

„Als gesichert kann ... gelten, dass in der Gesamtschule insgesamt nie eine bessere Förderung leistungsschwacher Schüler erfolgt als im traditionellen Schulsystem.“ (Haenisch/Lukesch/Klaghofer/Krüger-Haenisch: *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen - Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik*, 1979, S.358)

Es handelt sich hier um den achten von neun Bänden, die 1979 von der „Wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs NW“ herausgegeben worden sind, insgesamt mehr als 2000 Seiten. - Informationen zum Schicksal dieser Publikation unter „Zur aktuellen Diskussion“, Wottawa: „*Die Kunst der manipulativen Berichtlegung in der Evaluationsforschung*“.

Die Benachteiligung der Benachteiligten

Das verdrängte Problem und der eigentliche Skandal:

Die fortschreitende Benachteiligung der ohnehin schon durch Natur oder Herkunft benachteiligten Schülerinnen und Schüler

- Eine Dokumentation -

Zusammenfassung: Tag für Tag erfahren leistungsschwächere Kinder an integrierten Gesamtschulen und ähnlich organisierten Einheitsschulen ein Selegiert-Werden: sowohl im Kern-Unterricht, wenn immer wieder sie die leichteren Aufgaben bekommen, wie auch im differenzierten Unterricht, wenn sich dann an der Klassentüre die Wege zu den Kursen trennen. Tag für Tag erfahren sie, dass andere besser, schneller und erfolgreicher sind. Diese niederdrückenden und demoralisierenden Unzulänglichkeits-Erfahrungen bleiben leistungsschwächeren Schülern an den Schulen erspart, die schon ab Anfang des 5. Jahrgangs schulformbezogen homogenere Lerngruppen bilden.

„**Wie Kinder mit Lernproblemen die integrierte Gesamtschule erleben**“, so lautet der Untertitel eines Aufsatzes von Ulrich Steffens, mit den Ergebnissen vieler Schülerbefragungen, die er in den 9. und 10. Jahrgängen von Integrierten Gesamtschulen durchgeführt hatte, veröffentlicht in „Die Deutsche Schule“ (2/1984, S.141ff „Die Deutsche Schule (DDS)“ ist eine Quartalszeitschrift der GEW.)

Hier einige Äußerungen von Schülerinnen, die unter dem Namen Michaela und Sabine vorgestellt werden: „*Da hatte man sich gerade einigermaßen an die neuen Klassenkameraden gewöhnt, und da wurde man schon zertrennt und in Kurse aufgeteilt.*“ - „*So war ich halt da unten mal wieder ganz alleine.*“ - „*Da habe ich mich geschämt, dahin zu gehen.*“ - „*Da kommt man sich so blöd und abgeschoben vor.*“ - „*Das war mir so peinlich, wenn mich da wer reingehen sah.*“ (in den Raum für Förder-Kurse!) - Immer wieder wird das Bewusstsein beschrieben, „*abgestempelt zu sein*“ (DDS 2/1984, S.141f).

Ulrich Steffens schlägt vor, einzelne Gesamtschüler der Mittelstufe von Gesamtschulen durch die Stationen ihres Stundenplanes zu begleiten. „*Ein Schulamtsdirektor, der einen bestimmten Schüler drei Tage lang begleitet hat, war danach deutlich betroffen und erschrocken über das, was einem Schüler täglich widerfährt.*“ (DDS 2/1984, S.154)

„*Zur Lage der leistungsschwächeren Schüler in unterschiedlichen Schulsystemen*“, unter diesem Titel veröffentlichten Professor **Helmut Fend** und **Werner Specht** bereits 1977 einen Aufsatz mit folgenden Erkenntnissen:

„*Während an integrierten Gesamtschulen für den Schüler als Bezugsgruppe der eigenen Selbsteinschätzung und Selbstevaluation die gesamte Altersgruppe organisatorisch vorgegeben ist, dürften soziale Vergleichsprozesse im gegliederten System eher schulformintern erfolgen.*

Die Gruppe der leistungsschwächeren Schüler gerät an Gesamtschulen so in eine psychisch schwierige Lage, weil ihnen ihre faktische, ungünstige Stellung in der schulischen Statushierarchie tagtäglich von neuem vor Augen geführt wird, während im Vergleich dazu Hauptschüler innerhalb des traditionellen Schulsystems die Möglichkeit haben, im Verhältnis zu ihren Mitschülern relativ erfolgreich zu sein.

Diese Möglichkeit haben zwar auch Gesamtschüler innerhalb ihrer Kurse. Die Erfahrung, die sie in den leistungshomogenen Gruppen machen, dürften bewusstseinsmäßig aber doch stets von jenen überlagert werden, denen sie in der integrierten Kerngruppe begegnen.“

„*An dieser Stelle müssen wir uns fragen, ob wir nicht bereits aufgrund der bisherigen Ergebnisse die Hoffnungen als gescheitert betrachten müssen, die sich an ein integriertes Schulsystem als Lösungsmöglichkeit für die brennenden Probleme der Hauptschule geknüpft haben.*

Angesichts des Anspruchs der Humanisierung der Schule, mit dem die Gesamtschulbewegung stets aufgetreten ist, muss die Tatsache besonders enttäuschen, dass offenbar gerade diejenige Schülergruppe am wenigsten von der neuen Schulstruktur profitiert, die dieser Humanisierung am meisten bedarf und die eigentlich auch als Hauptzielgruppe der organisatorischen und curricularen Innovationen gedacht war, nämlich jene der schwächeren und sozial benachteiligten Schüler, denen man im Rahmen einer integrierten Organisationsform besondere Fördermaßnahmen angedeihen lassen wollte.

Beunruhigend erscheint vor allem, dass die relativ ungünstige Lage der schwächeren Schüler an Gesamtschulen, wie sich in den o. a. Daten zeigt, offenbar keine historische Zufälligkeit darstellt, sondern im wesentlichen als Folge des Strukturmerkmals der Integration gesehen werden muss, was die Erfolgsaussichten kompensierender Maßnahmen verständlicherweise verringert.“ (im Aufsatzband „Hauptschule“, herausgegeben von der Redaktion „betrifft: Erziehung“, S.27-55, hier S.40)

Professor **Helmut Fend** aktualisierte 1982 auf der Basis der inzwischen zusammengetragenen Daten diese frühen Erkenntnisse - mit unerwarteten Perspektiven: „*Wir können hier von einem Forschungsergebnis ausgehen, das eines der wichtigsten unserer ersten Gesamtschuluntersuchung (DFG-Studie 1973) war, der überraschende Sachverhalt nämlich, dass die Lage der Gesamtschüler in niedrigen Leistungskursen, was das subjektive Wohlbefinden und auch die Selbsteinschätzung angeht, ungünstiger war als die Situation der Hauptschüler.“*

„*Die Frage bleibt bestehen, ob das gegliederte Schulsystem durch die Zuweisung der Schüler zu verschiedenen Schulformen nicht bessere Möglichkeiten bietet, jeder Leistungsgruppe eine 'soziale Beheimatung' zu ermöglichen.“* (Helmut Fend (1982): *Gesamtschule im Vergleich/ Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*, S.337/338)

Professor Klaus **Hurrelmann**, Birgit **Holler** und Elisabeth **Nordlohne** veröffentlichten 1988 in der „Zeitschrift für Pädagogik“ nach einer Untersuchung von 1717 Schülern einen Aufsatz über „*Die psycho-sozialen 'Kosten' verunsicherter Staturerwartungen im Jugendalter*“.

Der Aufsatz enthält eine Tabelle über das Auftreten psychosomatischer Störungen bei dreizehn- bis sechzehnjährigen Schülerinnen und Schülern. Diese Tabelle vermerkt bei Hauptschülern „*unterdurchschnittlich wenige Symptome*“, bei Gesamtschülern aber mit 69% „*überdurchschnittlich viele Symptome*“.

Tabelle 10: Versagen gegenüber Schullaufbahnanforderungen und Symptommhäufigkeit psychosomatischer Beschwerden (13-16 jährige) (Prozentangaben)			
Gruppe der Schüler mit Versagenserlebnissen	Unterdurchschnittlich wenige Symptome	Überdurchschnittlich viele Symptome	N
Hauptschüler	47	53	(361)
Realschüler	35	65	(272)
Gesamtschüler	31	69	(75)
Gymnasiasten	41	59	(233)
alle	41	59	(944)
(p. = .01)			

„Wie die Tabelle zeigt, gilt der Zusammenhang zwischen Versagenserlebnissen und psychosomatischen Symptomen für Schüler aller Schulformen. Zugleich sind schulformspezifische Unterschiede erkennbar, die nicht leicht zu interpretieren sind. So geben Schüler mit Versagenserlebnissen, die Gesamtschulen besuchen, die relativ höchste Anzahl von psychosomatischen Beschwerden an, während dieser Anteil bei der entsprechenden Schülergruppe aus Hauptschulen am geringsten ist.“

In Anlehnung an die schulformvergleichenden Untersuchungen von Fend (1982, S.337) können wir die hohe Symptommhäufigkeit von versagenden Gesamtschülern als ein Indiz für verunsicherte Bezugsgruppenorientierungen dieser Schüler werten, als Ausdruck oder Ergebnis des Gefühls, der schlechtere Schüler zu sein im Vergleich zu den übrigen Leistungsgruppen, die ja in voller Breite an der Gesamtschule vertreten sind.

Zusätzlich können wir annehmen, dass das lange Offenhalten von Schulabschlussoptionen, das für Gesamtschulen charakteristisch ist, die versagenden Schüler an diesem Schultyp stark irritiert; tatsächlich sind die in Tabelle 6 ausgewiesenen Anteile der Unsicheren an Gesamtschulen ja auch überdurchschnittlich hoch. Hier könnte ein Hinweis darauf liegen, dass offene Bildungsgänge mit relativ geringen 'formalen Kanalisierungswirkungen' spezifische Unsicherheiten und psychosoziale Irritationen hervorrufen.

Dass bei versagenden Schülern an Hauptschulen diese Zusammenhänge anders ausgeprägt sind, ließe sich ebenfalls auf dieser Linie interpretieren: Hauptschüler orientieren sich typischerweise nur an der Schülerpopulation ihrer eigenen Schulform und vermeiden Vergleiche mit (leistungsstärkeren) Schülern an anderen Schulformen. Dadurch sind die Bezugsgruppeneffekte für sie weniger breit als für Gesamtschüler, was die psychische Belastung reduziert.“ (Hurrelmann/Holler/Nordlohne 1988, S.23-44, hier S.25)

Professor **Wolfgang Klafki** hinterließ in seinem Aufsatz „Allgemeinbildung heute“ eine Stellungnahme, die eigentlich keinen engeren Zusammenhang zum übrigen Text hat und daher wie eine Botschaft wirkt.

„Bekanntlich entspringt es auch einer Erkenntnis, die im Erfahrungsprozess der jüngeren Schulentwicklung gewonnen oder besser wiedergewonnen worden ist, dass nämlich Schülerinnen und Schüler in der Schule sowohl räumlich als auch im Hinblick auf ihre Altersgruppen-Beziehungen wie schließlich auf ihre Lehrer im erheblichen Umfang langfristig stabile Beziehungsmöglichkeiten benötigen, um sich wohlfühlen, emotionale und soziale Sicherheit gewinnen, Vertrauen zu sich selbst und zu anderen entwickeln zu können.

Höchst wahrscheinlich gilt diese generelle Einsicht im besonderen Maße für die Schülerinnen und Schüler, die aus ihrem außerschulischen, dem familiären und außerfamiliären Erfahrungsraum weniger Anregungen und Stützung für ihre Lern- und Leistungsmotivation und ihr Selbstvertrauen erhalten können, als junge Menschen aus solchen sozialen Gruppen, die traditionellerweise den Inhalten und Formen der dominanteren Schulkultur näher stehen.“ (Pädagogische Welt 3/1993, S.102)

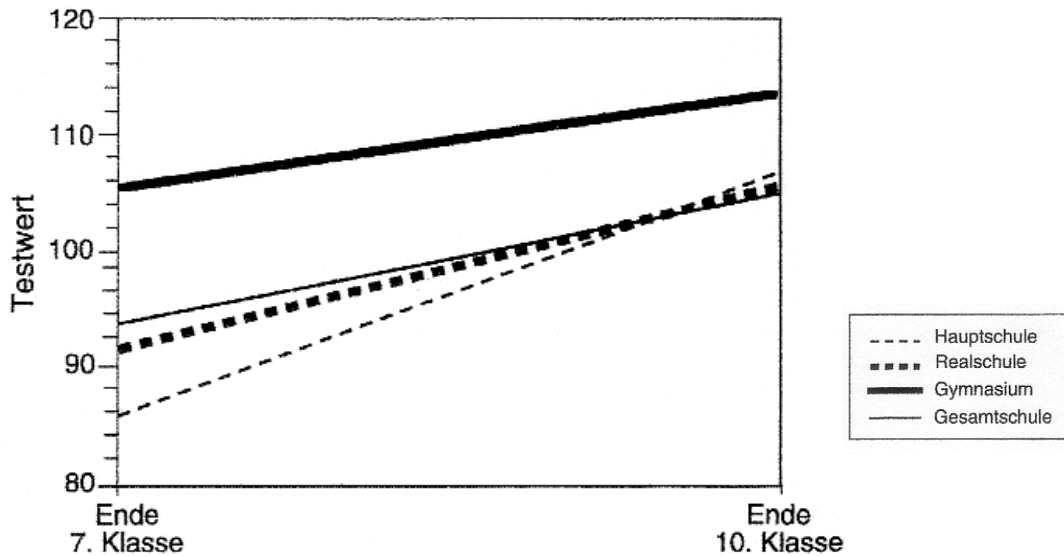
Im MPIB-Bildungsbericht 1994 (S.541) wird - in der vorsichtigen Art von Empirikern - bestätigt, dass leistungsschwächere Schüler in Hauptschulen besser aufgehoben sind als an Gesamtschulen: *„In den vorliegenden empirischen Untersuchungen finden sich Hinweise, dass die leistungsschwächeren Gesamtschüler stärker belastet sind als ihre Schulkameraden mit vergleichbarem Leistungsstatus an gegliederten Schulen. Dies ist besonders in Vergleichen von Schülern des unteren Leistungskurses mit Hauptschülern deutlich geworden.“*

Der 2. Zwischenbericht des MPIB-Projektes „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“ von 1996 enthält einen Aufsatz von **Olaf Köller** über *„Die Entwicklung der Schulleistungen und psycho-sozialer Merkmale während der Sekundarstufe“*. Köller bestätigt auf der Basis der BIJU-Daten aus NRW, dass die Hauptschule schwächeren Schülern *„günstigere Selbsteinschätzungen ermöglicht“* (Köller, BIJU 96, S.24).

Die nachfolgende Grafik zur Entwicklung des Selbstwertgefühls zeigt: Am Anfang des 7. Jahrgangs rangiert das Selbstwertgefühl der Gesamtschüler noch um fast 8 Testwerte über dem der Hauptschüler. Bis zum Ende des 10. Jahrgangs sinkt dann das Selbstwertgefühl aller untersuchten Gesamtschüler sogar noch unter das der Hauptschüler, obgleich Gesamtschüler nach Herkunft und Begabung den Realschülern *„sehr ähnlich“* sind (Köller, BIJU 96, S.16) und daher eigentlich bei den Gesamtschülern günstigere Entwicklungen zu erwarten waren.

„Das individuelle Selbstwertgefühl stellt ein globales Maß dafür dar, wie sehr eine Person sich selbst schätzt. Es setzt sich aus vielen bereichsspezifischen Selbstbewertungen zusammen, beispielsweise den Bewertungen der eigenen schulischen Leistungsfähigkeit, des eigenen Aussehens und der Akzeptanz bei Mitschülern. Die Abbildung 11 zeigt die Entwicklung des Selbstwertgefühls (Mittelwerte) über drei Jahre.“ (Köller, BIJU 96, S.23)

Entwicklung des Selbstwertgefühls bei Schülern von Schulen in NRW



Die Verwendung dieser Abbildung 11 erfolgte mit der freundlichen Genehmigung der Redaktion des MPIB, erstmals veröffentlicht im REFLEX 1998

Mit der Grafik wird die Entwicklung des Selbstwertgefühls der am Projekt „BIJU“ beteiligten Schülerinnen und Schüler beschrieben, und zwar für die Zeit vom Ende des 7. Jahrgangs bis zum Ende des 10. Jahrgangs. Vergleichsgruppe war hier die Gesamtheit der Gesamtschüler. Es ist davon auszugehen, dass die Entwicklung des Selbstwertgefühls der leistungsschwächeren Gesamtschüler einen noch ungünstigeren Verlauf nimmt. Ein Vergleich von Hauptschülern und Gesamtschülern, die „*ähnliche kognitive Grundfähigkeiten*“ und einen „*ähnlichen familiären Hintergrund*“ haben, würde das bestätigen.

Repräsentative, aussagekräftige Ergebnisse von Untersuchungen zu der Frage, wie unterschiedlich sich die Leistungen und das Selbstwertgefühl von Hauptschülern und vergleichbaren Gesamtschülern entwickeln, liegen aus der jüngeren deutschen Bildungsforschung - unseres Wissens - nicht vor. Sie wären mit dem Datenmaterial des MPIB-Projektes „BIJU“ möglich gewesen und hätten dann bereits 1998 in dem von Professor Baumert angekündigten, „*für ein breiteres Publikum gedachten Bericht*“ veröffentlicht werden können.

Weil aus PISA 2003 auch wieder Daten zur Entwicklung des Selbstwertgefühls vorliegen (PISA 2003/05, S.150/151), wären auch jetzt wieder Erkenntnisse möglich zu der Frage, wie unterschiedlich sich das Selbstwertgefühl und die Leistungen von leistungsschwächeren Gesamtschülern und vergleichbaren Hauptschülern entwickeln.

Einheitsschulen müssen - zumindest in Deutschland - irgendwann den Unterricht nach dem Leistungsvermögen ihrer Schüler differenzieren, um das Versprechen „*individueller Förderung*“ und „*gleichwertiger Abschlüsse*“ einhalten zu können. Dies führt dann zu einer fortschreitenden Aufsplitterung der „*sozialen Heimat*“ des Klassenverbandes. Denn die Probleme leistungsgemischter, undifferenzierter Lerngruppen können, anders als oft behauptet wird, zumindest in Deutschland durch Binnendifferenzierung nicht bewältigt werden.

Das ist durch das Forschungsprojekt „Hauptschule/Gesamtschule“ des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung (MPIB) von 1980 hinreichend bewiesen, aber vom MPIB nicht hinreichend bekannt gemacht worden. Binnendifferenzierung „*taugt nicht als Alternative*“ zur äußeren Differenzierung in Kursen oder Klassen (Roeder, 1997, S.15). Peter M. Roeders Gutachten

aus dem Jahre 1995, in dem er aus diesen Gründen dringend davon abriet, in Sachsen-Anhalt die Förderstufe einzuführen, wurde vom MPIB nicht publiziert. Es ist im Internet abrufbar unter www.schulformdebatte.de.

In diesem Zusammenhang muss gefragt werden, welchen Sinn eine Leistungsdifferenzierung bei leistungsschwächeren Gesamtschülern haben soll. Für sie ist ohnehin der Hauptschulabschluss die früh erkennbare Obergrenze des Erreichbaren. Jedenfalls besteht kein Anlass zu der Vermutung, dass potentielle Hauptschüler an Gesamtschulen eine bessere Förderung erfahren als an Hauptschulen. „Bei gleichen Eingangsbedingungen wird am Ende des 10. Jahrgangs ein identischer Wissensstand erreicht.“ (Baumert/Köller in: Pädagogik 6/1998, S.17)

Den lernschwächeren Gesamtschülern werden ohne erkennbaren Sinn zusätzliche Strapazen zugemutet, wenn ab Anfang des 7. Jahrgangs durch die beiden Wahlpflichtfächer und durch die Fachleistungsdifferenzierung der sie stabilisierende Klassenverband fortschreitend zersplittert wird. An Hauptschulen geht es leistungsschwächeren Schülern nachweislich besser.

Auch die TIMSS II (1997) enthält zur Problematik leistungsschwächerer Schüler unter der Überschrift „**Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten**“ einige wichtige Feststellungen:

„Im Hinblick auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes der Befähigung scheint die Hauptschule nicht stigmatisierend, sondern als selbstwertschützende Nische zu wirken, die für leistungsschwächere Schüler einen angemessenen und in sich geschlossenen Bezugsrahmen zur Verfügung stellt.“ - und dann mit Bezug auf das dreigliedrige Schulsystem: „**Der Hauptschule fällt in diesem System eine selbstwertschützende Funktion zu.**“ (Jürgen Baumert/Rainer Lehmann u.a.: TIMSS II, 1997, S.171 und 175)

In den „Vertiefenden Analysen zu PISA 2000“ (PISA 2000/06, S.102) referieren Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann im Jahre 2006 folgende wichtige Erkenntnisse:

„Schülerinnen und Schüler, die eine Schule mit niedrigerem Leistungsniveau besuchen, entwickeln ein besseres Selbstkonzept als jene Schüler, die bei gleichen Leistungen eine Schule mit höherem Leistungsniveau besuchen. [...] In Deutschland ist dieser Referenzgruppeneffekt für die unterschiedlichen Schulformen von Fend u.a. (1976) und Schwarzer und Jerusalem (1982) nachgewiesen worden.“

Unter Verweis auf eine von Köller und Baumert im Jahre 2002 zu diesem Thema durchgeführte Untersuchung endet das Kapitel mit der Feststellung:

„Nach diesen Ergebnissen stellen Hauptschulen im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung also eher selbstwertschützende Nischen dar - und zwar auch und gerade dann, wenn das Fähigkeitsniveau der Schülerschaft sinkt.“ (Baumer/Stanat/Watermann PISA 2000/06 S.102)

In den „Vertiefenden Analysen zu PISA 2000“ wird diese Erkenntnis dann noch weiter bestätigt: „Die Analysen [...] haben gezeigt, dass Hauptschulen in der Tat in gewissem Sinn als selbstwertschützende Nischen bezeichnet werden können, und zwar umso mehr, je niedriger das Leistungs- und Fähigkeitsniveau einer Schule ist.“ (Baumert u.a. in: PISA 2000/06, S.158)

<p>Fazit: Leistungsschwächere Schüler erfahren in den undifferenzierten Klassen von Gesamtschulen eine Minderung ihres Selbstwertgefühls, anders als ihre gleich begabten Altersgenossen in den homogenen Lerngruppen von Hauptschulen. Es profitieren also auch die leistungsschwächeren Schüler von einer frühen mit dem 5. Jahrgang einsetzenden Differenzierung. Das ist nicht hinreichend bekannt gemacht worden.</p>

In der Längsschnittstudie PISA-I-Plus 2003 gibt es keine Vergleiche von Hauptschülern und Gesamtschülern (PISA 2003/06, S.47-49). Gleichwohl erfahren dort (S.205) die Erkenntnisse von 1977 über die negativen Auswirkungen des Bezugsgruppeneffektes auf das Selbstwertgefühl eine indirekte Bestätigung: *„Erfolge wirken sich günstig auf Selbstkonzepte aus, sind aber bei höherem Leistungsniveau der jeweiligen Bezugsgruppe weniger wahrscheinlich als bei niedrigerem Leistungsniveau der Gruppe.“*

Professor Dr. **Heinz-Günter Holtappels** vom Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) untersuchte zwischen 2004 und 2007 mit einem Team bei etwa 1.000 Dortmunder Grundschulern den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen, und zwar in der Zeit vom Ende des 4. bis zum Anfang des 5. Jahrgangs. Die Pressemeldung des Instituts vom 26.06.2007 enthält folgende bemerkenswerte Information: *„Zusätzlich zeigen die Ergebnisse, dass die Hauptschüler nach dem Wechsel einen regelrechten „Kick“ erleben. Im Vergleich der Schulformen steigt bei ihnen die Schulfreude am stärksten. Ihre Erwartungen werden also in vielen Fällen übertroffen, während die Gymnasiasten die wenigsten Überraschungen und die Gesamtschüler hingegen überdurchschnittlich viele negative Überraschungen erleben.“* (aus der Pressemeldung des IFS vom 26.06.07 - Sie ist abzurufen über www:ifs-dortmund.de/GSUE.html .)

Fazit: Die hier vorgestellten Untersuchungsergebnisse zur Lage von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern an integrierten Gesamtschulen bestätigten jene Befürchtungen, die schon 1969 in der *„Empfehlung der Bildungskommission des deutschen Bildungsrates zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“* als „Einwände“ (S.29) festgehalten wurden: *„Es bestehen Bedenken, dass den lernschwachen Schülern ein Schonraum entzogen würde und sie Konflikten und Belastungen ausgesetzt werden, die ständige Misserfolgserlebnisse zur Folge haben und frühzeitige Resignation erzeugen.“* Diese Bedenken gelten insgesamt für alle lernschwächeren Schüler, die über den 4. Jahrgang hinaus in leistungsgemischten, undifferenzierten Klassen unterrichtet werden.

Dass man sich damals über diese Bedenken hinwegsetzte, ist verzeihlich. Aber dass von den Befürwortern der Einheitsschule die Forschungs-Ergebnisse, welche inzwischen zu dieser Thematik vorliegen, nicht wahrgenommen oder nicht ernst genommen werden, ist unverzeihlich.

Bezüglich der beschriebenen Problematik erweist es sich als ein großer Nachteil, dass Hauptschulen, Hauptschüler und potentielle Hauptschüler unter den zuständigen Lehrerverbänden keine engagierte Interessenvertretung haben, weil die GEW nach wie vor Einheitsschulen favorisiert und der VBE sich in letzter Zeit sehr intensiv für die „Allgemeine Sekundarschule“ engagiert, die in den 5. und 6. Jahrgängen mit undifferenzierten Klassen arbeitet.

Welche Folgen die demoralisierenden Schullaufbahnen und die geringen Lernzuwächse der lernschwächeren Schülerinnen und Schüler von integrierten Gesamtschulen und sechsjährigen Grundschulen für deren gesamtes Leben sowie für unsere Volkswirtschaft und für unsere Gesellschaft haben, diese Frage ist erst in Ansätzen Gegenstand einer öffentlichen Diskussion.

In diesen Zusammenhang gehört ein Aufsatz von Professor Heinz-Elmar Tenorth, veröffentlicht in der FAZ vom 16.12.2008 unter dem Titel „Der Skandal, der nicht publiziert wurde“. Tenorth kritisiert anhand von PISA-Daten den skandalösen Befund, dass das deutsche Schulwesen für etwa 20 Prozent der jungen Menschen eines Jahrgangs die Beherrschung elementarer Kulturtechniken nicht zu garantieren vermag.

Im August 1994 hatte die „**neue deutsche Schule**“, eine Monats-Zeitschrift der „Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)“, meinen Erfahrungsbericht „Vier Thesen zum Thema Gesamtschule“ veröffentlicht. Anschließend erarbeitete ich eine Auswertung gesamt-schulkritischer wissenschaftlicher Literatur, die mir nach der Veröffentlichung der „Vier Thesen zum Thema Gesamtschule“ von Mitgliedern des im Herbst 1994 gegründeten Arbeitskreises Gesamtschule angereicht worden war. Unter dem Titel „**Sieben weitere Thesen zum Thema Gesamtschule**“ ist sie vom Arbeitskreis Gesamtschule bei seiner ersten Pressekonferenz am 23. Januar 1995 der Presse übergeben worden. Anschließend wurden die beiden Texte als „*Elf Thesen zum Thema Gesamtschule*“ zusammengefasst (abzurufen im „Archiv“ von www.schulformdebatte.de). **Die Kurzfassung der 11. These** lautete:

„Gerade die lernschwächeren Schülerinnen und Schüler, für deren Förderung die Gesamtschule besondere Sorge tragen sollte, kommen in dieser Institution am allerwenigsten zurecht. Auch sie können hier nicht ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen entsprechend gefördert werden und wären daher an Hauptschulen besser aufgehoben, weil diese kleineren, überschaubareren Systeme nach einschlägigen Untersuchungen den Schülern erheblich mehr an Halt, Orientierung und Geborgenheit bieten können. Außerdem machen sie hier nicht mindestens dreimal täglich die beschämende und entmutigende Erfahrung des Ausgegrenzt- und Abgestempeltseins. Das war seit 1984 bekannt.“

In allen bundesländer-übergreifenden Studien der deutschen Bildungsforschung sind diese Probleme ausgespart worden. Infolgedessen gibt es auch keine aktuelleren Untersuchungen darüber, wie sich die Leistungen und insbesondere das Selbstwertgefühl der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler in den undifferenzierten Klassen der 5. und 6. Jahrgänge weiterführender Schulen entwickeln.

Angesichts der Vorgänge an Berliner Hauptschulen, die im Frühjahr 2006 für Aufsehen sorgten, muss vor dem Hintergrund solcher Informationen zum Beispiel gefragt werden dürfen, ob sechsjährige Grundschulen gerade für die leistungsschwächeren Schüler nicht doch eine viel zu lange Zeit der täglichen Unzulänglichkeits- und Frustrations-Erfahrungen sind. Die Hoffnung, es könnten in den 5. und 6. Jahrgängen durch den undifferenzierten Unterricht Schüler mit „*ungünstigen Eingangsbedingungen*“ besser integriert werden, ist mancherorts offenbar unübersehbar an ihre Grenzen gekommen.

In Berlin beginnen auch die Gesamtschulen erst im 7. Jahrgang. Die negativen Auswirkungen eines Unterrichts in den undifferenzierten Klassen der 5. und 6. Grundschul-Jahrgänge werden anscheinend an den Gesamtschulen nicht bewältigt. „*Die meisten Meldungen über Gewaltvorfälle in Berlin-Mitte kommen aus Gesamtschulen.*“ (Aida Lorenz, schulpsychologisches Beratungszentrum Berlin Mitte, in DIE ZEIT, 06.04.2006)

In extremen Situationen könnte die Möglichkeit einer „*Integration durch eine früh einsetzende, vorübergehende Segregation*“ erwogen werden, zum Beispiel an spezialisierten und entsprechend ausgestatteten Ganztags-Hauptschulen, mit entsprechend ausgebildeten Lehrern. Denn eine „frühe Differenzierung“ fördert offenbar auch die leistungsschwächeren Schüler.

Unter Berufung auf die Leistungsunterschiede, die in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik im Rahmen des MPIB-Projektes „Schulleistung“ am Anfang des 7. Jahrgangs bei Gymnasiasten nach vier- bzw. sechsjähriger Grundschule vorgefunden wurden, referierten die Professoren Olaf Köller und Jürgen Baumert auch in der jüngsten Ausgabe des Lehrbuchs „Entwicklungspsychologie“ von Oerter und Montada (2008, S.750) wiederum die Erkenntnis,

dass leistungsstarke Schüler „unübersehbar von der früheren Differenzierung profitieren“. Sie gehört ergänzt: Auch die leistungsschwächeren Schüler profitieren von einer mit dem 5. Jahrgang einsetzenden Differenzierung nach Schulformen.

Aus dem MPIB-Projekt „*Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)*“, das 1991 gestartet worden ist, liegen für den 7. Jahrgang Daten von etwa 2.800 Schülern aller Berliner Schulformen vor. Mit diesen Daten hätte schon längst herausgefunden werden können, wie sich die Leistungen und das Selbstwertgefühl dieser Schüler bis zum Ende des 10. Jahrgangs entwickeln. Aber das ist nicht geschehen. Sonst hätten in Berlin jene Entwicklungen vorhergesehen und - vielleicht - abgefangen werden können.

Aus der nationalen Erweiterungsstudie PISA 2006-E liegen wiederum Daten für etwa 33.000 Neuntklässler aller Schulformen vor, einschließlich der Daten zu ihrem Selbstwertgefühl (PISA-E 2003/2005, S.150/151). Mit diesen Daten können die Befunde zu der Benachteiligung, die leistungsschwächere Schüler bei einer verspäteten Differenzierung erfahren, aktualisiert und breitenwirksam bekannt gemacht werden.

Etliche hessische kooperative Gesamtschulen, zum Beispiel die zweitälteste Gesamtschule Hessens in Kirchhain bei Marburg, unterrichten inzwischen bereits ab Anfang des 5. Jahrgangs in schulformbezogenen Bildungsgängen. Das geschah vor allem auf Drängen der Hauptschullehrer. Die waren es leid, am Anfang des 7. Jahrgangs, wenn dann endlich in schulformbezogenen Bildungsgängen unterrichtet wurde, ihre völlig demoralisierten und demotivierten Schülerinnen und Schüler immer wieder erst einmal remotivieren und aufbauen zu müssen.

Vor dem Hintergrund solcher Informationen ist das Engagement mancher Bildungspolitiker für ein zweigliedriges Schulsystem aus der Praxis heraus mit Nachdruck zu kritisieren. Wer da tatsächlich immer noch glaubt, die heterogene Lerngruppe sei für die leistungsschwächeren Schüler „*die anregendere Lernumwelt*“, der hat noch nie über längere Zeit an einer Gesamtschule in den undifferenzierten Klassen von 5. und 6. Jahrgängen unterrichtet.

Es fehlen seit 30 Jahren repräsentative, aussagekräftige Ergebnisse eines bundesweit durchgeführten Forschungsprojektes nach Art des MPIB-Projektes „BIJU“ über *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklungen in den 5. und 6. Jahrgängen deutscher Schulen*, und zwar unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung des Selbstwertgefühls.

Unverständlicherweise ist MPIB-Projekt „BIJU“, das als „*Teilwiederholung*“ des MPIB-Projektes „Schulleistung“ konzipiert war, nicht schon mit dem 5. Jahrgang gestartet worden.

Das hatte unter anderem auch die Folge, dass die beiden am Projekt BIJU teilnehmenden neuen Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt nicht in die Vergleichsuntersuchungen für das Fach Englisch einbezogen werden konnten, weil dort bis 1991 Russisch die erste Fremdsprache war. Ein BIJU-Start im 5. Jahrgang hätte im übrigen auch eine seit Jahren überfällige, Bundesländer übergreifende Effektivitäts-Analyse der vierjährigen und der sechsjährigen Grundschulen möglich gemacht!

Fazit: Es sollten nirgendwo Gesamtschulen, sechsjährige Grundschulen oder mit undifferenzierten 5. und 6. Jahrgängen arbeitende zweigliedrige Schulsysteme eingeführt werden, bevor nicht aus entsprechenden Untersuchungen Erkenntnisse darüber vorliegen, wie sich in den 5. und 6. Jahrgängen der verschiedenen Schulformen das Selbstwertgefühl und die Leistungen der lernschwächeren Schülerinnen und Schüler entwickeln.

In Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und anderen Bundesländern wurde es von den Kultusministerien immer wieder zugelassen worden, dass Gesamtschul-Initiativen die Gründung von integrierten Gesamtschulen betrieben haben, obgleich das dann vor allem auf Kosten der bestehenden, wohnortnahen Hauptschulen geschah.

Die Auflösung der Hauptschulen wurde von diesen Initiativen in Kauf genommen, damit die erforderliche Zahl von Anmeldungen zusammenkam. Dann bestanden oft schon die Gründungsjahrgänge zu 50% und mehr aus potentiellen Hauptschülern.

Die Gruppe der leistungsschwächeren Schüler wurde - und wird - so zur Gründung von integrierten Gesamtschulen instrumentalisiert, obgleich diese Schüler an integrierten Gesamtschulen schlechter aufgehoben waren als an den verdrängten Hauptschulen.

Der Öffentlichkeit können die niederdrückenden Rahmenbedingungen, denen die leistungsschwächeren Schüler in den undifferenzierten Klassen von weiterführenden Schulen ausgesetzt sind, nicht mehr lange verborgen bleiben. Dann werden solche Initiativen - und ihre Zulassung - auch öffentlich als das bezeichnet werden, was sie in Wirklichkeit sind: Akte der Grausamkeit gegenüber Kindern.

Nachfolgend ein Zitat aus der bereits im Jahre 1998 vom Arbeitskreis Gesamtschule e.V. veröffentlichten Dokumentation zur Situation von leistungsschwächeren Schülern in den undifferenzierten Klassen von Gesamtschulen: *„In absehbarer Zeit wird das hartnäckige Engagement der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands für Einheitsschulen und Gesamtschulen vermutlich sogar von den eigenen Leuten als ein düsteres Kapitel in der Geschichte dieser Partei angesehen werden. Denn bisher hatte sie sich immer - und mit großen Erfolgen - als das soziale Gewissen der Gesellschaft und als der Anwalt der Benachteiligten verstanden. Nun aber begünstigt sie seit Jahren schon eine Schulform, in der durch Natur oder Herkunft benachteiligte Kinder erwiesenermaßen noch weiter benachteiligt werden.“* (REFLEX 1998)

Aus dem MPIB-Projekt „BIJU“ lagen, wie erwähnt, bereits im Jahre 1995 für Berlin und NRW ausreichend Daten darüber vor zu der Frage, wie sich die Leistungen und das Selbstwertgefühl sowohl bei Hauptschülern wie auch bei leistungsschwächeren Gesamtschülern bis zum Ende des 10. Jahrgangs entwickelt hatten. Durch den „Vergleich vergleichbarer leistungsschwächerer Schüler“ hätten also vom MPIB schon längst entsprechende, dringend benötigte Auskünfte vorgelegt werden können.

Resümee: Ein über den 4. Jahrgang hinausgehender Unterricht in undifferenzierten Lerngruppen benachteiligt vor allem die ohnehin schon benachteiligten Schülerinnen und Schüler. Das hartnäckige Ausblenden dieser Problematik ist der eigentliche Skandal der deutschen Einheitsschul-Bewegung.

Beispiele einer wirklichkeitsfernen Betrachtungsweise

Professor Dr. **Hans-G. Rolff**, laut „tageszeitung“ (taz) *„einer der wissenschaftlichen Wegbereiter der Gesamtschule“*, war 1968 Mitverfasser jener *„Empfehlung des Deutschen Bildungsrates zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“*. Noch im März **1995** wusste H.-G. Rolff nicht um die Benachteiligung von leistungsschwächeren Schülern in den undifferenzierten Klassen von Gesamtschulen. Als ihm in einem Interview von einem Journalisten meine 11.These (s.o.) vorgetragen wurde, antwortete er: *„Die bisherigen Untersuchungen besagen das Gegenteil. Diese Kritik klingt für mich fast zynisch.“* (taz, 9.3.1995)

Auch Frau Dr. **Anne Ratzki**, vormals Leiterin der Gesamtschule Köln-Holweide, später dann Dezernentin für Gesamtschulen bei der Bezirksregierung Köln, gab während einer Rundfunk-Diskussion (WDR5, 4.5.1995) auf meine diesbezüglichen Fragen zu, derartige Literatur nicht zu kennen, spottete dann aber im „Zwei-Wochendienst“ (16-17/1995, S.12) über meine Bedenken: *„Das Mitleid mit den ach so überforderten schwachen SchülerInnen, die besser unter ihresgleichen an der Hauptschule aufgehoben wären, kann ich nicht teilen.“*

Den Gipfel der Gesamtschul-Gläubigkeit erreichte **Dieter Weiland**, seinerzeit Vorsitzender der so genannten „Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG)“, im Göttinger Tageblatt vom 16.6.1995 mit Bezug auf diese 11.These: *„Nicht minder dicke Krokodilstränen werden über das Schicksal der schwachen Schüler vergossen, die in den Gesamtschulen täglich der schonungslosen Konkurrenz mit den Starken ausgesetzt seien und frustriert reagierten.“* (Das wurde dann auch noch abgedruckt in „Gesamtschul-Kontakte“, der Zeitschrift der „Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG)“, September 1995.)

Beispiele einer sehr viel wirklichkeitsnäheren Betrachtungsweise

Professor Dr. **Hermann Giesecke** veröffentlichte im Jahre 2003 einen Aufsatz zu dem Thema: *„PISA und der pädagogische Zeitgeist“* (in: Hansel, T. (Hg.): *PISA - und die Folgen?* Centaurus Verlag Herbolzheim, 2003, S.106-125; - Die Wiedergabe der nachfolgenden Passagen geschieht mit der freundlichen Genehmigung des Autors und des Verlages.)

„Haben wir nicht in den letzten Jahrzehnten nahezu das ganze Schulsystem darauf ausgerichtet, die leistungsschwächeren Schüler mit Hilfe von Gesamtschulen, Orientierungsstufen, verlängerter Grundschulzeit, Leistungskursen und den Methoden des individualisierenden Unterrichts zu fördern? Warum ist das offensichtlich nicht nur erfolglos geblieben, sondern hat die Differenz zwischen leistungsfähigen und weniger leistungsfähigen Schülern nur noch vergrößert?“ (S.117)

„Dieses Resultat wird im Allgemeinen der Dreigliedrigkeit des Schulwesens und der frühen Selektion angerechnet. Abgesehen davon, dass die Gesamtschulen hier auch nicht erfolgreicher waren, wird durchweg übersehen, dass nahezu alles, was die moderne Schulpädagogik für fortschrittlich hält, die Kinder aus bildungsfernem Milieu benachteiligt. Sozial selektiert wird bereits mit dem ersten Schultag. „Offener Unterricht“, überhaupt die Demontage des klassischen, lehrerbezogenen Unterrichts, die Wende vom Lehren zum Lernen und damit die übertriebene Subjektorientierung, die Verunklarung der Leistungsansprüche, Großzügigkeit bei der Beurteilung von Rechtschreibschwächen bis hin zur Adaption von medizinischen Erklärungen wie Legasthenie hindern die Kinder mit von Hause aus geringem kulturellen Kapital daran, ihre Mängel auszugleichen, während sie den anderen kaum schaden.“

Der pädagogische Zeitgeist hat das Bildungsprivileg der Mittelklasse nach unten hin verteidigt; er ebnete dabei ihrem weniger leistungsfähigen Nachwuchs den Weg zum Abitur und zum Hochschulstudium, vergrößerte auf diese Weise jedoch den Rückstand der anderen.“ (S.121)

„Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien müssen sich also mit Hilfe der Schule von ihrem Familienhintergrund teilweise emanzipieren oder zumindest eine innere Gegenwelt dazu aufbauen, wenn sie das schulische Lernangebot optimal nutzen wollen; das behindert die Gleichheit ihrer Chancen enorm.“

Das einzige Kapital, das diese Kinder von sich aus vermehren können, sind ihr Wissen und ihre Manieren; dafür brauchen sie eine Schule, in der der Lehrer nicht nur „Moderator“ für „selbstbestimmte Lernprozesse“ ist, sondern die Führung übernimmt und die entsprechenden Orientierungen vorgibt.“ (S.122; nachträglich unterstrichen)

„Gerade das sozial benachteiligte Kind bedarf, um sich aus diesem Status zu befreien, eines geradezu altmodischen, direkt angeleiteten, aber auch geduldigen und ermutigenden Unterrichts. Die Schulreformpädagogik der letzten Jahrzehnte hat entgegen ihren Beteuerungen für diese Kinder gar nichts bewirkt, wie sich jetzt herausgestellt hat.“ (S.122)

Aber auch an den Schulen selbst haben unerfahrene junge Lehrerinnen und Lehrer wiederholt gegen das Versprechen einer größeren Chancengleichheit verstoßen: Die offensive Formlosigkeit, zum Beispiel der „Prolet-Look“ der späten 70er Jahre, die Toleranz gegenüber einer Verwilderung der Umgangsformen, die mundartnahen Unkorrektheiten im Umgang mit der Muttersprache - in einer falsch verstandenen Anpassung an den restringierten Code der Schüler - die häufig anzutreffende Nachlässigkeit bei den Mittags-Aufsichten, ob denn die „*Mitteleuropäischen Nahrungs-Aufnahme-Normen*“ (sprich: Tischsitten) auch eingehalten würden, all das war wenig förderlich für „*eine Emanzipation durch bessere Manieren*“. Die Chancen der Kinder aus „*bildungs-fernen Kreisen*“ sind dadurch ganz sicher nicht „gleicher“ geworden.

Es ist schon recht erstaunlich, in welcher Unbefangenheit manche Wortführer der Reformen mit anderer Leute Kinder herumexperimentieren und wie leicht es ihnen fällt, dass immer wieder diese Kinder und deren Lehrer die Kosten für ihre Lernprozesse zu tragen haben.

Im Jahre 2009 veröffentlichte Hermann Giesecke seinen kritischen Rückblick auf die Pädagogik der letzten 40 Jahre, unter dem Titel „**Pädagogik - quo vadis?**“ Die Wiedergabe der nachfolgenden Passage (S.85-87) geschieht mit dem freundlichen Einverständnis der Verfassers.

„Was sich in den letzten Jahrzehnten pädagogisch, bildungspolitisch und erziehungswissenschaftlich durchgesetzt hat, hat direkt oder indirekt das traditionelle Bildungsprivileg der Mittelschicht, das in den sechziger Jahren mit einem gewissen Erfolg attackiert worden war, wieder hergestellt und verfestigt.

Das ist vielleicht von niemandem, der dafür hinreichenden Einfluss gehabt hätte, so geplant worden, aber das Resultat sieht so aus, als sei es von langer Hand arrangiert worden. Da inzwischen die Existenz einer offenbar immer größer werdenden Unterschicht zur Kenntnis genommen werden muss, gegen die sich die Mittelschicht immer mehr abschließt, kann es nicht verwundern, dass die ohnehin Privilegierten auch in den Gymnasien und Universitäten immer mehr unter sich bleiben.

Diese Separierung ist deshalb erstaunlich, weil seit Jahrzehnten nahezu das ganze Schulsystem darauf ausgerichtet worden ist, die leistungsschwächeren Schüler als milieubedingt entschuldbar zu betrachten und mit Hilfe von Gesamtschulen, Orientierungsstufen, Förderstufen, verlängerter Grundschulzeit, Leistungskursen und den Methoden des individualisierenden Unterrichts zu fördern. PISA hat nun mehrmals gezeigt, dass das alles offensichtlich vergeblich war; der Abstand ist nicht kleiner, sondern größer geworden.

Dieses Resultat wird im Allgemeinen der Dreigliedrigkeit des Schulwesens und der frühen „Selektion“ angerechnet. Aber das ist wohl eher eine Verlegenheitserklärung, denn kaum jemand glaubt noch, dass in der Abschaffung der Dreigliedrigkeit ein Patentrezept für die Lösung dieses Problems liegen könnte.

Bedeutsamer ist wohl, dass nahezu alles, was die moderne Schulpädagogik für fortschrittlich hält, die Kinder aus bildungsfernem Milieu benachteiligt. Dabei hat die Psychologisierung bis in Einzelheiten hinein einen bedeutenden Einfluss ausgeübt. Klassische Lerntechniken wie Einmaleins, Auswendiglernen von Gedichten, Vorlesen von Texten und vor allem ständiges Üben des Gelernten sind weitgehend außer Kurs geraten. Hausaufgaben werden vielfach immer noch abgelehnt, weil sie die familiär benachteiligten Schüler diskriminieren könnten.

„Offener Unterricht“, überhaupt die Demontage des klassischen, lehrerbezogenen Unterrichts, die Wende vom Lehren zum Lernen und damit die übertriebene Subjektorientierung, die Verunklarung der Leistungsansprüche, Großzügigkeit bei der Beurteilung von Rechtschreibschwächen, Mitwirkung der Eltern (welcher wohl?) in Schulkonferenzen - um nur einige Beispiele anzuführen - hindern die Kinder mit von Hause aus geringem „kulturellem Kapital“ daran, ihre Mängel auszugleichen, während sie den anderen kaum schaden. Die Kinder mit geringem kulturellem Kapital bleiben dabei auf eben diesem Status fixiert; nur in den ersten Schuljahren gäbe es vielleicht eine Chance zur schulischen Gegenwirkung.

Der in den bürgerlichen Schichten von der Familie her vorhandene Vorsprung an „kulturellem Kapital“ - alles dessen, was das bürgerliche Sozialverhalten, sein Wertesystem und damit den persönlichen Habitus kennzeichnet - reicht aus, auch bei konfusem Schulunterricht den Abstand nach unten' zu wahren. Je mehr disziplinarisch verwahrloste Hauptschulen es gibt, umso weniger wird das Bildungsprivileg von unten', von den bildungsfernen Schichten her, angetastet.

Wenn die Schule keine Manieren, keine geistige Disziplin, keinen Verzicht auf unmittelbare Erfolge und auf Spaß an allen Ecken und Enden beibringt, kommt das unbezweifelbar dem Bildungsprivileg der Mittelschicht zugute; denn deren Kinder lernen das meiste davon in ihrem Milieu. Systematischer Unterricht gilt vielfach als ebenso kinderfeindlich wie das Erteilen von Zensuren - vom Sitzenbleiben ganz zu schweigen.“

Exkurs zum Thema „Entmischung“: Unseres Wissens war es Jürgen Riekmann, der in seinem Gesamtschul-Gutachten für die Hamburger Kultusssenatorin als erster den orientierenden Begriff „Entmischung“ in die Diskussion eingebracht hat (s. Riekmann 1990).

Es sollte in diesen Zusammenhängen also bedacht werden, ob 120 Jahre Bildungswerbung und die dadurch bewirkte „Entmischung der Begabungsschichten“ nicht auch am Ende zu einer „Entmischung der Gesellschaftsschichten“ geführt haben und ob daher für etliche junge Menschen aus der sozialen Schicht der Unterprivilegierten die Grenzen „*eines gesellschaftlichen Aufstiegs durch Bildung*“ wegen eines unzureichenden Fähigkeitspotentials immer schwerer zu überwinden sind.

Das Ende der Hauptschule ist nicht das Ende des Problems

Zur Situation der so genannten „Bildungs- und Modernisierungsverlierer“ sowie zu den Problemen und den zukünftigen Aufgaben der Hauptschule stellte Professor **Achim Leuschinsky** (Humboldt-Universität, Berlin) Überlegungen an, die wir mit Bedacht an das Ende dieser Dokumentation gestellt haben. Sie wurden veröffentlicht im Kapitel „Hauptschule“ des „MPIB-Bildungsberichtes 2003“ und - bei gleichem Wortlaut - ebenfalls im MPIB-Bildungsbericht 2008 (S.399-403). (Die Wiedergabe geschieht mit der freundlichen Genehmigung des Rowohlt-Verlages, Reinbeck bei Hamburg.)

Leschinskys Überlegungen geben Anlass zu der Vermutung, dass in jenen Ländern, welche die Hauptschule als selbstständige Schulform abgeschafft haben, in 10 bis 15 Jahren für die von ihm so genannten „Bildungs- und Entwicklungsverlierer“ wieder spezielle Schulen eingeführt werden, die dann spätestens mit dem 5. Jahrgang beginnen.

Unter der Überschrift *„Ein Ende vielleicht der Hauptschule, aber nicht des Problems“* trägt Leschinsky folgende Bedenken vor: *„Wie schon zu Eingang dieses Kapitels bemerkt, resultieren die Schwierigkeiten der Hauptschule nicht nur aus dieser sozialen «Dialektik» des Wettlaufs um Bildungspatente. Um den Problemen schulisch besser begegnen zu können, wird seit langem von verschiedenen Seiten ein integrierter Schulaufbau in der Bundesrepublik verlangt. Die Forderung erscheint ebenso einleuchtend wie einseitig. Denn praktisch muss es wohl zugleich um die adäquate pädagogische Betreuung und Versorgung der schwachen Schüler gehen, für die integrierte Systeme nach den vorliegenden Erfahrungen jedoch keineswegs zwangsläufig bessere Lösungen als die eigenständige Hauptschule bieten können (Jerusalem & Schwarzer, 1991; Baumert, Köller & Schnabel, 2000). Die Schwierigkeiten sind - abgesehen von der Rekrutierung einer wirklich (vom Fähigkeitspotenzial her) repräsentativ zusammengesetzten Schülerschaft - unter anderem darin zu sehen, dass die leistungsschwachen Schüler dem frustrierenden Vergleich mit den lernstarken Schülern ausgesetzt sind oder ihm mehr oder weniger durch isolierende Differenzierungsformen entzogen werden.“* (S.399)

Weil die Probleme schon durch die Schule nicht zu lösen sind, sei es eine Pflicht der Allgemeinheit, die Leistungsschwachen auch über die Schulzeit hinaus nicht allein zu lassen. Dazu verweist Leschinsky auf die von Gotthilf Gerhart Hiller vorgetragene Kritik am Umgang mit leistungsschwächeren Schülern.

„Es gibt Fachleute, die mit Verve die Überzeugung vertreten, dass - unter Berücksichtigung der vielen erfolglosen Sonderschüler (und Abgänger aus den selektiven Schulformen) - bis zu einem Fünftel der Schüler zur Gruppe der Lernschwachen zähle, denen die Schule mit ihrem konventionellen Normalitätsentwurf mehr oder weniger gesicherter Lebensbahnen nicht gerecht werden würde (Hiller, 1989, 1997a, 1998).

Diese Gruppe benötige für ihre weitere Lebensperspektive einen frühen Zugang zum Beschäftigungsleben (in einer geschützten Form, mit vermindertem Erwerbscharakter) sowie die praktische Anbahnung sozialer Beziehungen, die ihnen als ein unentbehrliches Netzwerk für die gesamte weitere Lebensführung zur Verfügung stehen.“ (S.401)

„Auch wenn die Maßnahmen im Schulalter einsetzen müssen, wird mit einem angemessenen Hilfsprogramm der Rahmen der (Haupt-)Schule jedoch deutlich verlassen. Man kann nicht darauf hoffen, dieser Schülergruppe mit den Surrogaten schulspezifischer Praxis- und Gesellungsformen auf Dauer helfen zu können.

Andererseits darf die Einsicht, dass die Absicherung und Betreuung der erfolglosen Minderheit (Opp, Fingerle & Freytag, 1999) in unserer Gesellschaft politische und soziale Aufgaben stellt, die über den Raum der Schule weit hinausgreifen, wiederum nicht zu der Konsequenz führen, die Schule ihrerseits gänzlich aus der Verantwortung auch für diese Kinder zu entlassen (Hiller, 1994; Mack, 1999). Nur liegt diese Verpflichtung nicht mehr auf der Linie des Programms von der ‚gleichen Schule für alle‘.“ (S.402; nachträglich unterstrichen)

Perspektiven der Hauptschule im Dilemma zwischen Fachunterricht und Unterstützung

Wie bereits erwähnt, gibt es auch aus den PISA-Studien Daten zur Entwicklung des Selbstwertgefühls (vgl. PISA-E 2003/05, S. 150f.). Im Jahre 2006 veröffentlichte Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann ihre „Vertiefenden Analysen zu PISA 2000“. Dort wurde aufgrund dieser Daten von neuem bestätigt, dass die Hauptschule für leistungsschwächere Schüler das adäquatere Angebot ist: *„Die Analysen [...] haben gezeigt, dass Hauptschulen in der Tat in gewissem Sinn als selbstwertschützende Nischen bezeichnet werden können, und zwar umso mehr, je niedriger das Leistungs- und Fähigkeitsniveau einer Schule ist.“* (Baumert/Stanat/Watermann, PISA 2000/06, S.158).

Diese Befunde werden bestätigt und ergänzt durch einen Aufsatz von Werner Helsper und Christine Wiezorek. Er trägt den Titel „Zwischen Leistungsforderungen und Fürsorge: Perspektiven der Hauptschule im Dilemma zwischen Fachunterricht und Unterstützung“. Die Untersuchungen wurden durchgeführt zwischen 2002 und 2005 an 43 Schulen aller Schulformen in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt (Die Deutsche Schule 2006, S.436-455).

„Es darf nicht übersehen werden, dass an Hauptschulen, gerade in der Auseinandersetzung mit den äußerst schwierigen Voraussetzungen auf Seiten der Schüler, pädagogische Kulturen entstanden sind, die durch eine hohe Achtung und emotionale Anerkennung der Hauptschüler gekennzeichnet sind. Ein relevanter Teil der Jugendlichen kann nur aufgrund dieser pädagogischen Kultur und der darin entstehenden Arbeitsbündnisse mit den Lehrkräften, eine positive Haltung gegenüber der Schule (wieder) entwickeln, mit der Schulverweigerung vermieden und schulische Bildungsprozesse eröffnet werden können.“

Der abgewertete soziale Bildungsort Hauptschule wird damit - eine paradoxe Konstellation - für einen Teil der Jugendlichen zu einem Ort der Stabilisierung, zur Erfahrung eines Halt gebenden sozialen Kontrastraums mit Bildungsoptionen (vgl. Helsper 2006). Dies blendet ein Blick aus, der sich ausschließlich den Problemen der Hauptschule zuwendet. Auch wenn die Hauptschulen aufgelöst werden, wird es Jugendliche mit den skizzierten Belastungen, Problemaufschichtungen und steigender Ressourcenarmut geben und - in sozial abgehängten Einzugsgebieten - auch weiterhin eine Massierung von Jugendlichen aus derartigen Problemlagen.

Die Abschaffung der Hauptschule löst diese pädagogischen Probleme nicht. Es können dadurch auch pädagogische Kulturen zerstört werden, in denen es bislang häufig gelingt, diese Jugendlichen zu stützen und ihnen überhaupt noch schulische Bildungsoptionen offen zu halten.“ (2006, S.451)

Hauptschulen sind für leistungsschwächere Schüler mehr als „Schonräume“ oder „selbstwertschützende Nischen“. Das ist in dieser Eindringlichkeit bisher nicht vorgetragen worden.

„Aus der Forschung zu Bezugsgruppeneffekten wissen wir, dass Schüler mit negativen Selbstbildern und Fähigkeitskonzepten in der 5. Klasse im Laufe ihrer Hauptschulzeit eine positive Entwicklung in ihrer Selbsteinschätzung und ihrer Haltung zur Schule durchlaufen, weil sie - gemessen an ihrer Grundschulzeit, in der sie die Schlechtesten waren - nun häufiger Erfolgserlebnisse aufweisen und zu den Guten und Besten in der Gruppe der Hauptschüler gehören können (Fend 1982; Lange/Kuffner/Schwarzer 1983; Jerusalem/Schwarzer 1991).“

Diese Stabilisierung des jugendlichen Selbst im Rahmen des inzwischen vielfach bestätigten Bezugsgruppeneffektes fällt für die schlechten Grundschüler in integrierten Schulsystemen eher aus, weil sie sich dort weiterhin im Horizont der gesamten Breite eines Altersjahrgangs bewerten. Das bedeutet, dass die jetzigen Hauptschüler in integrierten Schulsystemen hinsichtlich ihres Selbstbewusstseins und ihrer Fähigkeitsselbstbilder eher anfälliger und stützungsbedürftiger werden.

Das verdeutlicht, dass sie in integrierten Schulsystemen noch stärker auf eine schulische Kultur der Anerkennung und emotionalen Unterstützung angewiesen wären und dies insbesondere auch hinsichtlich ihrer Lernprozesse im Unterricht.

Neben dieser Konstellation bleibt aber die Erzeugung relativ chancenloser Orte im Bildungssystem auch nach der Auflösung von Hauptschulen erhalten; sie verlagert sich nun auf negative Bildungslaufbahnen in integrierten Schulsystemen, die dann als Orte der internen Exklusion in integrativen Systemen pädagogisch zu bearbeiten wären.

Der Wegfall einer gerade auf diese Schülerschaft spezifisch zugeschnittenen pädagogischen Kultur der emotionalen Anerkennung und Haltgebung, wie etwa an den Hauptschulen unserer Studie, könnte dann - vor allem bei jenen Jugendlichen, für die nur dadurch der Schulbezug und ein pädagogisches Arbeitsbündnis überhaupt ermöglicht werden - auch zu steigender Schuldistanz führen.“(2006, S.452)

Helsper und Wiezorek warnen also dringend vor einer übereilten Abschaffung der Hauptschule. Wenn Hauptschulen und Realschulen zusammengelegt werden, ist eine allzu große Heterogenität nicht zu vermeiden. Das führt offenbar sehr oft schon innerhalb der Lerngruppen zu einer internen Ausgrenzung der schwächeren Schüler.

Resümee: Es darf also zu Recht bezweifelt werden, ob das „längere gemeinsame Lernen“ für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler wirklich das effizientere und das humanere bzw. sozialere Angebot ist, als das es seit Jahren angepriesen wird. - „Der Abstand zwischen der unzureichenden empirischen Evidenz und den sich anschließenden bildungspolitischen Empfehlungen ist ungewöhnlich groß.“ (Baumert/Stanat/Watermann zu diesem Thema in PISA 2000/06, S.110)

Wir wiederholen: Das Tabuisieren der fortschreitenden Benachteiligung von ohnehin schon benachteiligten Kindern ist der eigentliche Skandal der deutschen Einheitsschulbewegung. Und nun wird diese Gruppe durch die derzeitige Einheitsschul-Propaganda wiederum agitativ missbraucht und so in der Zukunft weiteren Benachteiligungen ausgesetzt.

Mit folgendem Satz und dem Hinweis auf den Aufsatz von Helsper und Wiezorek beendet Achim Leschinsky im MPIB-Bildungsbericht 2008 (S.394) das Kapitel „Die Hauptschule als < Leidtragende > der Bildungsexpansion“.

„Man könnte aus diesen Befunden folgern, dass stärker als die angestrebte Angleichung und Vereinigung mit der Realschule eigentlich eine Verbesserung des Hauptschulunterrichts und die gezielte Förderung schwacher Schüler erforderlich sind.“

Dort aber, wo Schulen aus demographischen oder anderen Gründen zusammengelegt werden, sollte daher schon ab Anfang des 5. Jahrgangs mit der Einrichtung homogenerer Lerngruppen eine „gezielte Förderung schwacher Schüler“ möglich gemacht werden.