

Roeder, Peter Martin

Kurt A. Heller (Hrsg.): Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie. Opladen: Leske + Budrich 2002. 280 S., EUR 19,80 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 5, S. 783-787



Quellenangabe/ Reference:

Roeder, Peter Martin: Kurt A. Heller (Hrsg.): Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie. Opladen: Leske + Budrich 2002. 280 S., EUR 19,80 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 5, S. 783-787 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-49883 - DOI: 10.25656/01:4988

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-49883>

<https://doi.org/10.25656/01:4988>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungsstandards

Eckhard Klieme

Begründung, Implementation und Wirkungen von Bildungsstandards:
Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde
Einführung in den Thementeil 625

Kristina Reiss

Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik
am Beispiel der Mathematik 635

Heinz-Elmar Tenorth

Bildungsstandards und Kerncurriculum –
Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme 650

Jürgen Rost

Psychometrische Modelle zur Überprüfung von Bildungsstandards
anhand von Kompetenzmodellen 662

Olaf Köller/Jürgen Baumert/Kai S. Cortina/Ulrich Trautwein/Rainer Watermann

Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die
Wahrung von Standards. Analysen am Beispiel der Englischleistungen
von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen
und allgemein bildenden Gymnasien 679

Linktipps zum Thema Bildungsstandards 701

Allgemeiner Teil

Alfred Schäfer

Alterität: Überlegungen zu Grenzen des Pädagogischen Selbstverständnisses 706

<i>Maria Fölling-Albers/Andreas Hartinger/Dženana Mörtl-Hafizović</i> Situieretes Lernen in der Lehrerbildung	727
<i>Peter Jörg Alexander/Matthias Pilz</i> Die Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in Japan und Deutschland im Vergleich	748
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Daniel Gredig/Elena Wilhelm</i> Erika Steinert/Gisela Thiele: Sozialarbeitsforschung für Studium und Praxis. Einführung in die qualitativen und quantitativen Methoden Hanne Schaffer: Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung Hans-Uwe Otto/Gertrud Oelerich/Heinz G. Micheel (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch Cornelia Schweppe (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik	770
<i>Cristina Allemann-Ghionda</i> Martina Weber: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlecht- licher Unterschiede	779
<i>Andreas Krapp</i> Monique Boekaerts/Paul R. Pintrich/Moshe Zeidner (Eds.): Handbook of Self-Regulation	781
<i>Peter Martin Roeder</i> Kurt A. Heller (Hrsg.): Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie	783
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	788

Notwendigkeit praxisnaher Forschungsstrategien. In den Untersuchungen hat sich u.a. gezeigt, dass es nicht allein auf die Inhalte der Trainingsprogramme ankommt, sondern ebenso auf die Art der Vermittlung. Offensichtlich macht es einen großen Unterschied, ob man die einschlägigen Strategien selbst entdeckt und eigenständig weiter entwickelt hat, oder ob sie von außen an einen „herange-tragen“ und zur Nutzung „anempfohlen“ werden. Diese Einsicht hat unmittelbare Konsequenzen für die Lehreraus- und -weiterbildung. In diesem Zusammenhang sind J. Randi und L. Corno der Frage nachgegangen, wie Lehrer dazu angehalten werden können, in ihrem Unterricht SRL aus eigener Initiative wirksam zu unterstützen. Im Hinblick auf die aktuellen Überlegungen zur Reform der Lehrerbildung liefern die Ausführungen in diesem Kapitel sehr konkrete Anregungen. Die Tatsache, dass sich die Empfehlungen auf Ergebnisse praxisnaher Implementationsuntersuchungen berufen können, steigert ihre Glaubwürdigkeit. Ähnliches gilt für die Aussagen im Kapitel von E. de Corte, L. Verschaffel und P. Op't Eynde über die Möglichkeiten zur Förderung selbstgesteuerten Lernens im Mathematikunterricht. In beiden Kapiteln wird überzeugend demonstriert, dass die Nutzbar-machung wissenschaftlicher Erkenntnisse in einem konkreten Praxisfeld als eine eigenständige Aufgabe aufgefasst werden muss. Es genügt nicht, Reformmaßnahmen auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien plausibel zu begründen; man muss darüber hinaus die Reformschritte wissenschaftlich begleiten und die prognostizierten positiven Effekte der vorgeschlagenen Reformen unter pragmatischen Bedingungen systematisch überprüfen. Wie die Befunde in diesen Untersuchungen zeigen, ist dies eine durchaus realistische Zielstellung angewandter „Design-Forschung“, wenn für die Durchführung der Modellversuche bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt sind.

Insgesamt betrachtet, hinterlässt das Handbuch einen sehr guten Eindruck. Es ist inhaltlich breit angelegt und gibt einen differenzierten Einblick in das gesamte Themenfeld der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion zur SR. Obwohl es bereits im Jahr 2000 erschienen ist, besitzt es nach wie vor hohe

Aktualität. Es ist inzwischen ein Standardwerk, das auch von Pädagogischen Psychologen und empirisch orientierten Erziehungswissenschaftlern zunehmend häufiger als wissenschaftliche Informationsquelle in diesem komplexen Themengebiet herangezogen wird.

Im Hinblick auf das Problem des SRL – innerhalb und außerhalb der Schule – liefert das Handbuch zahlreiche direkte Anknüpfungspunkte für die pädagogische Diskussion. Weiterführende Überlegungen betreffen die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und hier speziell die Analyse und Modellierung interner und externer Bedingungen für die Herausbildung von Motiven, Einstellungen und Fähigkeiten, die am Prozess der SR beteiligt sind. Dass die entwicklungstheoretischen Überlegungen oftmals eine größere Nähe zur Klinischen Psychologie als zur pädagogischen Praxis aufweisen, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass es in beiden Handlungsfeldern bis zu einem gewissen Grad um strukturell vergleichbare Problemstellungen geht und es im Prinzip leicht möglich wäre, diese Argumente in erziehungswissenschaftliche Kategorien zu „übersetzen“. In jedem Fall liefern die zusammengetragenen wissenschaftlichen Konzepte und Befunde ein reichhaltiges Angebot für die kritische Reflexion der in der Pädagogik vertretenen Auffassungen über die Natur selbstbestimmten Handelns und der Möglichkeiten zur Förderung selbstregulierten Lernens in pädagogischen Kontexten.

Prof. Dr. Andreas Krapp
Leoprechtingstr. 54, 81739 München
E-Mail: andreas.krapp@unibw-muenchen.de

Kurt A. Heller (Hrsg.): *Begabtenförderung im Gymnasium*. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie. Opladen: Leske + Budrich 2002. 280 S., EUR 19,80.

Das vorliegende Buch ist vor dem Hintergrund einer langen Reihe von theoretischen und empirischen Studien zum Problem der Diagnose und Förderung von Hochbegabung zu lesen, die unter Hellers Leitung entstanden sind. Gegenstand der Untersuchungen waren u. a. die mehrwöchigen Ferienkurse der Deut-

schen Schülerakademie für besonders motivierte und fähige Schüler der gymnasialen Oberstufe, die Effektivität von Förderwerken, wie z. B. der Studienstiftung, und eine Evaluation der Internationalen Schülerolympiaden in Mathematik, Physik und Chemie, an der auch die USA, Finnland, China und Taiwan beteiligt waren. Näher untersucht werden in diesen Studien u. a. die Regelungen des Zugangs zu derartigen Förderangeboten, die Validität der zugrunde liegenden Eignungsprüfung, die Qualität der Programme – z.B. durch deren retrospektive Bewertung durch die Teilnehmer – und die Effekte der Teilnahme. In praktisch allen Projekten wird die Frage des Geschlechterbias der Fördermaßnahmen geprüft, der besonders drastisch in den Schülerolympiaden zutage trat. In allen beteiligten Ländern waren Schülerinnen deutlich unterrepräsentiert. Am extremsten zeigte sich dies bei den deutschen Teilnehmern: In die Endrunde gelangte hier nur eine einzige Schülerin. Als entscheidende Ursache für die immer wieder beobachtete Unterrepräsentation bzw. Minderleistung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich werden abträgliche Selbsteinschätzungen der Begabung vermutet. Heller und Mitarbeiter haben deshalb ein so genanntes „Reattributionstraining“ entwickelt, das sich in kontrollierten Unterrichtsversuchen als effektiv in der Korrektur derart ungünstiger Selbsteinschätzungen erwies (vgl. S. 23f.).

Die Münchener Forschungsgruppe war also besonders gut auf das Projekt vorbereitet, das in dem hier zu besprechenden Buch dargestellt wird: Sie verfügte über ein hochdifferenziertes Konzept der Begabungsentwicklung und ein entsprechend komplexes Modell der formativen und summativen Evaluation (S. 48ff., 54f.). Die Aufgabe bestand in der wissenschaftlichen Begleitung eines 1991/92 mit vier baden-württembergischen Gymnasien gestarteten Modellversuchs zur Kürzung der Schulbesuchsdauer um ein Jahr bei gleichzeitig erhöhten Leistungsanforderungen. Mit den Schulen wurde die Erfassung von drei aufeinander folgenden Schuleintrittskohorten vereinbart mit jährlicher Rückmeldung von Evaluationsbefunden, auf deren Grundlage Beratungen von Lehrern, Eltern und Schülern

durchgeführt bzw. angeboten wurden. Zwei weitere Regelgymnasien wurden als Vergleichsgruppe in die Untersuchung einbezogen.

Die vier Modellschulen verfügten jeweils über zwei Züge: einen, der wie die Regelschulen des Landes einen neunjährigen Durchlauf durchs Gymnasium vorsah (G 9), und einen zweiten mit um ein Jahr verkürzter Schulbesuchsdauer, wobei der Übertritt in die gymnasiale Oberstufe im Anschluss an das 10. Schuljahr erfolgte (G 8). Das Nebeneinander der beiden Züge an den Modellschulen eröffnete die Möglichkeit, die beim Übertritt ins Gymnasium getroffene Wahl später ohne Zeitverlust zu revidieren. Auch die offenbar unproblematische Integration beider Züge in der gymnasialen Oberstufe der vier Modellschulen wird wohl zu Recht als Vorzug dieses Modells bewertet (vgl. S. 6).

Die Entscheidung über die Wahl des Zuges beim Übergang in die Modellgymnasien lag zunächst bei den Eltern. Vorausgesetzt wurden allerdings gute und sehr gute Zensuren im Abschlusszeugnis der Grundschule bzw. eine entsprechende Grundschulempfehlung. Die elterliche Wahl wurde in einem Beratungsgespräch mit den Eltern und dem aufzunehmenden Kind, teilweise auch der Klassenlehrerin des 4. Schuljahrs überprüft. Die bei drei Jahrgangskohorten ermittelten empirischen Befunde zur Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung der Schüler beider Züge vom Schuleintritt bis zum Abitur sind ein Beleg dafür, dass es gelungen war, die für G 8 gewünschte Zielgruppe hoch befähigter und motivierter Kinder zu erreichen (dies gilt mit Einschränkungen, auf die weiter unten eingegangen wird). Nur unter sehr günstigen Lernvoraussetzungen scheinen die hohen Anforderungen dieses Kurses erreichbar: schnelle Lernfortschritte, um in einem breiten Spektrum von Pflichtfächern ohne inhaltliche Abstriche die Kürzung um ein Jahr zu kompensieren. Unterricht in der 2. Fremdsprache beginnt bereits in der 6. Klasse statt in der 7., der Unterricht in der 3. Fremdsprache in Klasse 8 (statt in 9). Naturkundliche Themen werden schon in Klasse 5 und 6 angesprochen, bevor in Klasse 7 der reguläre Physikunterricht beginnt. In der gymnasialen Oberstufe sollten vier Kernfächer

als Leistungskurse mit jeweils 5 Wochenstunden belegt werden. Im Zusammenspiel eines umfangreichen Pflichtbereichs mit den Profilen des Wahlpflichtbereichs (ab Klasse 8) war damit ein anspruchsvolles Verhältnis von Breite und Vertiefung im Lehrplan gesetzt, das unvermeidlich zu einer hohen Unterrichtsbelastung führt, auf die schwächer lernmotivierte Schüler erfahrungsgemäß häufig mit Schulunlust reagieren.

Das einleitende 1. Kapitel („Zum Bildungsauftrag des Gymnasiums unter besonderer Berücksichtigung der Begabtenförderung“) von Heller liefert eine eingehende pädagogische und psychologische Begründung dieses besonderen Anspruchs, der zu erfüllen ist, um „individuelle Lernbedürfnisse“ durch die Schaffung „effektiver Lernumwelten“ befriedigen zu können (S. 21ff.) – Lernumwelten also, die es ermöglichen, komplexe Ziele der Persönlichkeitsentwicklung in kognitiven, motivationalen und emotionalen Dimensionen zu verfolgen. Dies ist nach Hellers auf eine Vielzahl empirischer Studien gestützten Überzeugung nur auf der Basis einer Differenzierung von Lerngruppen entsprechend den Lernvoraussetzungen möglich. Die bisher überprüften Formen der Binnendifferenzierung in Lerngruppen beträchtlicher Heterogenität reichen dazu nicht aus. Heller plädiert im übrigen dafür, diese Differenzierung früh, also nach Abschluss der vierjährigen Grundschule, vorzunehmen.

Die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie sind geeignet, diese Überzeugungen erneut zu stützen, auch wenn in der Bewertung der Befunde Einschränkungen zu beachten sind, auf die H. Rindermann in seinem Beitrag (Kap. 7: „Modelle und Ergebnisse der Potentialschätzung für das achtjährige Gymnasium“; vgl. S. 197, 202, 207) verweist: Im Auswahlverfahren fehlte eine „das Grundschulzeugnis objektivierende“ Aufnahmeprüfung. Die Bewerberzahlen waren an manchen Standorten zu gering, um eine „konsequente Auswahl nach Fähigkeiten und Vorleistung“ zu treffen. An einem Standort gab es für die Klassenstufen 5 und 6 kein Angebot eines Regelgymnasiums, was zur Aufnahme von Schülern in G 8 führte, „die dafür gemäß der ursprünglichen Konzeption nicht vorgesehen und geeignet waren“.

Von den ursprünglich in G 8 aufgenommenen Schülern legten nur 52% auch ihr Abitur in den Modellschulen ab. Nach Rindermanns Einschätzung haben viele Abgänger die Modellschulen aus „leistungsunabhängigen Gründen“ verlassen; „wenige sind in der Untersuchung ‚verloren‘ gegangen, etwa ein Drittel dürfte aber zu den Abgängern aus Leistungs- und Interessengründen zählen“. Letztere Gruppe dürfte mehrheitlich die Alternative des Wechsels nach G 9 genutzt haben. Insgesamt ist also zu beachten, dass die überdurchschnittliche Leistungsentwicklung in G 8 teilweise als Folge des Ausscheidens überforderter Schüler, zum größeren Teil aber wohl doch als echter Lernfortschritt der verbleibenden zu bewerten ist.

In Rindermanns eigenem Forschungsbeitrag geht es um die Frage, welche Lernvoraussetzungen für einen erfolgreichen Wechsel von G 9 nach G 8 gegeben sein sollten. Das Problem der kaum ohne Willkür möglichen Bestimmung von Erfolgskriterien löst er auf recht überzeugende Weise durch Berechnung der Varianten von zwei Grundmodellen: Er wählt einen Satz von empirisch bewährten Prädiktoren für den Schulerfolg und legt auf der Grundlage ihrer Verteilung bei den Schülern der gleichen Jahrgangsstufe in G 8 (Modell 1) bzw. der erfolgreichen Abiturienten (Modell 2) plausibel begründete Grenzwertbereiche fest, die von den potenziellen Übergängern aus G 9 erreicht werden sollten. Durch die Variation der Grenzwertbereiche, aber auch durch die Entscheidung, ob ungünstigere Werte bei einem Prädiktor durch günstige bei einem anderen kompensiert werden können oder nicht, lässt sich die Strenge oder Selektion variieren. Ein Ergebnis seiner Analysen ist, daß dank der schnelleren Lernfortschritte in G 8 der Prozentsatz der für den Wechsel geeigneten Schüler in G 9 mit aufsteigender Klassenstufe abnimmt. Dies spricht nach seiner Interpretation für einen möglichst frühen Übergang.

Rindermanns Untersuchung ist u. a. durch Beobachtungen von Schulleitern und Lehrern der vier Modellschulen motiviert worden, dass in den Parallelklassen in G 9 Schüler saßen, die den hohen Anforderungen in G 8 gewachsen seien. Dem entspricht – gewissermaßen

spiegelbildlich – sein Befund, dass keineswegs alle G 8-Schüler den Kriterien genügt hätten, die nach seinen Befunden Voraussetzung für den Wechsel aus G 9 sein könnten. Die sehr klare Tendenz der Ergebnisse der Untersuchung, die im Folgenden ausschnitthaft illustriert wird, spricht im übrigen dagegen, die Einschränkungen, auf die Rindermann verweist, zu dramatisieren, was der Autor selbst auch vermeidet (zu theoretischen und methodischen Problemen der Längsschnittstudie vgl. K.A. Heller/R. Reimann: *Theoretical and methodological problems of a 10-year follow-up program evaluation study*. In: *European Journal of Psychological Assessment* 1 [2002], No. 3, pp. 229–241).

Wie aufgrund der Eignungsprüfung zu erwarten, starten die G 8-Schüler im Vergleich zu ihren Mitschülern in G 9 ihre gymnasiale Schullaufbahn mit günstigeren Lernvoraussetzungen. Das zeigt schon die erste Prüfung mit dem Kognitiven Fähigkeitstest (KFT-Gesamtwert) im 5. Schuljahr. Ihre Testleistungen liegen zu diesem Zeitpunkt um eine halbe Standardabweichung höher als die der Schüler in G 9. Man muss dies, wie gesagt, zunächst einmal als den Effekt einer unter den Prämissen des Schulversuchs erfolgreichen Eignungsprüfung sehen. Für das Ziel der Begabtenförderung unmittelbar relevant ist die weitere Entwicklung in den beiden Vergleichsgruppen: Der Abstand zwischen G 8 und G 9 vergrößert sich bis zum 7. Schuljahr auf eine volle Standardabweichung – eine Differenz, die bis zur 10. Klasse stabil bleibt. Die Geschlechtsunterschiede innerhalb der beiden Gruppen sind gering. Auch in einer Reihe von motivationalen Dimensionen zeigen sich in G 8 günstigere Entwicklungen so u.a. für Erfolgszuversicht, Furcht vor Misserfolg, vor allem bei den Schülerinnen auch im Leistungsstreben und in der Anstrengungsvermeidung. Schulunlust wird (vom 5. bis zum 10. Schuljahr ansteigend) am stärksten von den Jungen in G 9 geäußert, am schwächsten (und im gleichen Zeitraum abnehmend) von den Schülerinnen in G 8.

Ohne hier auf die zahlreichen weiteren Befunde – etwa zur Selbsteinschätzung von Fähigkeiten oder zur Attribuierung von Erfolg und Misserfolg – eingehen zu können, sei als Fazit festgehalten, dass sie insgesamt auf eine

positive Entwicklung von Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmalen von Schülern und insbesondere Schülerinnen in G 8 hinweisen.

Geringe Unterschiede zwischen G 8 und G 9 wie auch zwischen den Geschlechtern zeigen sich in der Ausprägung von Fachinteressen und im Lern- und Arbeitsverhalten. Auch in der Entwicklung der im Laufe der Schulzeit steigenden sozialen Kompetenz ergeben sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den beiden Zügen. Dies könnte durchaus zu deren problemloser Integration in der Oberstufe beigetragen haben.

Auch in der Einschätzung des Schul- und Unterrichtsklimas durch die Schüler zeigen sich keine gravierenden Probleme. In G 8 wird die unterstützende Haltung der Lehrer signifikant stärker hervorgehoben, in G 9 dagegen die „gute Klassengemeinschaft“, aber auch die Diskriminierung der „Besten“ als „Streber“. Der Druck der Leistungsanforderungen wird ebenfalls in G 9 höher eingeschätzt. Die Befragung der Eltern lässt überwiegend eine ausgeprägte Zufriedenheit mit den in G 8 gegebenen Bedingungen des Schulunterrichts erkennen.

Was die Schulleistungen betrifft, die in dem Projekt durch Zensuren indiziert werden – was hier weniger problematisch ist, weil die Lehrer der Modellschulen in beiden Zügen unterrichten –, so ist eindeutig die Überlegenheit der Leistungen in G 8 zu konstatieren, die in Klasse 6 in der Hälfte der einbezogenen Fächer signifikant wird, im weiteren Verlauf aber in allen acht in den Vergleich einbezogenen Fächern erreicht wird. Die Abiturnoten, die dank zentraler Aufgabenstellung stärker standardisiert sind, bestätigen dieses Ergebnis. Der Abstand zwischen G 9 und G 8 beträgt immerhin eine Standardabweichung. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass Geschlechtsunterschiede vernachlässigbar gering sind.

Aufschlussreich sind auch die Befunde zur differenziellen Entwicklung von Fähigkeiten und Einstellungen im G 8/G 9-Vergleich (Kap. 6, Autor R. Reimann). Für diesen Untersuchungsschritt wurden die Vergleichsgruppen am Median der Fähigkeitsverteilung von G 8 (KFT verbaler und numerischer Teil) in eine jeweils stärkere und schwächere Gruppe auf-

geteilt. Im Vergleich der Entwicklung vom 5. zum 7. Schuljahr zeigte sich, dass die starke G 8-Gruppe das hohe Niveau der Leistungen in beiden Testteilen bei Schulbeginn unvermindert halten konnte, während für die starke G 9-Gruppe ein erheblicher Abstieg in den verbalen Fähigkeiten gemessen wurde. Im quantitativen Untertest lagen die starken Teilgruppen in G 8 und G 9 auf hohem Niveau gleichauf. Eine leichte Steigerung der Erstgenannten und ein leichter Abfall in G 9 führten zu deutlichen Unterschieden im 7. Schuljahr. Die schwächeren Teilgruppen lagen in beiden Testteilen im 5. Schuljahr auf gleichem Niveau, und beide verbesserten sich bis zum 7. Schuljahr. Der Anstieg war allerdings in G 8 deutlich stärker, sodass dort im Verbalteil die gleichen Leistungen wie in der stärkeren G 9-Teilgruppe erreicht wurden. Insgesamt zeigt die schwächere G 8-Gruppe im Hinblick auf die Entwicklung der quantitativen Fähigkeiten die positivste Entwicklung von allen vier Teilgruppen – ein Lernerfolg, der nicht, wie in anderen Studien belegt (J. Baumert/P. M. Roeder/F. Sang/B. Schmitz: Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. In: *Z.f.Päd.* 32 [1986], S. 639–660), auf Kosten der leistungsstärkeren Schüler erlangt wird.

Die in Kap. 6 mitgeteilten Befunde differenzieren und bestätigen zugleich die vom selben Autor vorgestellten Analysen zur Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung (vgl. Kap. 4). Seine zusammenfassende Bewertung des Modellversuchs erscheint deshalb wohl begründet: „Die Befunde bescheinigen dem hier evaluierten G 8-Modell, seiner Zielpopulation offenbar eine adäquate, effektive Lernumwelt zu bieten. Bedeutsame nachteilige Effekte des Besuchs dieses Gymnasialzweiges sind nicht zu erkennen. Insbesondere beeindruckt die Balance aus motivational-emotionalen Einstellungen, allgemeiner Persönlichkeitsentwicklung und ansprechenden Schulleistungen inklusive eines sehr guten Abiturs.“ (S. 131)

Trotz dieser unbestreitbaren Erfolge und trotz der Übernahme des Modells in zahlreichen weiteren baden-württembergischen Gymnasien (vgl. S. 39) wird es im Lande wohl nicht „Schule machen“. Beschlossen worden ist vielmehr, das achtjährige Gymnasium als

Standardmodell, beginnend in diesem Jahr, zu entwickeln. Da nicht zu vermuten ist, dass dies den Andrang zum Gymnasium wesentlich mindern wird, stellt sich die Frage, ob und wie sich in diesem Kontext Breitenförderung mit der besonderen Förderung hochbefähigter Schüler verbinden lässt. Über eine Antwort soll hier nicht spekuliert werden. Zu vermuten ist freilich, dass die besondere Förderleistung von G 8 in dem Modellversuch, über den Heller und seine Mitautoren eingehend informieren, unter der Bedingung G 8 als Regelgymnasium kaum zu erreichen sein wird.

Prof. Dr. Peter Martin Roeder
Parkberg 24, 22397 Hamburg

Nachtrag

zur Besprechung des Buchs von Klaus-Peter Horn/Heidmarie Kemnitz (Hrsg.): *Pädagogik Unter den Linden* durch Margret Kraul in dieser Zeitschrift Heft 2/2004, S. 286ff.:

Aufgrund eines technischen Versehens ist der vorletzte Absatz der Besprechung (auf S. 291) nicht vollständig abgedruckt. Am Schluss des Absatzes ist zu ergänzen:

Dass dabei die DGfE als eine Institution vorgestellt wird, die über die Stipendienvergabe von DDR-Nachwuchswissenschaftlern – und natürlich negativ – entscheidet, ist allerdings schlichtweg falsch. Hier wird der persönliche Eindruck, den dieser abschließende Beitrag beinhalten sollte, durch die damals vom Autor rezipierte, offensichtlich tendenziöse Literatur ergänzt. Damit wird eine Art Aufarbeitung suggeriert, obwohl gerade dieser Prozess bisher nicht geleistet worden ist und aussteht.