

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 63 (1976)
Heft: 8: Vererbung, Begabung, Intelligenz und Chancengleichheit II

Artikel: Ist Begabung herstellbar? : Der pädagogische Aspekt
Autor: Müller, Hanspeter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-528710>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 26.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Vererbung, Begabung, Intelligenz und Chancengleichheit II

Ist Begabung herstellbar?*

Der pädagogische Aspekt

Hanspeter Müller

Vorbemerkung

Ich beschränke mich in meinem Referat auf den Bereich der Schule. Ich halte diese Einschränkung des Themas für erlaubt, weil gerade im schulischen Lernen die Frage nach der Herstellbarkeit der Begabung von ausschlaggebender Wichtigkeit ist. Ich halte sie für richtig, weil ich meine Erfahrungen eben in diesem Gebiet gesammelt habe. Und ich halte die Auseinandersetzung mit dem Thema für unerlässlich, weil sich jeder Lehrer besinnen muss, wie er seine tägliche Kleinarbeit als Menschenbildner erbringt: erfüllt von Zuversicht oder unter dem Eindruck, entsetzliche Sisyphusarbeit leisten zu müssen.

«Begabung», die der Lehrer sieht

Sprechen Lehrer von einem begabten Schüler, so meinen sie in der Regel ein Kind, das die von ihnen geforderten Leistungen in der ebenfalls von ihnen festgesetzten Zeit mit leichter Hand und ohne viele Fehler erbringt. Was sie feststellen, ist also die erbrachte Leistung, allenfalls in Verbindung mit einem Persönlichkeitsmerkmal wie Frische oder Initiative oder Produktivität. Aus diesen Feststellungen schliessen sie auf ei-

ne Eigenschaft, die sogenannte «Begabung», wobei sie «einseitige» oder «allgemeine Begabung» zugestehen, je nachdem die überdurchschnittlichen Leistungen in einem einzigen Gebiet oder in mehreren erbracht werden. Sie sprechen von «Begabung» und meinen die Leistungsfähigkeit, deren Stärke an den gleichsam als Prüfstein wirkenden Anforderungen des schulischen Alltags gemessen wird.

«Begabung» ist offensichtlich ein unscharf definierter Begriff; an einzelnen Erscheinungsformen glauben Lehrer sozusagen eine Substanz «Begabung» symptomhaft, in der höchsten Steigerung gar als «Genialität» zu erfassen. In Wirklichkeit stellen sie Leistungen fest, die an jenen meist unreflektiert übernommenen und in den Lehrzielen diffus nebeneinander gereihten Schulstoffen erbracht werden, welche der «Lehrplan des Abendlandes» als allgemein und speziell bildend aufgenommen hat.

«Begabung» wird in der Schule darum gerade nicht als ein Merkmal erfasst, das den ganzen Menschen kennzeichnet, sondern es wird die beschränkte Lern- und Leistungsfähigkeit verallgemeinernd als «Begabung» deklariert. Aus der speziellen Schulsituation heraus darf aber kaum auf eine allgemeine, den ganzen Menschen im Sinne charismatischer Auserwähltheit über den Durchschnitt erhebende Begabtheit geschlossen werden. Aus folgenden Gründen ist die Verallgemeinerung fragwürdig:

* Referat an der FAB-Arbeitstagung der deutsch-schweizerischer Berufsberater vom 20. November 1974 in Zürich, veröffentlicht in: Berufsberatung und Berufsbildung, Nr. 1/2, 1975, Seite 5 ff.

Schulstoffe als Gradmesser von «Begabung»

Wenn aus erbrachten Leistungen auf Begabung geschlossen wird, ist natürlich von entscheidender Bedeutung, woran diese Leistungen gemessen und womit die Schüler zu Leistungen herausgefordert werden. Es sind die «Schulstoffe»: Rechnen, Rechtschreiben und verzwickte, veraltete, überholte und masslos überschätzte Art, Grammatik der Muttersprache (Kindern meist unerklärlich), Lesen und Wiedergabe von Gelesenem und Gehörtem, nur sehr wenig Kunde von Heimat, Natur und Menschen heute und in vergangenen Zeiten, verglichen mit dem Fernsehen kärgliche Information, aber sehr viel Übung, auch in fremden Sprachen, und hier erneut Grammatik, lästigerweise jeweils eine andere Nomenklatur für die Grammatik einer jeden neuen Fremdsprache, wiederum sehr viel Üben, Konjugieren, Deklinieren, intellektuelle Tonleitern und Fingerübungen. Daran also wird ein Schüler bis zu seinem fünfzehnten Lebensjahr gemessen, daran wird festgestellt, ob er die abverlangten Leistungen leicht und fehlerfrei erbringt, daran wird also «Begabung» festgestellt.

Fragwürdigkeit der Leistungsmessung

Nun hängt das Urteil der Lehrer darüber, ob ein Schüler als begabt gilt, nicht nur vom Schulstoff ab, den jener bewältigen soll, sondern auch von der Art, wann und wie ein Lehrer die Leistungsfähigkeit prüft. Das Vorgehen des Lehrers bestimmt unweigerlich mit, wie Leistungen festgestellt werden. Meist wird dies anhand von Prüfungsarbeiten, schriftlichen Leistungsmessungen und mündlichem Abfragen geschehen. Gehen wir aus von einem wohl weitverbreiteten Lehrerverhalten: Ein Kollege ordnet an, dass stets in der gleichen Stunde Woche für Woche eine Schriftliche angesetzt wird. Er begründet sein Vorgehen human mit der Überlegung, auf diese Weise schwinde die Angst vor Prüfungen. Zudem erhält er auf bequeme Art eine genügende Anzahl schriftlicher Unterlagen, die scheinbar objektiv die Zeugnisnote absichern. Dabei vernachlässigt er aber, was wohl alle Lernpsychologen heute übereinstimmend anerkennen: dass Prüfungen, die den Lernertrag steigern und nicht bloss Kinder unter

der Fuchtel des Gehorsams halten sollen, immer erst dann durchzuführen sind, wenn sich eine Lerneinheit strukturiert hat, wenn also der Abschluss einer Lernphase erfolgreich ist. Dass sich solche Lerneinheiten nicht der schematischen wöchentlichen Abfolge der Schriftlichen einfügen, liegt auf der Hand. Je mehr Prüfungen jedoch dem Schüler nachweisen, dass er die erwartete Leistung wirklich erbracht hat, desto mehr Selbstvertrauen und Zuversicht gewinnt er und desto leichter und sicherer wird er sich in Zukunft an die Arbeit wagen. Sein Leistungswille steigt, seine Lerninitiative verstärkt sich, er entwickelt sich zum guten Schüler, dem «Begabung» zuerkannt wird. Prüfungen hingegen, welche Misserfolge zeitigen, leiten den Teufelskreis ein, dass ein Schüler aus wiederholtem Versagen weiteres Versagen erwartet, – und er wird gewiss versagen, wird also keine guten Leistungen aufweisen. Kurz: Wenn ein Lehrer mit falsch angelegten Prüfungen oder, schlimmer, mit einem Unterrichtsstil, der durch eine nicht abbrechende Folge von Prüfungssituationen gekennzeichnet ist, seine Schüler regelmässig unter Druck setzt und mit schlechten Noten gefügig hält, dann verhindert er mögliches Lernen, verhindert Entfaltung, verhindert Leistung und damit «Begabung». Dabei setze ich gerne voraus, dass er dies nicht bezieht, sondern in besten Treuen die Kinder zu fördern glaubt, auch wenn er Unerreichbares fordert oder an sich Erreichbares zu früh abverlangt.

Aus diesen Beobachtungen ist der Schluss erlaubt, dass Lehrer am ehesten diejenigen fördern und zugleich als begabt anerkennen, die schnell lernen. Es ist anzunehmen, dass sie glauben, hier Begabte zu entdecken und in ihrer Begabung zu entfalten. Die Kehrseite dürfte weniger gern bedacht werden: dass mancher selber es ist, der schulische Leistungsfähigkeit verhindert, also «Begabung» «beim besten Willen» nicht finden kann. Wie leicht es geschehen kann, dass Lehrer sich bei durchaus wohlwollendem Verhalten selber im Wege stehen, wenn sie «Begabungen» feststellen und fördern wollen, möchte ich kurz aufzeigen; denn ich glaube, wenn es gelingt, glaubwürdig zu machen, dass Leistungsfähigkeit unterbunden wird, kann darauf geschlossen werden,

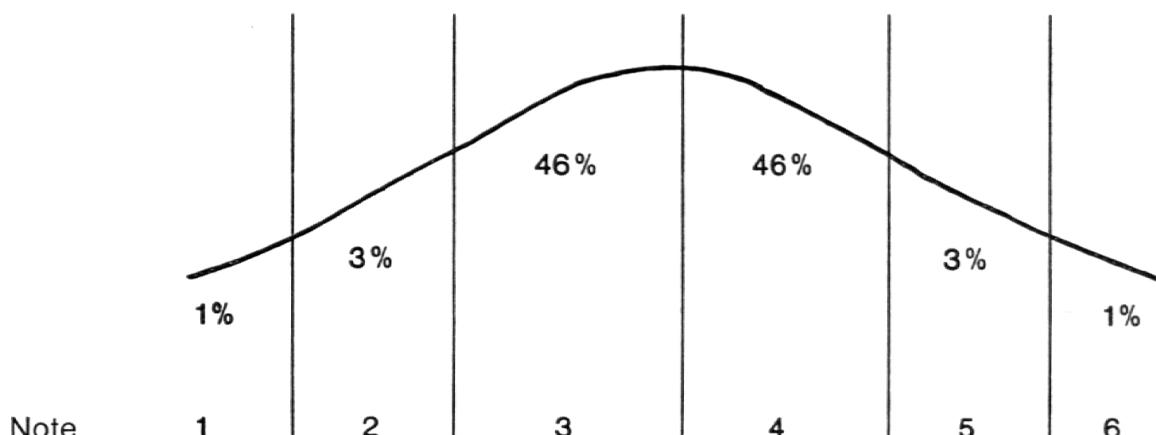
dass mit anderem Vorgehen Leistungsfähigkeit gefördert wird, also mögliche «Begabung» zum Durchbruch kommt.

So stelle ich bei vielen Kollegen ein Malaise fest, wenn es ums Notengeben geht. Jede institutionalisierte staatliche Schule kommt mit dem Benoten in den Bereich, den man heute gern «das System» nennt, welches Zwänge ausübt. In der Tat: der Aufbau des Schulwesens, das Parallelensystem von Oberprimar-, Sekundarschulen und Gymnasien ist ohne das Instrument der Leistungsmessung und -bewertung nicht aufrechtzuerhalten. Noten sind Ausdruck «des Systems». Wenn Lehrer darunter leiden, Noten setzen zu müssen, so treffen hier viele Komponenten zusammen; ich will nur die wichtigsten betrachten.

Da ist das ungute Gefühl, ungerecht zu sein. Um sich abzusichern, fängt der eine und andere an (was auch gewisse Rektoren empfehlen), mit mathematisierenden Formen die Notenskala für die einzelnen Prü-

fungsarbeiten verwendbar zu machen. Sie notieren sich die Streuung der Fehler und versuchen, die Normalverteilung darin zu entdecken; sie legen die Gauss'sche Kurve über die Ergebnisse und setzen danach ihre Noten. Das scheint ihnen, weil mathematisch, gerecht zu sein. Es ist aber ein willkürliches, ungerechtes Verfahren, das gerade nicht der psychologischen Forderung entspricht, mit den Prüfungen der Mehrheit der Schüler zu beweisen, dass sie die Sache beherrschen, also das Lernziel erreicht haben. Denn mit der Normalverteilung setzt der Lehrer von vornherein (und erst noch in einer viel zu kleinen Population) fest, dass ein sehr kleiner Prozentsatz der Schüler sehr gut, ein ebensolcher sehr schlecht sein muss, dem System entsprechend, während die Mehrheit sich auf eine beängstigende Art in der Mitte der Notenskala tummelt. In unserem Sechser-Notensystem liegt die Mitte aber zwischen «genügend» und «ungenügend».

Anzahl Schülerarbeiten/Fehlerzahl



So kommt durch Scheinmathematik die Groteske zustande, dass einzelne Schüler sehr schlecht, die Mehrheit knapp genügend oder gar ungenügend abschneiden, so dass sich lähmende Schulmüdigkeit mit ihrer Erfolgs- und Hoffnungslosigkeit über Lehrer und Schüler ausbreitet und spürbar die Entfaltung möglicher Leistung blockiert, also «Begabung» verhindert. Da aber unser gan-

zes Schulwesen auf dem Prinzip beruht, durch Noten Berechtigungen auszuteilen oder zu verweigern, kann ein einzelner Lehrer nicht aus diesem Gebaren ausbrechen. Er müsste dies aber tun, wollte er Begabungen zur Entfaltung bringen. Ich fürchte, dass unser Schulsystem, gesamthaft gesehen, Begabungen systematisch verhindert.

Verhängnisvoller Wissenschaftsaberglaube

Das Verkümmern von Freude, Schaffenslust und Leistungswillen ist aber nicht nur für die Schüler ein Schaden, es zeitigt Folgen auch bei den Lehrern. Bleiben wir bei unserem Beispiel: Der Kollege hat das Versagen beinahe der Hälfte seiner Schüler festgestellt, – traurig, ärgerlich, enttäuscht. Er sucht Gründe. Er kann sie im Lehrmittel, im Lehrplan, in seiner Methode finden. Nur zu leicht wird er, aus Selbstschutz oder Bequemlichkeit, zur vereinfachenden Beurteilung neigen: die meisten Schüler sind eben dumm. In dieser Ansicht lässt er sich noch so gern von popularisierten Clichévorstellungen aus dem Bereich der Genetik bestärken, die ihm die Erklärung zuspielen: «Siehst du, kleiner Lehrer, die Biologen und Mediziner haben doch längst nachgewiesen und jetzt erneut erhärtet, dass Begabung mit der Anlage gegeben ist. Wozu strampelst du dich müde? Dein Versuch, aus dummen Kindern gescheite Leute zu machen, ist ja doch zum Scheitern verurteilt. Hast du wirklich nie etwas vom DNS-Code und seiner Unausweichlichkeit gehört?» Dieses Dogma stärkt den Rücken und härtet das Gemüt. Nun braucht er sich gottseidank nicht mehr schuldig zu fühlen, wenn seine Schüler den geforderten Lernertrag nicht erbringen. Es ist ja so einfach: sie können eben nicht, die Gene wollen es nicht, die Anlage genügt halt nicht. Dummheit oder Begabung sind erbbedingt. Die Wissenschaft hat's gesagt. Der Lehrende braucht nur festzustellen, dass ein Schüler leistungsschwach ist, und schon hat er die angeborene Dummheit, den Mangel an Begabung entdeckt.

Nun muss ich mit aller Deutlichkeit festhalten, dass ich den Wert der Gen-Forschung keineswegs in Frage stelle. Jedoch musste sich dieser Forschungszweig kurzschlüssige Verallgemeinerungen gefallen lassen, die katastrophal wirken, – es sind gewisse Genetiker selber daran nicht unschuldig. Mit sensationsschaffender Plakatierung und gegenüber Psychologen und Soziologen recht kampflustig haben sie diese Gedankengänge in popularisierenden Artikeln in die Öffentlichkeit getragen. «In dem Rennen, das unser Leben darstellt und in dem es nicht darauf ankommt, vorne zu sein, sondern vor einem anderen vorne zu sein, ist Vererbung

der wesentlichste bestimmende Faktor». So sah es Edward L. Thorndike im Jahre 1905. Seither überwiegen die Belege, die ihm recht geben, sicherlich insoweit Bereiche des Lebens betroffen sind, in denen Intelligenz eine wesentliche Rolle spielt.» Mit diesen Worten beginnt Arthur Jensen seinen Aufsatz «How much can we boost IQ and scholastic learning?», veröffentlicht in der renommierten Harvard Educational Review. Er freut sich darüber, dass der Anlage überragende Bedeutung zukommt; die Hoffnung auf Formung des Menschen, auf die Plastizität und Entwicklungsfähigkeit macht er lächerlich und stellt triumphierend fest: «Glücklicherweise gibt es erste definitive Anzeichen, dass diese Fehleinschätzung der genetischen Grundlage der Intelligenz durch Sozialwissenschaftler wohl im Abklingen ist und dass eine bio-soziale Sicht der intellektuellen Entwicklung... mehr Anerkennung gewinnt.» Mir ist unerfindlich, warum dies ein Glück sein soll, und die Behauptung eines Wissenschaftlers, Erkenntnisse seien definitiv, ist ohnehin fragwürdig. Seine Ausführungen darüber, die Intelligenz, die Begabung (was darunter auch immer verstanden werden soll) bzw. in unserer Terminologie: die schulische Leistungsfähigkeit sei zu 80 % erblich, zu 20 % umweltbedingt, nennt der scharfsinnige Hartmut von Hentig eine «pseudo-exakte Angabe». Aber genau diese Lüge («Lüge» ist doch wohl das entschleiernde deutsche Wort für «pseudo-exakte Angabe»), diese Lüge wird, da sie aus dem Arsenal eines bekannten Wissenschaftlers kommt, als Wahrheit, als Erkenntnis deklariert, verabsolutiert («definitiv») und damit zum Dogma. Im gleichen Augenblick aber, da ein Ergebnis wissenschaftlichen Bemühens als endgültige, gesicherte wahre Ansicht benutzt wird, ist der Geist der Wissenschaftlichkeit gestorben. Dieser Geist müsste die Vorläufigkeit aller, auch der fürs erste als gesichert vermuteten Erkenntnisse in die Aussagen miteinbeziehen, wissend, dass alle noch so wissenschaftliche Wahrheit nur vorübergehend gültig ist. Wer mit der scheinexakten Prozentangabe der Anlage eine derartige Dominanz einräumt, verleitet die vielen Leser, denen eine Kritik der Jensen'schen Ansätze nicht möglich ist, daran zu glauben. Diese Gläubigen verfallen dem Dogma und praktizieren Wissenschafts-

aberglauben. Vom Produkt wissenschaftlichen Strebens zum Dogma und zum Aberglauben: das ist der Weg der Popularisierung der «pseudo-exakten Angaben». Handelt es sich wohl um einen Zufall, wenn ein Basler Mediziner seine auf Genetik sich berufende Behauptung: «Es gibt einfach Gescheite und Dumme» mehrfach mit dem Zusatz «in Gottes Namen» verstärkte? Der Wissenschaftsaberglaube macht den lieben Gott für das schulische Versagen der genetisch Dummen verantwortlich, somit erhält der Lehrer die Erlaubnis, diese Dummen an die Lehrer der in der Schulhierarchie nächstunteren Klassen oder Schulanstalten abzugeben, – wahrscheinlich hat der liebe Gott ja auch die Jahrgangsklassen, die Primarschuloberstufe, Sekundar-, Real-, Bezirksschulen und die unterschiedlichen Typen des Gymnasiums erfunden, um das Erbgut seiner Menschheit zu sortieren und die richtigen Gene mit Hilfe der jeweiligen Berechtigungen zu Sozialchancen und Einkommen gelangen zu lassen. Doch Ironie beiseite: Manche Lehrer und Bildungspolitiker, die dem genetischen Wissenschaftsaberglauben verfallen sind, produzieren mit ihrem Fatalismus Schulversager. Leute wie Jensen sind Schädlinge. Martin Deutsch, langjähriger Mitarbeiter, Coautor Jensens, hat eine harte Kritik veröffentlicht; er begründet die Veröffentlichung mit der Überzeugung, «dass der Artikel von Jensen eine destruktive Wirkung, nämlich negative Implikationen für den Kampf gegen Rassismus und die Verbesserung des Bildungswesens gehabt hat. Die Folgerungen, die Jensen zieht, sind meiner Überzeugung nach durch die vorliegenden Daten nicht gedeckt und lassen ein konsequentes Vorurteil zugunsten rassistischer Hypothesen erkennen». Auch wenn es sich bei uns nicht um die rassistisch, sondern um die genetisch Unterprivilegierten handelt, bleibt die Kritik von Martin Deutsch beachtlich.

Es wäre gut, wenn die Populargenetiker zur Kenntnis nehmen wollten, wie vorsichtig, ja ernüchtert sich Dr. James Watson äussert, der vor 20 Jahren mit der Entschlüsselung des NDS die neue Hause der Erbforschung einleitete. «Wir wissen noch sehr wenig über die genauen Vorgänge im Bereich der Gene», bekennt er heute, – wie soll dann ab-

schliessend «Begabung» als unabdingbar erbbedingt gelten dürfen? Skepsis ist wieder nötig, um den Wissenschaftsaberglauben zu überwinden. Denn dieser hat Folgen:

Bedeutung der Erwartungshaltung

Wer dem Wissenschaftsaberglauben verfallen ist, erwartet in der Wirklichkeit das anzutreffen, was ihm die Wissenschaft zu versprechen scheint. So trägt beispielsweise ein Lehrer ungeprüft die Erwartung an jede Schülergruppe heran, hier fänden sich eben nach den unausweichlichen Gesetzen der Wissenschaft Gescheite und Dumme. Was sollen wir von dieser Erwartungshaltung denken?

Dass wir allen Grund haben, die Erwartungshaltung sehr ernst zu nehmen, können uns neuere Untersuchungen zeigen, so die Studie «Pygmalion im Unterricht» von Robert Rosenthal und Lenore Jacobson. Sie haben eindrücklich beschrieben, wie die Erwartungshaltung von Versuchsleitern bzw. Lehrern bei Tieren und Menschen das Ergebnis von Experimenten beeinflusst. So lernten Ratten im Labyrinth-Experiment bei denjenigen Studenten, die sich auf das Gelingen spannten, mit selbstverständlicher Leichtigkeit, die verwinkelten Gänge zum Futter hin zu durchlaufen, während die erbgleichen Ratten bei Studenten, welche auf den Misserfolg warteten, zum Teil nicht einmal die Startlöcher verliessen und gesamthaft Lernversager wurden. Die Einflüsterung, welche bei den Studentengruppen die gegensätzliche Erwartungshaltung erzeugt hatte, war vom Versuchsleiter mit einfachen Hinweisen erfolgt; es wurden zwei Extreme formuliert: «Dies sind die hellsten, klügsten Tierlein, die wir je für eine Untersuchung zur Verfügung hatten», stand der Einflüsterung gegenüber: «Na ja, ob Sie mit diesen Biestern, diesen blöden schäbigen Viechern die schwierige Aufgabe werden bewältigen können, ist ernsthaft zu bezweifeln.» Um die Wirkung der Erwartungshaltung im Bereich der Schule nachzuweisen, arbeiteten Rosenthal/Jacobson mit positiven Vorurteilen: Lehrerinnen sollten einen neuen Harvard-Test ausprobieren und ihre Klassen darauf vorbereiten. Man fügte bei, sie hätten

ja Glück, denn ausgerechnet unter den notorisch schlechten Lernern, den Unterprivilegierten (Neger-, Mexikaner-, Puertoricanerkindern) befindet sich doch eine Reihe ganz überdurchschnittlich Begabter, der a, b und c etwa. Diese Kinder waren aber durch den Zufall ausgewählt, nämlich mit dem Lottorad ermittelt worden. Das Ergebnis ist erstaunlich: Die auf das Gelingen ge spannte Erwartungshaltung der Lehrerinnen genügte, um den Lernerfolg eben dieser gemeinhin schlechten Lerner aufs beträchtlichste zu steigern.

Dieses Beispiel, das zu Unrecht mit methodologischen Kritiken in Frage gestellt wird, vermag mit aller Deutlichkeit zu zeigen, was die Erwartungshaltung bei Kindern bewirkt. Ein zweites Beispiel kann dies noch verdeutlichen. Ich stütze mich auf den Beitrag von Rudolf Weiss: «Die Zuverlässigkeit der Ziffernbenotung bei Aufsätzen und Rechenarbeiten» in Ingenkamps Sammelband: «Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung». Weiss legte seinen Mitarbeitern (80 Arbeitsgemeinschaften österreichischer Volksschullehrer) zwei Aufsätze sowie Rechenaufgaben vor mit der Bitte, sie zu benoten. Der einen Hälfte der Lehrer lieferte er eine positive, der anderen eine negative Suggestion, nämlich: Zwei Aufsätze aus der 4. Klasse einer Volksschule. Der erste stammt von einem durchschnittlichen Schüler (beide Elternteile berufstätig, liest gern Schundhefte), der zweite von einem sprachlich begabten Buben (Vater Redakteur bei einer grossen Linzer Tageszeitung).

Der andere Teil der Versuchspersonen las diese Einleitung mit vertauschtem Bezug. Das Ergebnis ist eindeutig: die Noten entsprechen nicht den feststellbaren Vorzügen und Mängeln, sondern der suggerierten Erwartung; dies nicht nur bei den Aufsätzen, sondern ebenso bei den Rechenarbeiten, für die folgende Einflüsterung verwendet wurde:

Hier finden Sie die Rechen-Schularbeit eines Schülers aus der 4. Klasse Volksschule. Sie stammt von Fritz H., einem mathematisch begabten Buben mit einer Neigung zu originellen Lösungen... Andererseits... Sie stammt von Hans L., einem durchschnittlich begabten Buben. Die Original-Arbeit fiel durch unsaubere Form und schlampige Schrift auf.

Allein der Hinweis, es handle sich um begabte Kinder, hat genügt, um die Objektivität der Begutachtung signifikant zu beeinflussen.

(Nur in Klammern, das Thema der Tagung sprengend, kann ich auf die Problematik hinweisen, die sich vom rechtlichen Gesichtswinkel aus ergibt. Bedenken Sie, dass Zeugnisnoten Rechtsdokumente sind! Sie setzen Recht, erlauben den Aufstieg in die nächstobere Klasse, eine weiterführende Schule, oder sie verweigern dieses Recht. Die offensichtliche Willkür, mit der auch die gewissenhaftesten Lehrer diese Rechtsetzung vollziehen, ist bedenklich.)

Für unseren Zusammenhang halten wir fest, dass der Erwartungshaltung des Lehrers für die Beurteilung der Schülerleistung entscheidende Bedeutung zukommt, ja dass die Erwartung zu Leistungen oder zum Versagen drängt: Schüler erfüllen, was Lehrer erwarten, bis zu einem erstaunlichen Ausmass. Wer als Lehrer erwartet, dass es genetisch bedingte Klugheit und Dummheit gibt, zwingt seine Schüler nur allzuleicht in die Positionen hinein, in denen er sie haben will, weil sein Vorurteil es so verlangt. Scheinbar wissenschaftlich abgesichert durch das Prinzip, Begabung sei erbbedingt, schliesst er aus dem wiederholten Versagen seines Schülers Fritz, dass dieser eben zu den Dummen gehört. Er erwartet weiteres Versagen, und Fritz «gehorcht» der unterschwellig wirkenden Erwartung seines Lehrers. Dieser hat somit den besten Beweis in der Hand, dass er ja recht gehabt hat mit der Ansicht, es gebe prinzipiell erbbedingte Dummheit.

Erziehen ist kein wissenschaftliches Handeln

Die Ausführungen über Wissenschaftsaber glauben und Erwartungshaltung konnten vielleicht deutlich machen, was den Pädagogen vom Wissenschaftler unterscheidet. Verstehen Sie mich recht: Ich meine nicht, dass ein Erzieher keine wissenschaftliche Formung brauche: Ich bin im Gegenteil davon überzeugt, dass jeder pädagogisch Tätig gewissenschaftliche Formung sehr nötig hätte: Lern-, Entwicklungs- und pädagogische Psychologie, philosophische Anthropologie, Soziologie, Gruppendynamik, systematische

Pädagogik mitsamt ihrer historischen Dimension etwa. Aber im Akt des Erziehens handelt er mit all seiner Wissenschaftlichkeit nicht als Wissenschaftler. Wissenschaft ist ja an sich methodisches Vorgehen, das mit genau umschriebenen und reflektierten Denkschritten und Hilfsmitteln feststellt, was ist und war, welche Beziehungen zwischen einzelnen Gegebenheiten sich beobachten lassen, wie sie begründet werden können und welche für die Zukunft gültigen Gesetzmäßigkeiten daraus zwingend abzuleiten sind. Auch der Erziehungswissenschaftler beobachtet, stellt fest, sucht Gesetzmäßigkeiten, etwa unter welchen Voraussetzungen eine bestimmte Situation verändert, wie menschliches Verhalten umgeformt wurde, unter welchen Bedingungen es gelungen ist, mit (meist jüngeren) Menschen eindeutig umschriebene Ziele zu erreichen. Im Akt der erzieherischen Beeinflussung spielt Wissenschaftlichkeit insofern mit, als der Pädagoge sie in sich aufgenommen hat, und wohl auch dort, wo er das eigene Vorgehen (zum Beispiel seinen Unterricht) gleichzeitig reflektiert. Die wissenschaftliche Formung erlaubt es dem Pädagogen, die Bildungsarbeit leichter und verantwortbar zu gestalten. Aber er darf nicht bei psychologischen, soziologischen Beobachtungen verharren. Als Pädagoge stelle ich nicht hauptamtlich fest, was ist, sondern versuche, dabei behilflich zu sein, dass die mir Anvertrauten möglichst aus eigenen Stücken sich geistig, körperlich, musisch, sozial usw. aufs beste ausformen; dabei visiere ich etwa ein doppeltes Ziel an, auf das sie zuwachsen mögen, das Doppelziel, in dem die optimale Entfaltung der besten Kräfte eines jeden mit der Haltung umfassender Solidarität mit allen Menschen («weltweite Mitmenschlichkeit» ausübend) die Hoffnung auf ein lebenswertes Leben aller zulässt. Jeder Pädagoge ist immer auf Ziele ausgerichtet, auf Gestaltung der Zukunft erpicht. Denn alles erzieherische Handeln meint, die ihm Anvertrauten sollten nicht so bleiben, wie sie sind, sondern etwas Neues erlernen. In diesem Prinzip sind sie sich einig, auch wenn sie «das Neue» im einzelnen unterschiedlich fassen: Rechenfertigkeit, Fremdsprachen, bürgerliche Tüchtigkeit, Frömmigkeit, Toleranz, Initiativverantwortung, – all dies sind Ziele, Normen, alle sollen nach An-

sicht von einzelnen Erziehern in Zukunft verwirklicht werden.

Der Zukunftsaspekt der Wissenschaft trägt einen anderen Charakter: erfasste Gesetzmäßigkeiten erlauben Voraussagen, etwa: Wenn bei einer Temperatur zwischen x und y Grad Celsius die beiden Massen a und b im Verhältnis mit der Energie zusammengebracht werden, entsteht immer, unweigerlich, sicher und begründbar die berechenbare Menge des Stoffs c. Öfters gelten wissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten nur für Sondersituationen, im Labor, nicht im Alltag. So ist die Lehre vom freien Fall zwar nachweisbar richtig: Feder und Bleikugel fallen wahrhaftig, wer hätte das gedacht, gleich schnell, – nur braucht es dazu eine luftleer gepumpte Röhre, also etwas vom Lebensfernsten, um die wissenschaftliche Wahrheit herzustellen. Wissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten sind also Prognosen, der Zukunftsaspekt der Wissenschaft ist die Prognose, derjenige der Erziehung die Norm, das Ziel. Aus den geschilderten Gegensätzlichkeiten ergeben sich einige Folgen, die ich im Blick auf das Begabungsproblem überdenken möchte. Erstens: So wenig der freie Fall ein Problem unseres Alltags ist, so wenig nützen Gesetze der Erziehungswissenschaft im einzelnen Fall erzieherischer Beeinflussung. Es existiert «das Kind» nicht, es begegnen uns Käthi und Peter, Erika und Hans. «Die Pubertät» gibt es nicht; wir finden die scheinbar unbegabte dreizehnjährige Ursula im Klassenzimmer, die vor Angst ohnmächtig wird, nachdem sie seit einem halben Jahr verheimlicht, dass sie schmerzhafte Perioden still erduldet im Wahn, sie ernte die bitteren Früchte süßer, verbotener Kinderlust. Nie ist «die Schulkasse» entsprechend den Gesetzmäßigkeiten der pädagogischen Soziologie zu führen, sondern wir treffen in Wirklichkeit 29 Kinder mit unverwechselbaren Eigenheiten, vorgeformt durch je andersartige Eltern, Geschwister, Kameraden vom Quartier, Freunde, Kindergärtnerin, Hausarzt, Verkehrspolizisten und Fernsehkonsum in noch nie dagewesener Kombination. Die Gesetzmäßigkeiten der Wissenschaft treffen für den Einzelnen, der uns begegnet, nie vollumfänglich zu. Jedes Kind tritt uns mit unverwechselbarer Andersar-

tigkeit entgegen; sogar eineiige Zwillinge unterscheiden sich voneinander.

Nun geht es dem verantwortungsvollen Erzieher immer auch um den Einzelnen; es ist seine Aufgabe, der kostlichen Einzigartigkeit eines jeden anvertrauten Kindes zum Durchbruch und zur Vervollkommnung zu verhelfen. Die «Erziehung zum Einzelnen» (Kobi) setzt Offenheit und die existentielle Bereitschaft voraus, den Mitmenschen zu tragen. Der wissenschaftsabergläubische Dogmatiker aber hat die Offenheit nicht: aus Symptomen auf ein Ganzes schließend, macht er sich ein Bildnis und erwartet, dass es sich verwirklicht. Aus der Feststellung wiederholten Versagens leistet er sich den Schluss: «Dieser Mensch ist dumm», und erweitert zur Prognose: «Er wird es nie zu etwas bringen, was Intelligenz voraussetzt.» So kann popularisierte Wissenschaft Erziehung pervertieren.

Zweitens: Wir sollten noch einmal von der Not der Lehrer sprechen, Zeugnisnoten setzen zu müssen. Zeugnisnoten und mit ihnen alle dazugehörigen Prüfungsergebnisse sind nicht nur Dokumente, an die juristisch definierte Berechtigungen geknüpft sind, sie stellen zugleich auch Prognosen dar. Die Berechtigung, an einer weiterführenden Schule prüfungsfrei Aufnahme zu finden, ist zugleich die Prognose, die der Lehrer der abgebenden Schule dem Lehrer der aufnehmenden gibt: «Der wird's schaffen!» Jedoch wie steht es mit dem prognostischen Wert?

Andeutungen müssen genügen: Die hohen Prozente der im Verlauf der vier ersten Gymnasialjahre ausscheidenden Schüler, für welche eine günstige Prognose ausgegeben worden war, zeigen die Unzuverlässigkeit der Voraussage, – diesen Befund aus Basel bestätigen viele Untersuchungen im In- und Ausland zur Genüge. Weingart weist die Unzuverlässigkeit der Maturitätsnoten nach (welche Bedeutung dies für die Numerus-clausus-Diskussion haben wird, sei nebenbei zu bedenken gegeben). Just zeigte, dass unter hochbegabten Professoren sich Männer finden, die während ihrer Gymnasialzeit mehrfach mit schlechten Noten und Rückversetzungen vorausgesagt bekommen: «Sie können kein akademisches Studium erfolgreich abschliessen!» Das Gebiet, in dem sie sich nachher offensichtlich als

«begabt» erwiesen, kam im Gymnasium eben nicht vor oder hatte keine Bedeutung: Medizin, Jurisprudenz, Ökonomie, aber auch Biologie. Die Messung der schulischen Begabung erfolgte an den Prüfungsstoffen der Gymnasien, an drei Fremdsprachen mit drei widersprüchlichen Grammatiken, Orthographie und so weiter, an schlechten Prädikatoren also für die Kunst, Menschen zu heilen oder ihre Verhältnisse wirtschaftlich sinnvoll zu ordnen. Der Schluss auf mangelnde Begabung implizierte die negative Prognose. Die negative Prognose zerstört aber allzu oft die Hoffnung, die Trägerin der Entfaltung.

Ein zwölfjähriger Knabe wird von seinen Eltern in die Klavierstunde geschickt. Er lernt nichts, kann nichts, er leidet von Stunde zu Stunde. Die Lehrerin wird bei den Eltern vorstellig: «Sie werfen das Geld heraus, der Bursche ist hoffnungslos unbegabt. Musikalität ist erbbedingt. Denken Sie an Mozart oder Bach. Man hat sie oder man hat sie nicht. Ich habe mit Ihrem Sohn alles versucht, er ist wirklich unbegabt.»

Man bricht den Unterricht ab. Hier könnte die Geschichte enden, die Begabung ist nicht da. Aber sie geht anders weiter. Den Burschen interessierten weder «der Wolfer» noch Czernys Schule der Geläufigkeit, ihn interessierte der Stil des Barpianisten im Casino. Er hängt sich an ihn, blüht auf, will Musik studieren. Der Vater, von der mangelnden Begabung überzeugt, zwingt den Sohn zum Maturitätsabschluss. Am Tag der Diplomierung schreibt sich der Sohn im Konservatorium ein, er lernt ein halbes Dutzend Instrumente virtuos spielen, bildet eine Combo und erringt Welterfolge. Es handelt sich um Hazy Osterwald.

Aspekte der Lernfähigkeit

Vielleicht wenden Sie jetzt ein: Die Tatsache, dass sich diese Männer trotz schlechten Zeugnisnoten, trotz negativen Prognosen und trotz der abträglichen Erwartungshaltung ihrer Lehrer später als durchaus begabt erwiesen haben, stellt einen Beweis dafür dar, dass sie eben von ihrer Anlage her schon begabt waren. Zu diesem Einwand erlaube ich mir zwei Feststellungen: Einmal sprechen lern- und entwicklungspsychologische Erfahrungen dagegen, und

zweitens ist die Fragestellung selber für den Erzieher falsch. Ich sehe dies wie folgt: Als eine der wichtigsten Erkenntnisse der Lernpsychologie dürfte gelten, dass derjenige Mensch am meisten leisten (z. B. lernen) wird, der aus eigenem spontanem Interesse an die Arbeit geht, dem also das Erreichen eines Lernziels ein inneres Bedürfnis ist. Innere Bedürfnisse sind aus der vorhergegangenen Lebensgeschichte erwachsen und in den Bereich des Personalen integriert worden («intrinsic Motivation»). Sie stehen im Gegensatz zu den äusseren, extrinsischen, etwa: mit Leistungen bei Mitmenschen Gefallen, Anerkennung zu finden oder Strafe zu vermeiden. Gewiss wäre verfehlt, die von aussen wirkenden Beweggründe für Leistungen gering zu schätzen; aber sie haben weniger Macht, den Menschen durch Leistungen zu seiner höchsten individuellen Ausformung zu bringen. Weitere von aussen wirkende Beweggründe, etwas zu leisten oder zu lernen, können dem Selbstwerden geradezu abträglich sein, so sogar das geschickte methodische Vorgehen von Lehrern; denn hier besteht die Gefahr, dass sich der Schüler in Abhängigkeit vom raffinierten Unterrichtstechniker dann passiv verhält, wenn er nicht durch Neuartiges, durch Show zur Arbeit verführt wird. Nur motivierte Eigentätigkeit bringt Leistungswillen, Leistungsfähigkeit, Leistungsinitiative und Arbeitsethos zustande. Darum ist es auf die Dauer ausschliesslich das Fördern der echten Bedürfnisse, was die Entwicklung des Menschen zum Optimum seiner in ihm schlummernden Möglichkeiten stärkt.

Wenn dies wahr ist, sind drei Konsequenzen zu bedenken:

Erstens: Ich höre immer wieder den Einwand, Schüler hätten keine Interessen, kein inneres Bedürfnis zu lernen, etwas zu leisten. Darf ich an die Erwartungshaltung erinnern? Den Mathematiklehrer erwartet Interesselosigkeit, wenn er einer Klasse (11. Schuljahr, Gymnasium) vorhersagt: «Sie sind natürlich zu uninteressiert und zu dumm, um das zu verstehen, was ich Ihnen jetzt zu erklären habe. Der Lehrplan verpflichtet mich dennoch, es durchzunehmen.» Mit Robert Mager meine ich, dass die Schule leider sehr oft die Stimmung der Interesselosigkeit selber andressiert: Mensch,

hoffentlich habe ich mit dieser Sache nie wieder etwas zu tun.» «Hat sich erst einmal ein solches Verhaltensschema gebildet, kann man es wahrscheinlich nicht mehr umkehren ... Aus diesem Grund kann Unterricht, der Vermeidungstendenzen gegenüber einem Gegenstand hervorruft, dem Schüler sehr leicht mehr Schaden zufügen als ihm nützen», wenn eben Interessen ungenutzt bleiben oder gar abgetötet werden: «Begabung» findet nicht statt.

Zweitens: Vielleicht ist die heutige Staatsschule in der schrecklichen Lage, die wirklichen Interessen der jungen Menschen prinzipiell nur selten nützen zu können. Ist Schule nicht erstarrt, zum Selbstzweck geworden, statt als Lebenshilfe zu dienen und das Bedürfnis nach Meisterung des Lebens zu befriedigen? Lehrplan, Schulordnung, Klassenstärke, über allem der Druck einer verängstigten, in Traditionen verhafteten, uneinsichtigen bildungspolitisch konservativen Gesellschaft verbauen die Möglichkeit individueller Rücksichtnahme und darum echte Begabungsförderungen durch je individuell erbrachte hohe Leistung. Umfassendere Begabungsförderung ist nur denkbar durch Reform der Schule von Grund auf, angefangen beim Kindergarten bis hin zum Studium, das stets mehr verschult und dem individuellen Selbstwerden entzogen wird.

Drittens: Schon Kindergartenkinder haben ihre Lebensgeschichte, in der sich Entscheidendes bereits abgespielt hat. Wo aber liegen die Gründe dafür, dass das eine Kind Interessen zeigt, am Spiel und Basteln Freude zeigt, initiativ nach Neuem greift und auf Erkenntnisse aus ist? Ist hier nun die Anlage, das Erbe massgeblich beteiligt? Ich meine: gewiss auch. Die Lebensintensität ist von einem Kind zum anderen verschieden, ebenso die nervliche Struktur, die Wachheit, die Sinnes-Helligkeit. Die extremsten Psychologen und Soziologen, welche alle hohen Leistungen oder das Versagen den Milieueinflüssen zuschreiben, denken nicht daran, die biologischen Unterschiede zu leugnen. Doch zugleich werden sie auf hemmende und fördernde Umstände und Verhältnisse hinweisen. Umwelt und Anlage, frei nach Helmut Skowronek, bilden ein vibrierendes Hin-und-Her von Eigentätigkeit des Organismus und Beeinflussung durch

die Um- und Mitwelt; bildhaft ausgedrückt gleicht die Lebensgeschichte einer Strickarbeit, hergestellt mit den Nadeln «Anlage» und «Umwelt»: bis zum Eintritt in den Kindergarten ist bereits ein tüchtiger Strumpf zustande gekommen. Mit einem anderen Bild versucht sich Eduard Kleber. Er nennt den jeweils erreichten Stand, den ein Mensch als lernendes Wesen durch die unendlich vielen kleinen und grösseren Lernschritte erreicht hat, die Lernbasis; nur von der erreichten Lernbasis aus ist alles weitere erst erreichbar bzw. unerreichbar. Sind die aufbauenden Lernakte ausgeblieben, dann ist die Lernbasis zu niedrig, um zu höheren Ergebnissen zu gelangen. Dies gilt nicht nur für den Aufbau der kognitiven Fähigkeiten, sondern ebensosehr für die in motivierenden Erlebnissen wachsenden Interessen.

Solche Bilder können sicher nicht genügen, sie deuten bloss an. Die Vorzüge derart vereinfachender Bildersprache sind Nachteile für das Erfassen komplexer Gegebenheiten. Der Mensch ist ein so vielseitiges Wesen, dass separierende Vereinfachung immer fragwürdig bleibt. So muss man umfassend auch die frühkindlichen *Lebensleistungen* sehr ernst nehmen, wenn man von der Entfaltung von Begabungen spricht, auch wenn die Lebensleistungen scheinbar mit hohen schulischen Lernleistungen nicht im direkten Zusammenhang zu stehen scheinen. Ich spiele auf jene Lebensleistungen an, die keiner glaubwürdiger beschrieben hat als Erik H. Erikson:

Die Wahrscheinlichkeit, zu Reife und geistiger Mündigkeit zu gelangen, nimmt in dem Ausmass zu, als es einem Kind vergönnt ist, die grundlegenden ersten Phasen seines Lebens intensiv zu erfahren und die jeweils zukunfttragende Haltung zu erlangen. Ich will nicht allgemein Bekanntes wiederholen, doch darf ich an Entscheidendes erinnern: Vom ersten Erdentag an ist der Säugling in Beziehung zu der Um- und Mitwelt. Er sollte durch hegende, angstfreie Pflege und warme Anteilnahme mit körperlichen und verbalen Kontakten das Grundgefühl entwickeln: «Hier bin ich daheim, hier ist gut leben; mich lässt man nicht fallen, ich gehöre dazu, bin gefragt, man mag mich.» Wo dieses Urvertrauen auf die Verlässlichkeit der Mitmenschen erstarkt, entfalten sich die Kräfte. Der Säugling sucht

selber nach Neuem, er will etwas erfahren. Über allem steht die Hoffnung, letztlich gehe alles gut (oder, wie Paul Häberlin zu formulieren pflegte: die Welt sei sub specie aeterni in Ordnung). Wer dergestalt voller Antrieb und Hoffnung in die zweite Phase eintritt, hat die beste Chance, die neue Lebensaufgabe mit Erfolg zu lösen. Die Lösung besteht darin, drohende Scham und aufkommende Zweifel nicht übergreifen zu lassen, sondern Ja zu sich und seinem Sein zu sagen, was nur möglich wird, wenn Selbstbeherrschung aus Einsicht und Willenskraft sittliches Verhalten formen. (Dies alles wirkt in der Beschreibung fälschlicherweise viel zu bewusst, in Wahrheit ereignet sich Reifung im Verborgenen, in der Stille.) Auf sich selbst sich verlassen können, sein Wünschen in den Griff bekommen und verständig zum Willen verdichten: das meint die sogenannte «Autonomie» der frühkindlichen Zeit. Wie unsinnig das Brechen des Willens, wie lebensgefährlich das Hinausprügeln des Eigensinns beim trotzenden Kind sich auswirken, muss im Blick auf das Lösen der genannten Lebensaufgaben mit aller Härte festgehalten werden. Hier entscheidet sich, ob ein Mensch leicht und frisch auf Neues aus ist, hier wachsen aus Neugier Lernfreudigkeit, aus ungebrochener Tatkraft Leistungsfreude, hier bahnt sich die Initiativkraft an, die während der «magischen Jahre» das aufbrechende Schuldgefühl, welches Unsicherheit und Entschlussarmut zur Folge hätte, in Schranken hält. Die Initiativkraft des Kleinkindes richtet es auf Ziele aus, lässt es sich im Zwecke-Setzen einüben, stärkt sein Streben. – Sind diese Lebensaufgaben in ausreichendem Umfang gelöst, wird das Primarschulkind leistungsfreudig seine Minderwertigkeiten überwinden. Dann freut es sich am methodischen Arbeiten und am jeweils errungenen eigenen Können.

All diese Schritte beim Erlernen der Kunst, aus sich selbst und seinem Eigensten heraus das Leben zu führen, sind, wie man leicht sieht, in einem kaum zu überschätzenden Ausmass durch die Umwelt, durch die Mitmenschen bestimmt. Alle Leistung, auch die intellektuelle, auch die schulische, wird ermöglicht oder erleichtert, wenn Kinder die ersten Phasen ihres Lebens im Sinne des beschriebenen Selbstwerdens meistern.

Dies bereitet «Begabung» vor, nicht Voreignahme schulischer Probleme in der Vorschulerziehung. «Begabung», die später in Schulleistungen erkannt wird, ist also auch Folge des Glücks in jungen Jahren, erfahren im Zusammenleben mit lieben Menschen, die gleichzeitig tragfähig sind und, bei aller Güte, zu Leistungen auf allen Gebieten herausfordern. Diese Feststellung mag nachdenklich stimmen, sie mag grausam, hart klingen angesichts des weltweiten Unsinns, in dem Kinder hier und fast überall aufwachsen müssen. Vielleicht ist die Aussage dann weniger grausam, wenn wir daran denken, dass die Lebensaufgabe nie vollständig gelöst sein kann, sondern immer wieder neu zum Lösen aufgegeben wird. Fertig mit den Phasen früher Entwicklung ist in Wirklichkeit niemand, – fühlte er sich «fertig», hätte er genau damit die Offenheit auf Gegenwart und Zukunft hin nicht erreicht, wäre also gerade nicht zum visierten Ziel geistiger Reife und Mündigkeit gelangt. Zwar stellen sich die Lebensaufgaben dem Heranwachsenden hintereinander, aber sie stellen sich gesamthaft stets neu. Somit ist glücklicherweise auch die Möglichkeit gegeben, dass noch Erwachsene sich ändern, Haltungen erringen, die früher unerreichbar schienen. Die Bekehrung im religiösen wie im philosophischen Sinne kann bewirken, dass Lebensaufgaben plötzlich lösbar werden, so dass nachgeholt wird, was in fröcklichen Zeiten nicht glückte. Auch die Erschütterung, ausgelöst durch eine existentielle Begegnung mit einem sinnvoll lebenden Menschen, kann die gleiche Wirkung haben: ein zerrissener Mensch wird ganz, gelangt zum zusammenfassenden Bewusstsein und reagiert frei und spontan in jeder Domäne seines Lebens. Durchbrüche dieser Art sind bei Pubertierenden immer wieder zu beobachten, auch bei der Wahl des Berufs, des Lebensziels, so dass Leistungsfreude, Lerninitiative und «Begabung» frei werden. Lehrer sagen dann, es habe einer den Knopf aufgemacht. Vielleicht haben ihn die Stürme der Reifung geschüttelt; plötzlich findet er Sinn im Leben, und damit glückt ihm die Lösung bisher ungelöster Lebensaufgaben.

Schluss

295 Zum Schluss will ich noch darlegen, war-

um mir sogar die Fragestellung selber für den Pädagogen falsch zu sein scheint. Ich habe ausgeführt, dass die Leistungsmessung ein schlechtes Instrument darstellt, um Prognosen auszugeben. Den Prognosen kommt im Bereich der Erziehung keine höhere Gültigkeit zu als im Bereich der Meteorologie. Die Schönwetterprognose darf uns nicht hindern, für den Platzregen bereit zu sein, und wir tun gut daran, die Sonnenbrille auch bei versprochenen Antizyklonen griffbereit zu haben. Lehrer-Prognosen in bezug auf künftige Leistungen sind fragwürdig, und zwar um so fragwürdiger, je jünger das Kind ist, über das die Voraussage ausgesprochen wird. Darum eben ist die Blickrichtung derjenigen Pädagogen, welche Leistungen feststellen und die Zukunft prognostisch vorwegnehmen wollen, von Grund auf falsch, abgesehen davon, dass sie die Instrumente verlässlicher Prognostik nicht besitzen. Auch die Genetiker sind nicht in der Lage, bei den Voraussagen behilflich zu sein; es handelt sich ja nicht um allgemeine Vererbungsgesetze, sondern um Schulleistungen einzelner Schüler. Nie kann uns ein Gen-Spezialist sagen, wie die Lernfähigkeit für Mengenlehre bei Max Meier genetisch festgelegt ist, und nie werden wir Lehrer den DNS-Code unserer Schüler kennen, so dass wir mit hundertprozentiger Sicherheit Erfolg oder Misserfolg in Beziehung auf spezielles Lernen voraussagen können. Ergebnisse der Genforschung bedeuten dem Pädagogen für erzieherisches Handeln nichts: er soll nicht Begabungen feststellen, sondern alles daran setzen, den ihm Anvertrauten so zu begegnen, dass sie zur Höchstform ihrer selbst gelangen. Lehrer sollen nicht Begabungen feststellen, sondern begaben: so formulierte Heinrich Roth. Es ist nämlich für den Erzieher gleicherweise verhängnisvoll, wenn er fatalistisch glaubt, Begabung sei mit der Anlage gegeben oder nicht, wie wenn er idealistisch meint, Begabung sei herstellbar. Von der negativen Wirkung des fatalistischen Wissenschaftsaberglaubens habe ich genug gesagt. Zum Problem der schöngläubigen Idealisten, welche Begabungen für herstellbar wähnen, nur so viel: Sie werden sich immer wieder in einzelnen Fällen täuschen. Schüler, deren Erfolg sie sicher

erwarten konnten, versagen; es ist den Lehrenden nicht gelungen, ihre Begabung herzustellen. Solange Idealisten hoffen, mögen sie einen positiven Einfluss ausüben. Sobald sie aber in ihrem Idealismus enttäuscht sind und resignieren, verfallen sie der negativen Erwartungshaltung. Aus hochgemuteten Idealisten sind nur allzu oft Zyniker entstanden, welche die jungen Menschen erbärmlich abträglich beeinflussten. Darum ist auch die idealistische Prognose gefährlich: für den Schüler belastend, Grund für Überforderung, Minderwertigkeit und Leistungsangst, für Lehrer Anlass zu Resignation und Schlimmerem.

Ich beantworte daher als Erzieher die Frage nach der Herstellbarkeit der Begabung im Sinne Pestalozzis:

Alle meinten in ihrer Verwirrung über die beste Welt, der liebe Gott könnte doch wohl auch machen, dass es allenthalben besser ginge, als es geht.

Ein alter Mann, der das Plappergewäsch hörte, sagte zu ihnen: Wir müssen das selber tun.

Die Toren verstanden ihn nicht und sagten: Du lästerst ja.

Er antwortete ihnen: Nein, nein, ihr lästert. Sie glaubten das nicht, aber fragten doch noch: Wie meinst du das? Er erwiderte ihnen: Ich meine, wenn wir wollen, dass es in der kleinsten Strohhütte wie in der ganzen Welt besser gehe, als es wirklich geht, so müssen wir das, was wir dazu beitragen können, selber tun. Und ich glaube, ihr lästert, weil ihr meint, der liebe Gott sollte es für uns und ohne unser Zutun an unserer Statt tun.

Oder mit Gertrud:

Wir wollen jetzt nicht schwatzen, sondern die Hand in den Teig stossen.

Ausgewählte Literatur

Siegfried Bernfeld: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt 1967 (Erstausgabe: Leipzig/Wien/Zürich 1925).

Martin Deutsch: *Happenings on the way back to the forum: Social science, IQ and race differences revisited*. HER 1969, 39, 523–557.

Josef Dolch: *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Zweite Auflage, Ratingen 1965.

Erik H. Erikson: *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart 1965 (Original New York 1950).

Selma Fraiberg: *Die magischen Jahre in der Persönlichkeitsentwicklung des Vorschulkindes*. Reinbeck bei Hamburg 1972.

Adriaan de Groot: *Fünfen und Sechsen*. Deutsch von Arno Piechorowski. Weinheim/Berlin/Basel 1971.

Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim/Berlin/Basel. 2. Aufl. 1971.

– *Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum Übergang auf weiterführende Schulen*. Weinheim 1963.

– *Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests*. In: *Begabung und Lernen*, herausgegeben von Heinrich Roth. 5. Auflage. Stuttgart 1970.

– *Zur Problematik der Jahrgangsklassen*. Weinheim/Berlin/Basel 1969.

Christopher Jencks u. a.: *Chancengleichheit*. Reinbeck bei Hamburg 1973 (amerikanisches Original: *Inequality – A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York und London 1972).

Arthur R. Jensen: *Wie sehr können wir Intelligenzquotient und schulische Leistung steigern?* In: *Umwelt und Begabung*, herausgegeben von Helmut Skowronek. Stuttgart 1973 (Amerikanisches Original: *How much can we boost IQ and scholastic achievement*. In: *Harvard Educational Review HER* 39, 1969, 1–123). Deutsche Übersetzung von Helmut Skowronek.

Günther Just: *Zum Problem: Schulleistung und Lebensleistung*. In: *Zeitschrift für angewandte Psychologie* 47, 1934, 161 ff.

Werner Knoche: *Jungen, Mädchen, Lehrer und Schulen im Zensurenvergleich*. Weinheim/Berlin/Basel 1969.

Emil E. Kobi: *Erziehung zum Einzelnen*. Frauenfeld 1965.

Egmont R. Koch: *Unmoralische Wissenschaft. Gespräch mit DNS-Entdecker James D. Watson*. In: *Bild der Wissenschaft*, Sept. 1974, 46 f.

Robert F. Mager: *Motivation und Lernerfolg*. Weinheim 1972 (Original 1968).

Robert Rosenthal und Lenore Jacobson: *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim/Berlin/Basel 1971.

– *Teacher Expectations for the Disadvantaged*. In: *Scientific American* 218, 1968, 19–23.

Heinrich Roth: *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. 2. Aufl. Hannover 1958.

– (Hrsg.): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen* = Deutscher Bildungsrat: *Gutachten und Studien der Bildungskommission*. 5. Aufl. Stuttgart 1970.

– *Pädagogische Anthropologie*. Band I: *Bildsamkeit und Bestimmung*. 3. Aufl. Hannover 1971. Band II: *Entwicklung und Erziehung*. 1. Auflage. Hannover 1971.

Hans Schiefele: Motivation im Unterricht. 2. Aufl. München 1963.

Ernst Siegrist: Mittelschulwahl und Mittelschulerfolg. 1. Teil: Wirtschaft und Verwaltung, Basel 1965, 71 ff. 2. Teil: ebd. 1967, 81 ff. (Ausgabe: August 1968).

Helmut Skowronek: Umwelt und Begabung. Stuttgart 1973.

Udo Undeutsch: Die Begabung in der Schulwirklichkeit. Referat, herausgegeben von Rudolf Raasch. In: Mitteilungen und Nachrichten der HIPF Frankfurt 34/35 vom Oktober 1963.

Erich Weingart: Der Voraussagewert des Reifezeugnisses für wissenschaftliche Prüfungen. In: Begabung und Lernen, herausgegeben von Heinrich Roth. 5. Auflage, Stuttgart 1970, 433–448.

Rudolf Weiss: Die Zuverlässigkeit der Ziffernbenotung bei Aufsätzen und Rechenarbeiten. In: Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim/Berlin/Basel 1971.

– Über den Zusammenhang zwischen Schulleistung und Intelligenz. In: Schule und Psychologie. 11, 1964, 321 ff.

Edith Zerbin-Rüdin: Vererbung und Umwelt bei der Entstehung psychischer Störungen. Darmstadt 1974.

– Die genetischen Aspekte der Intelligenz. In: Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe, herausgegeben von Heinz-Rolf Lückert. München/Basel 1969, 17–48.

Chancengleichheit als Leitidee der Bildungsreform *

Urs K. Hedinger

Es scheint, dass der Begriff Chancengleichheit, der die bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion während einiger Zeit weitgehend beherrscht hat, neuerdings etwas an Attraktivität und Bedeutung verloren hat. Dies ist u. a. sicher auf die Einsicht zurückzuführen, wie wenig klar die Bedeutung des Begriffes ist. Es ist zwar eingeräumt, dass es in unserer Gesellschaft im allgemeinen und im Bildungswesen im besonderen verschiedene Formen der Chancengleichheit gibt. Es ist jedoch sehr viel schwieriger, (wenn nicht gar unmöglich) anzugeben, was Chancengleichheit sinnvollerweise und realistischerweise bedeuten kann und unter welchen Bedingungen man behaupten könnte, sie sei verwirklicht. Ein weiterer Grund dürfte in einer gewissen Ernüchterung zu suchen sein, die in der Einschätzung der Möglichkeiten, durch bildungspolitische und pädagogische Massnahmen mehr Chancengleichheit zu verwirklichen, eingetreten ist.

Trotzdem stecken hinter dem Begriff wichtige Zielvorstellungen für die Weiterentwick-

lung unseres Schul- und Bildungswesens, die ihre Gültigkeit behalten werden. Im folgenden versuchen wir, einige Formen der Chancengleichheit im Bildungswesen und ihre Gründe aufzuzeigen. Wir gehen auch der Frage nach, wie der Begriff der Chancengleichheit sinnvoll zu deuten ist, welche pädagogischen und bildungspolitischen Vorstellungen und Forderungen sich daraus ergeben und welche Wirkungen man von entsprechenden Massnahmen erwarten darf.

Ungleiche Bildungsbeteiligung

Die Beschäftigung mit den Problemen der Chancengleichheit ging von der Feststellung aus, dass man bei verschiedenen Bevölkerungsgruppen und Sozialschichten Unterschiede im Schulerfolg und in der Bildungslaufbahn findet. So zeigt sich etwa, dass die Bildungsbeteiligung, d. h. die Häufigkeit des Besuchs höherer Schulen, mit sozialen Merkmalen variiert. Solche Merkmale sind die Schichtzugehörigkeit der Eltern, die regionale Herkunft, die Grösse des Wohnortes, das Geschlecht, die Familiengrösse u.a.m. Im Zentrum des Interesses standen Ungleichheiten des Schulerfolgs und der Bildungschancen, die an die soziale Schichtzugehörigkeit gebunden sind. Diese spiegeln sich z. B. in der Zusammensetzung

* Überarbeitete Fassung eines Exposés für die Kommission «Bildung, Erziehung, Kultur» des Aargauischen Verfassungsrates.