Der neue "Begabungsbegriff" und die Gesamtschule

Autor(en): **Wagner, Gerhart**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **59 (1972)**

Heft 22

PDF erstellt am: **28.03.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-536794

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

tersstufe entspricht und welche die Entwicklung eher unterstützt als sie verfremdet oder stört.

Eine letzte Frage, Herr Bauersfeld: Lindner versucht, im letzten Teil seines Artikels eine Zuordnung bestimmter Inhalte von Mengenlehre zu bestimmten Schulstufen und bestimmten Klassenstufen vorzunehmen. Wie stellen Sie sich zu diesem Vorschlag?

Bauersfeld: Diese Zuordnung ist in mehrfacher Hinsicht problematisch. Man kann ja versuchen, innerhalb des Bereichs der mathematischen Inhalte eine gewisse Hierarchie zu konstruieren, muß aber gleich beifügen, daß es von den Grundbegriffen abhängt, von denen man ausgeht, zu welcher Hierarchie man gelangt. Es gibt nicht *die* mathematische Hierarchie. Wenn Sie zehn Mathematiker befragen würden nach ihrer Vorstellung, in welcher Abfolge man mathematische Inhalte in der Schulmathematik behandeln sollte, so bekämen Sie vermutlich mindestens vier verschiedene Entwürfe, vielleicht auch mehr. Das heißt die Hierarchie der Inhalte ist schon innerhalb fachwissenschaftlicher Gesichtspunkte nicht eindeutig vollziehbar.

Aber selbst wenn es so etwas wie eine feste Hierarchie gäbe, so wäre sie zunächst nichts mehr als eine Sequenz von Inhalten, die man sehr wohl in unterschiedlichen Schuljahren und Schulstufen beginnen könnte. Ob man eine bestimmte Inhaltssequenz auf der Mittelstufe der Primarschule oder der Oberstufe ansetzt, richtet sich nach dem Niveau, auf dem die einzelnen Inhalte behandelt werden sollen, und nach der Weise der Vermittlung (Methode)usw. Aus der Mathematik selber können im allgemeinen keine Anhaltspunkte für diese zeitliche Zuordnung gewonnen werden. Die Gründe liegen an anderer Stelle, nämlich in der Lern- und Lebenssituation der Kinder und in bestimmten didaktischen Zielvorstellungen.

Der neue «Begabungsbegriff» und die Gesamtschule

Gerhart Wagner

Im Zusammenhang mit den Diskussionen um die Schulreform, insbesondere um den Typus der «Gesamtschule» geistert in den letzten Jahren mehr und mehr ein sogenannter *«neuer Begabungsbegriff»* in Büchern, Artikeln und Köpfen herum. Er wird geradezu als das «Herzstück der Schulreform» bezeichnet (so Portmann in «Schweiz. Lehrerzeitung» 47/1971). Die alte Vorstellung von der Begabung als von etwas wesentlich Vorgegebenem, Angeborenem wird radikal verworfen. Wo früher sorgfältig abwägend diskutiert und untersucht wurde, was durch Vererbung und was durch Umwelt bestimmt werde, das ist heute alles klar: Umwelt ist jetzt fast alles, Vererbung fast nichts. Ein Kind *ist* nicht begabt oder unbegabt, es *wird* durch das Milieu begabt – oder nicht begabt: Begabung wird machbar. Eltern und Schule sind selber schuld, wenn sie faule, dumme, phantasielose, und es ist ihr Verdienst, wenn sie fleißige, intelligente, phantasievolle Kinder haben. Eine allgemeine erbliche Grundlage wird zwar noch anerkannt, aber Begabung und Intelligenz werden doch im Wesentlichen auf Lern- und Sozialisierungsprozesse zurückgeführt, auf das Vorhandensein oder Fehlen von Bildungschancen.

Nach den früheren Vorstellungen, welche auf einer umfangreichen humangenetischen Literatur beruhten, galt das Gegenteil als richtig: Begabung hatte sich in zahllosen sorgfältigen Studien an ein- und zweieiigen Zwillingen, an Stammbäumen, an Adoptivkindern usw. nach Quantität und Qualität als überwiegend anlagebedingt und nur in sehr geringem Grade durch die Umwelt beeinflußbar erwiesen.

Was hat zu dieser diametralen Umkrempelung des Begabungsbegriffes geführt? Sind die älteren Untersuchungen durch neuere, gleicher oder besserer Qualität, widerlegt worden? Das Studium des neuen Schrifttums zeigt, daß dies in keiner Weise der Fall ist, im Gegenteil: alle neueren humangenetischen Untersuchungen bestätigen eindrücklich die früheren Ergebnisse, nämlich

die wesentlich genetische Bestimmung dessen, was wir gemeinhin als Begabung und als Intelligenz bezeichnen. Prof. Gottschaldt (Göttingen) gibt darüber in seinem Gutachten «Begabung und Lernen» im Gutachtenband des deutschen Bildungsrates (Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1970, 594 S.), der sonst ganz unter dem Winde des «neuen Begabungsbegriffes» segelt, klaren Bescheid: Untersuchungen in Deutschland, England, Finnland, Frankreich, Italien, Japan, Schweden, USA führten zu übereinstimmenden Resultaten: mit den verschiedensten verwendeten Intelligenztesten zeigten zweieiige (d. h. erbverschiedene) Zwillinge im Mittel rund doppelt so große Verschiedenheiten wie eineiige (erbgleiche). Nichtverwandte, aber gleichaltrige und zufallsmäßig zusammengestellte Vergleichspaare zeigten im Durchschnitt viermal so große Unterschiede (Gutachtenband S. 131). Auch die neuesten Untersuchungen des «Istituto Gregorio Mendel» in Rom, des gegenwärtig wohl bedeutendsten Zwillingsforschungsinstitutes, zeigen eindeutig, daß *«die ererbte Struktur das menschliche Verhalten sehr viel stärker dominiert als Umwelt und Erziehung».*

Der Umschwung kam nicht von der Vererbungsforschung her, auch nicht von der Pädagogik, sondern von der Psychologie und vor allem von der Soziologie. Zugrunde liegt die Feststellung, daß viel weniger Kinder aus sozial niedrigen Schichten an die höheren Schulen und an die Universitäten kommen als aus sozial höheren Schichten. Diese Tatsache wurde als (negative) Umweltwirkung gedeutet: Das Milieu der sozial niedrigeren Schichten wurde für die schlechteren Bildungschancen dieser Kinder verantwortlich gemacht. Das Postulat «gleiche Bildungschancen für alle» wurde laut und immer lauter erhoben. Das Postulat hat – richtig verstanden – ohne Zweifel seine Berechtigung. Aber hinter ihm steht nur allzuschnell die Vorstellung, alle Kinder seien primär gleich lern- und bildungsfähig, und nur die Umwelt, das soziale Milieu, die ungleiche Schulung gebe ihnen so verschiedene Chancen für die Realisierung ihrer Anlagen.

Aufgrund solcher Überlegungen werden Schulreformpläne aufgebaut, Reformen gefordert und durchgeführt. Da alle Kinder dieselben Chancen haben sollen, müssen sie logischerweise alle in dieselbe Schule gesteckt werden: die Gesamtschule. Diese hat vor allem die Aufgabe, soziale Unterschiede aufzuheben, zu «integrieren». Ob sie neben dieser sozialen auch noch die eigentlichen schulischen Aufgaben wird erfüllen können, ist eine andere Frage. Die Antwort auf diese Frage ist zum vornherein gewiß, und die Erfahrungen bestätigen es: Auch die Gesamtschule kann die Schüler nur dann ihren Fähigkeiten entsprechend (und das allein ist sozial gerecht) fördern, wenn sie flugs das Integrierte wieder trennt, freilich nicht nach der sozialen Herkunft der Schüler, sondern eben nach Begabungen. Noch keiner Gesamt- oder irgend einer anderen Schule ist es gelungen und wird es jemals gelingen, ihre Schüler gleichmäßig zu «begaben». Mit Verwunderung stellen dann die Soziologen fest, daß sich in dieser Differenzierung innerhalb der Gesamtschule die soziale Herkunft wiederum abzeichnet. Untersuchungen selbst von Psychologen und Soziologen, die zu diesem Ergebnis kommen, mehren sich – aber sie werden nicht an die große Glocke gehängt, weil sie zurzeit unpopulär sind. So ergab eine von einer Arbeitsgruppe unter Prof. Meili (Bern) mit verschiedenen Testverfahren durchgeführte Studie (Untersuchungen über das Intelligenzniveau von Schweizer Kindern, in: Nachwuchsförderung Nr. 6/1964) eindeutige Unterschiede der intellektuellen Leistungsfähigkeit (nicht bloß der Schulleistungen) zwischen Kindergruppen verschiedener sozialer Herkunft. Besonders bemerkenswert ist die Feststellung, *daß diese Unterschiede durch gleichmäßige Förderung der Kinder nicht ausgeglichen, sondern eher noch verstärkt werden.*

Zu gleichen Ergebnissen kam eine ausführliche Studie des amerikanischen Psychologieprofessors A. Jensen (Berkeley). Er löste damit eine wahre Flut von Diskussionen und Protesten aus (referiert von G. Schusser und R. Fatke, in: «Zeischrift für Pädagogik» Nr. 2/1970). Jensen stellt fest, daß die riesigen kompensatorischen Erziehungsprogramme, mit denen in Amerika sozial benachteiligte Kinder auf mannigfaltigste Weisen gefördert werden sollten, ziemlich erfolglos geblieben seien, und er setzt sich ein für eine Erziehungsarbeit, bei der die Kinder in kleinen Gruppen und ihrer effektiven Begabung entsprechend möglichst individuell gefördert

werden. Er gibt Resultate über Untersuchungen an Adoptivkindern bekannt, welche eindrücklich die Resultate der Zwillingsforschung über den überwiegend genetischen Anteil der Intelligenz bestätigen: *zwischen Kindern und leiblichen Müttern besteht eine hohe positive Korrelation, auch wenn sie diese niemals gesehen haben, während sie zwischen denselben Kindern und ihren Adoptivmüttern nahezu Null ist.* Jensen stellt – wiederum in Übereinstimmung mit den Zwillingsforschern – die These auf, *«daß die Umwelt auf die Intelligenzentwicklung in ganz analoger Weise wirkt wie die Ernährung auf das körperliche Wachstum; ebenso wie das Wachstum nur dann beeinträchtigt wird, wenn die Ernährung (Vitamin-, Eiweißzufuhr usw.) unterhalb einer kritischen Schwelle liegt, so würde auch die Intelligenzentwicklung nur dann stark beeinträchtigt, wenn hohe Umweltmängel (im Extrem Isolation) vorhanden sind. Anders ausgedrückt: die Entwicklung der Intelligenz ist in hohem Maße «umweltresistent»* (zitiert nach Schusser, l.c. Seite 206).

Die empörten Reaktionen der Soziologen auf diese Feststellungen Jensens sind symptomatisch. Seine Resultate können, sie dürfen nicht richtig sein, weil sie nicht in das ideologische Dogma passen, wonach Begabung vorwiegend sozial, d. h. umweltbedingt und daher «machbar» ist. Man kritisiert daher sowohl Methode wie auch Interpretation der Resultate. Ein ernsthafter Versuch, die Ergebnisse Jensens durch annähernd ebenso fundierte Untersuchungen zu widerlegen, ist nirgends ersichtlich. Es gehört ins gleiche Kapitel, wenn W. Sauer in seinem Referat «Der Stand der Zwillingsforschung in pädagogischer Sicht» (Zeitschrift für Pädagogik 2/1970) feststellt, die Ergebnisse der Zwillingsforschung seien «unbefriedigend und belanglos» (l.c. Seite 177), das Problem könne mit diesen Methoden «kaum entscheidend gefördert» werden (l.c. Seite 182), ja wenn man gar die ganze Fragestellung als überholt (sic!) hinstellt, weil der «klassisch-positivistischen Aera der Humangenetik» angehörend (l.c. S. 188). Solche Äußerungen eines Fachmannes, die von vielen Lesern für bare Münze genommen werden, sind schlechterdings erschütternd. Welcher Wert ihnen zuzubilligen ist, kann man etwa an der Feststellung Sauers abschätzen, wonach Geschwister stets mindestens zur Hälfte gemeinsame Erbanlagen hätten. Diese Aussage ist grundfalsch und zeugt von völliger Unkenntnis der elementarsten genetischen Gesetzmäßigkeiten. *Nein:* Begabung ist auch im Jahrzehnt der Soziologie ganz überwiegend eine Sache der genetischen Anlagen, des biologischen Erbgutes. Keine Schule wird ihre Schüler begabter machen als sie sind. Die hohe Aufgabe jeder Schule besteht viel mehr immer wieder darin, die vorhandenen Anlagen bestmöglich zu fördern und zu ihrer vollen Blüte kommen zu lassen, das leere und offene Gefäß seiner Größe und seinem spezifischen Fassungsvermögen entsprechend mit Inhalten, mit Werten zu füllen, ohne es *über*füllen zu wollen. Da sind wir Verwalter nicht des biologischen, sondern des kulturellen Erbgutes, das man auch als das Erbgut zweiter Ordnung bezeichnet hat und das den Menschen erst zum Menschen macht. Wäre es wirklich möglich, Kinder so oder so zu «begaben», so schlösse dies die grauenvollsten Möglichkeiten der Manipulation in sich. Die Schwere der Verantwortung von uns Eltern und Lehrern wäre gar nicht auszudenken, wenn wir das Kind nicht nur zu erziehen und zu unterrichten, sondern auch noch und vor allem zu «begaben» hätten. Wir haben allen Grund, dankbar dafür zu sein, daß dem nicht so ist.

Das Postulat «gleiche Chancen für alle» muß daher präzisiert werden: *Gleiche Chancen für gleichermaßen begabte Kinder, unbekümmert um ihre soziale Herkunft.* So verstanden ist nicht an ihm zu rütteln, so hat es geradezu den Charakter eines Menschenrechtes.

Ist nun die *«integrierte Gesamtschule»* das richtige Mittel, dieses Postulat zu verwirklichen? Wir fürchten aus den dargelegten Gründen, daß sie in dieser Beziehung nicht nur keinen Fortschritt, sondern einen Rückschritt bringt. Indem sie notwendigerweise nivellierend wirkt, wird sie höchstens den Mittelmäßigen gerecht, hemmt aber die überdurchschnittlich Begabten und tut auch den wenig Begabten Unrecht, indem sie von ihnen Leistungen verlangt, die sie nicht erbringen können.

Gesamtschule bedeutet Vergröberung statt Verfeinerung, Uniformierung statt individuelle Förderung, Verarmung statt Berei-

cherung. Wir können daher in diesem Schulprinzip keine sinnvolle Reform erkennen: Ein Organismus, dessen erklärtes Herzstück, nämlich der «neue Begabungsbegriff», so verzweifelt blutarm ist, hat eine schlechte Lebenserwartung.

Kennen Sie Ihren Schulungsauftrag?

Fritz Hauser

Sigismund von Radecky läßt in seinem «ABC des Lachens» (Rowohlt, 1953) einen alten Mann auftreten, der mit einem langen Hammer dem Zug entlang geht und nach der bekannten Methode die Räder abklopft. Der alte Mann verrichtet diese Tätigkeit seit 50 Jahren ... Von einem Reisenden befragt, warum die Räder so beklopft würden, meint der alte Mann (und kratzt sich den Kopf):

«Ich will verdammt sein, wenn ich's weiß!

Unter diesem Motto müßte man eigentlich einen Wettbewerb unter Lehrern veranstalten und sie auffordern, präzis zu beschreiben, was sie nach Ablauf eines Schuljahres von ihren Schülern an Wissen und Können (vielleicht auch an Gesinnung) erwarten.

Siehe Lehrplan!

dürfte dann zur Not die rationellste Antwort sein; denn darin ist alles fein säuberlich geordnet: nach Fachgebieten, nach Klassen, versehen mit «Handreichungen» und Literaturhinweisen. Ein großes Stück anerkennenswerte Arbeit der Lehrplaner (jener fleißigen Leute, die leider mehr auf das mehr oder weniger geglückte Ergebnis, als auf die meistens zu geringe Anerkennung stolz sein dürfen!) steckt dahinter.
Neben dem Lehrplan könnte man sich auch stützen auf die vielen Weisungen, Erlasse und Vorschriften (z. B. über die erlaubten Schulbücher) und auf das Schulgesetz. Sie alle geben Auskunft über jene Kanalrinne, in der das schulische Geschehen etwa dahintreiben darf.

Zwischenfrage:

Unterrichten Sie eigentlich nach Lehrplan?

Nimmt man fiktiv an, Sie antworten mit Ja – sind Sie sicher, daß Ihr Kollege von nebenan die gleichen Ziele aus dem Lehrplan herausliest wie Sie? – Und die anderen tausend Lehrer der gleichen Stufe?

Woher beziehen Sie eigentlich Ihre Kriterien, mit denen Sie das qualitative und quantitative Ausmaß der einzelnen, im Lehrplan vorgegebenen Gebiete gewichten?
Aus Ihrer Erfahrung?
Aus Ihrem Gewissen?
Aus Ihrer Notenskala?
Aus Ihren gesammelten Prüfungsaufgaben für die weiterführende Schule?
Aus Ihrer Begabung und Neigung? ...
Was immer Ihre Schulführung prägen mag – ist das, was Sie als Schulungsauftrag für gültig ansehen, nicht ein Sammelsurium individueller, bei Ihnen zusammenlaufender, fast zufälliger Faktoren? Bleibt da nicht ein Zuviel an Ermessensspielraum für Sie?
Wenn tausend Lehrer in der ganzen Schweiz auf der gleichen Stufe unterrichten, gibt das dann nicht tausend Ausbildungen in tausend Klassen?

Verschiedene Wege führen zum Ziel!

werden Sie nun in einem Anflug von Unsicherheit und Widerstand entgegnen. Diese Ansicht ist unbestritten; darf ich Sie aber bitten, Ihr Augenmerk nicht auf die Wege, sondern auf das Ziel oder die Ziele zu richten.

1000 Lehrer = 1000 Ziele?

Falls wirklich die individuelle Seite Ihrer Tätigkeit überwiegend werten und bestimmen kann, müßten dann Ihre quantitativen und qualitativen Zielsetzungen nicht von den übrigen 999 abweichen? Mit anderen Worten: Geben Sie sich Ihren Schulungsauftrag nicht weitgehend selbst?

Sie sind selber schuld!

wenn Sie die Öffentlichkeit für weit mehr verantwortlich macht, als es eigentlich erlaubt und zumutbar ist.
Solange Ihre Aufgaben nicht präzis auf ein transparentes und mögliches Maß einge-