilweise erfolgreiche Gymnasiasten, gruppiert nach Bildungsempfehlungen (nach Heller et al., 1978, S. 45)

	Empfehlung	Erfolg	Teilerfolg	Gesamt
Berater	Gymnasium	758 (49%)	134 (9%)	892
Lehrer	Gymnasium	997 (64%)	236 (15%)	1233
Berater	Realschule	372 (24%)	182 (12%)	554
Lehrer	Realschule	160 (10%)	96 (6%)	256
Berater	Hauptschule	62 (4%)	41 (3%)	103
Lehrer	Hauptschule	36 (2%)	20 (1%)	56

eine Klasse wiederholen müssen. Die erwartungswidrig guten Schüler wurden als „overachiever“, die erwartungswidrig schwachen als „underachiever“ charakterisiert. Der direkte Vergleich von mehr als 20 Fähigkeitsmerkmalen zur Zeit des Schulübertritts ergab, daß die „overachiever“ besonders ungünstige Leistungen im räumlichen Denken, in der Abstraktionsfähigkeit und der Rechenfähigkeit haben können, ohne daß ihnen das beim Übergang schadet. Die „overachiever“ sind zu diesem Zeitpunkt in keiner Leistungsvariablen besser als die „underachiever“. Die Befunde von Kemmler im weiteren Verlauf der Untersuchung machten deutlich, daß sich die „overachiever“ dann im Gymnasium behaupten konnten, wenn sie über eine fehlerfreie Rechtschreibung, gute Konzentration, einen genügend breiten Wortschatz und eine ausreichende Beherrschung der vier Grundrechenarten verfügten. Dagegen droht Kindern mit vergleichsweise viel günstigeren IQ-Werten um so eher das Hauptschul-Schicksal, je ungünstiger die Rechtschreibung und je geringer der Wortschatz ist. Kemmler schließt aus ihren Ergebnissen, daß die gymnasialen Anforderungen an die Schüler in den letzten Jahren (Bezugspunkt sind die siebziger Jahre) insgesamt gesenkt wurden, daß das geforderte Fähigkeitsprofil mit der Überbetonung der sprachlichen und der Rechtschreibfähigkeiten jedoch gleichgeblieben ist. Diese Befunde machen gleichzeitig deutlich, warum die prognostische Gültigkeit der allgemeinen Intelligenz im Hinblick auf den Schulerfolg eingeschränkt ist. Sie zeigen aber auch weiterhin, daß das Lehrerurteil im Vergleich zum Intelligenztest immer wichtiger wird; insbesondere der angemessenen Einschätzung von (nicht immer stabilen) Persönlichkeitsmerkmalen wie Konzentration, Lernmotivation und Leistungsängstlichkeit kommt neben der Beurteilung von schulischen Leistungsentwicklungen große Bedeutung zu. Sollte sich dieser Trend auch in der Zukunft stabilisieren, wäre eine Verlängerung der Primarschulzeit auf insgesamt sechs Jahre insofern vorteilhaft, als dem Lehrer mehr Zeit als bisher zur Verfügung stehen würde, um in diesem Bereich akkurate Einschätzungen und Diagnosen der Schülerpersönlichkeit vornehmen zu können.

3. Probleme bei der Realisierung einer sechsjährigen Grundschule

Die bisherige Diskussion der Übertrittsproblematik hat ergeben, daß sich sowohl aus entwicklungspsychologischer als auch aus pädagogisch-psychologischer Sicht gute Gründe dafür nennen lassen, die Entscheidung über den Übergang zu weiterführenden Schulen vom vierten Schuljahr auf das sechste Schuljahr zurückzulegen. Im Hinblick auf das formale Denkvermögen und die Verfügbarkeit von Lern- und Gedächtnisstrategien ließen sich zum späte-

ren Zeitpunkt sicherere Aussagen machen. Weiterhin hätten die Lehrer zwei weitere Jahre Gelegenheit, sich insbesondere über die Perspektive ihrer „unsicheren Kandidaten“ Klarheit zu verschaffen, was die Anzahl der Fehlprognosen deutlich senken dürfte. Ungeachtet dieser offensichtlichen Vorteile gibt es meines Erachtens gravierende Probleme, die organisatorisch bewältigt werden müssen, wenn das Konzept einer sechsjährigen Grundschule Zukunft haben soll.

Das wohl schwierigste Problem besteht darin, im Rahmen der sechsjährigen Grundschule eine optimale intellektuelle Förderung für alle Schüler zu gewährleisten. Es geht hier insbesondere um die Gruppe der fähigsten Schüler, die ohne Probleme auch schon nach dem vierten Schuljahr ins Gymnasium wechseln könnten. Wir wissen aus neueren Längsschnittuntersuchungen, daß schon Schulanfänger große Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen aufweisen, und daß sich die Unterschiede im Leistungsbereich während der Grundschulzeit kontinuierlich vergrößern (man spricht in diesem Zusammenhang von einem „Schereneffekt“ in dem Sinne, daß der Abstand zwischen den Leistungsstärksten und Leistungsschwächsten einer Klasse stetig wächst). Wissenschaftliche Evaluationsstudien haben ergeben, daß das pädagogische Idealziel, maximalen Chancenausgleich bei gleichzeitiger Verringerung der Leistungsunterschiede zu erzielen, bisher praktisch nicht umgesetzt werden konnte (Baumert et al., 1986; Helmke, 1988; Weirner & Treiber, 1985). Weisen Schulklassen über die Jahre hinweg einen starken mittleren Leistungszuwachs auf, kann man in der Regel davon ausgehen, daß sich gleichzeitig auch die Distanz zwischen den Besten und Schlechtesten der Klasse vergrößert. Gelingt es dagegen dem Lehrer, die Leistungsstreuung in seiner Klasse letztendlich zu reduzieren, funktioniert dies zumeist auf Kosten der fähigeren Schüler, die unterfordert werden.

Da bei Abschluß der vierten Grundschulklasse die Bandbreite der schulischen Leistungen schon enorm groß ist, stellt sich die Frage, wie im Rahmen einer sechsjährigen Grundschule verhindert werden kann, daß sich entweder die „Scheren“ noch weiter vergrößert, oder aber die besten Schüler der Klasse zwangsläufig in ihren Leistungen stagnieren. Wir wissen aus der Literatur, daß sich die Unterrichtung in leistungshomogeneren Kontexten je nach der Anregung spezifisch auf die Intelligenzentwicklung auswirkt: Schüler, die bei gleichem Ausgangs-IQ vor dem Übertritt entweder auf die Hauptschule oder das Gymnasium wechselten, unterschieden sich schon nach wenigen Jahren signifikant in ihren Intelligenzwerten, wobei die Gymnasiasten wesentlich bessere Werte erzielten (vgl. Fend, 1981; Kemmler, 1976). Sollte die Fortsetzung der Grundschule primär dazu dienen,

den instabileren und schwächeren Schülern bessere Bildungsmöglichkeiten zu bieten, stellt sich die Frage, warum auch die Besten eines Altersjahrgangs in einer solchen Einrichtung bleiben sollen.

Als mögliches Patentrezept für die Lösung dieses Problems wird häufig auf die Möglichkeit innerer Differenzierungsversuche hingewiesen. Gerade in den siebziger Jahren war man von der Idee begeistert, über das sogenannte „mastery learning“, eine Form der individualisierten Instruktion, Schüler unterschiedlicher Fähigkeit optimal fördern zu können. Der Enthusiasmus von damals ist längst der Ernüchterung gewichen: vorwiegend amerikanische Literaturübersichten zu Hunderten von Studien, die in der Zwischenzeit zum „mastery learning“ durchgeführt worden sind, belegen eindeutig, daß das Konzept des zielreichen Lernens in der Praxis gescheitert ist (vgl. Slavin, 1987). Positive Effekte werden in aller Regel für schwache Schüler berichtet, während Reduktionen in der Streuung darauf zurückzuführen sind, daß sich die leistungsstarken Schüler relativ verschlechtern. Angesichts der negativen Forschungslage genügt der einfache Hinweis auf Möglichkeiten der inneren Differenzierung heute nicht mehr, um die verbreitete Skepsis in diesem Punkt abzubauen. Die sechsjährige Grundschule hat als schulische Organisationsform der Zukunft meines Erachtens nur dann eine gute Chance, wenn in diesem Punkt konkrete und überzeugende Umsetzungsvorschläge gemacht werden.

Schließlich dürfte es bei der Diskussion über die Einführung der sechsjährigen Primarschule wichtig sein, über die zukünftige Rolle der anderen Schultypen zu reflektieren. Eine Lösung scheint schon im Hinblick auf den Status des Gymnasiums und der Realschule nicht unproblematisch, im Hinblick auf die künftige Rolle der Hauptschule jedoch äußerst kompliziert zu sein. Nachdem die Hauptschule schon heute als „Restschule“ etikettiert wird, bleibt die Frage offen, welche Perspektive eine drei- bis vierjährige Hauptschule haben könnte, die sich nur noch mit dem schwierigsten Klientel der Primarschule zu befassen hätte. Schon heute ist der Prozentsatz der Lehrstudenten mit Ziel Hauptschule deutlich geringer als der für das Ziel Grundschule. Wenn es nicht gelingt, bei der Einführung der sechsjährigen Primarschule gleichzeitig auch die Attraktivität der Hauptschule zu steigern, werden in Zukunft nur noch solche Lehrer die Hauptschule ansteuern, die neben einem ausgeprägten Abenteuer Sinn eine gehörige Portion Idealismus ihr eigen nennen.

Literatur

- Brauner, C. J. (1978). Piaget's theory of intelligence. New York: Prentice Hall.
 Burger, R. (1967). Psychologische Übertrittsbegutachtung für ein Gymnasium. Psychologische Rundschau, 18, 145–154.

Unsere Studienreisen 1994/95

Sommerferien

Sri Lanka – Buddhas und Wolkenmädchen

12. – 26. August 1994, 15 Reisetage

Linienflug ab Frankfurt nach Colombo und zurück, Rail-and-Fly-Bahnreise aus Bayern nach Frankfurt, 12 Übernachtungen in guten Drei- und Vier-Sterne-Hotels, Halbpension, Ausflüge und Rundreise in landesüblichen Bussen mit Klimaanlage, Jeep-Safari im Yala Nationalpark. Ab dem 10. Reisetag Baderholung, örtliche deutschsprachige Reiseleitung.

Max. 25 Teilnehmer. Pro Person im DZ

2950,- DM

England – Schottland: Vom Lake District in die Highlands

9. – 17. August 1994, 9 Reisetage

Linienflug München – Birmingham und zurück von Glasgow, 8 Übernachtungen in bewährten Drei-Sterne-Hotels mit Halbpension, alle Zimmer mit Bad oder Dusche/WC, Stadtrundfahrten und Rundreise in landesüblichem Reisebus, Whiskyprobe, örtliche deutschsprachige Reiseleitung.

Max. 25 Teilnehmer. Pro Person im DZ

2290,- DM

Herbstferien

Die besondere Reise:

Florenz – Siena: Städterepubliken der Toscana

29. Oktober – 6. November 1994, 6 Reisetage

Busreise ab München, Halbpension im komfortablen Hotel Londra in Florenz bzw. Hotel Athena in Siena, alle Zimmer mit Bad oder Dusche und WC, Ausflug nach San Gimignano, kunsthistorische Reiseleitung: Dr. Gerhard Hackl.

Pro Person im DZ

1490,- DM

London und Umgebung

29. Oktober – 2. November 1994, 5 Reisetage

Linienflug mit British Airways München–London–München, Drei-Sterne-Hotel mit kontinentalem Frühstück, alle Zimmer mit Dusche/WC, Ausflüge u. a. nach Windsor, Hampton Court und Oxford, einheimische deutschsprachige Reiseleitung. Pro Person im DZ

Aufschlag für Englisches Frühstück 50,- DM

1295,- DM

Jemen – Im Land der Königin von Saba

29. Oktober – 6. November 1994, 9 Reisetage

Linienflug von Frankfurt nach Aden und zurück von Sanaa, 7 Übernachtungen und Tageszimmer (8. Tag) in guten Mittelklassehotels, Halbpension, erfahrene Studiosus-Reiseleitung. Pro Person im DZ

2995,- DM

Weihnachtsferien

Die besondere Reise:

Venedig im Winter 2. – 6. Januar 1995, 5 Reisetage

Busreise ab München, Halbpension im angenehmen Hotel Continental. Reiseleitung: Dr. Gerhard Hackl.

Pro Person im DZ

1295,- DM

Fasching

Wien – intensiv 25. – 28. Februar 1995, 4 Reisetage

Busreise ab München, Übernachtung mit Frühstück im angenehmen, zentral gelegenen Hotel Alpha, ein Abendessen in einem typischen Weinlokal. Reiseleitung: Dr. Gerhard Hackl.

Pro Person im DZ

850,- DM

Bitte fordern Sie weitere Unterlagen an bei
Simone Becher oder Daniela Zängerle,

BLLV-Reisedienst

c/o Studiosus-Reisen GmbH

Trappentreustraße 1, 80339 München

Telefon 089-5025961 oder 50060678

Fend, H. (1981). Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.

Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. und Váth-Szuszdiara, R. (1976). Sozialisierungseffekte der Schule. Weinheim: Beltz.

Fischer, K. (1980). A theory of cognitive development. Psychological Review, 87, 477–531.

Flammer, A. (1988). Entwicklungstheorien. Bern: Huber.

Gerstein, H. (1972). Erfolg und Versagen im Gymnasium. Weinheim: Beltz.

Hanke, B., Lohmöller, J. B. und Mandl, H. (1980). Schülerbeurteilung in der Grundschule. München: Oldenbourg.

Heller, K., Rosemann, B. und Steffens, K.-H. (1978). Prognose des Schulerfolgs. Weinheim: Beltz.

Hitpass, J. (1963). Bericht über eine sechsjährige Bewährungskontrolle von Aufnahmeprüfung und Testprüfung. Schule und Psychologie, 10, 211–218.

Honzik, M. P., MacFarlane, J. W. und Allen, L. (1948). The stability of mental test performance between two and eighteen years. Journal of Experimental Education, 17, 309–324.

Ingenkamp, K. (1985). 1955–1985: Drei Dekaden Pädagogischer Diagnostik in Deutschland: Entwicklungen, Kontroversen und Perspektiven. In R. S. Jäger, R. Horn und K. Ingenkamp (Hrsg.), Tests und Trends 4 – Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik (S. 13–40). Weinheim: Beltz.

Kail, R. (1991). Gedächtnisentwicklung bei Kindern. Heidelberg: Spektrum.

Kemmler, L. (1976). Schulerfolg und Schulversagen. Göttingen: Hogrefe.

Kühn, R. (1983). Bedingungen für Schulerfolg: Zusammenhang zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten. Göttingen: Hogrefe.

Lovell, K. und Ogilvie, E. (1960). A study of the conservation of substance in the junior school child. British Journal of Educational Psychology, 30, 109–118.

Moely, B., Hart, S., Leal, L., Santulli, K. A., Rao, N., Johnson, T., und Hamilton, L. B. (1992). The teacher's role in facilitating memory and study strategy development in the elementary school classroom. Child Development, 63, 653–672.

Oerter, R. und Montada, L. (1987). Entwicklungspsychologie (2. Aufl.). München: Psychologie Verlags-Union.

Schneider, W. (1989). Zur Entwicklung des Metagedächtnisses bei Kindern. Bern: Huber.

Schneider, W. und Bös, K. (1985). Exploratorische Analysen zu Komponenten des Schulerfolgs. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 17, 325–340.

Schneider, W. und Pressley, M. (1989). Memory development between 2 and 20. New York: Springer.

Slavin, R. E. (1987). Mastery learning reconsidered. Review of Educational Research, 56, 175–213.

Tent, L. (1969). Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. Göttingen: Hogrefe.

Weinert, F. E. und Schneider, W. (Im Druck). Gedächtnisentwicklung. In D. Albert und T. Stapf (Hrsg.), Enzyklopädie Psychologie, Band X, Gedächtnis. Göttingen: Hogrefe.