

„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

Der eigentliche Skandal der deutschen Einheitsschul-Bewegung

Leistungsschwächere Schüler sind in den undifferenzierten oder unzureichend differenzierten Klassen von weiterführenden Schulen durch den Bezugsgruppen-Effekt und die ständigen Aufwärtsvergleiche demoralisierenden Strapazen ausgesetzt: Tag für Tag machen sie Unzulänglichkeits- und Beschämungs-Erfahrungen, die ihren Altersgenossen an den Hauptschulen erspart bleiben.

Tag für Tag erleben sie ihr Aussortiert-Werden: An der Klassentüre, wenn sich die Wege zu den Kursen trennen, oder wenn schon wieder sie es sind, die die leichteren Aufgaben bekommen. Das hartnäckige Ausblenden dieser Problematik ist der eigentliche Skandal der deutschen Einheitsschul-Bewegung.

Diese fortschreitende Benachteiligung der Benachteiligten gehörte schon sehr früh zu den am besten abgesicherten Befunden der Bildungsforschung (Fend/Specht 1977; Kuffner/Schwarzer 1983; Steffens 1984).

An etlichen Kooperativen Gesamtschulen Hessens sind aus dieser Erkenntnis bereits vor langen Jahren die Konsequenzen gezogen worden. In Gießen, Kirchhain und andernorts werden leistungsschwächere Schüler schon ab Anfang des 5. Jahrgangs in Hauptschulklassen unterrichtet. Das geschah vor allem auf Drängen der Hauptschullehrer, die es leid waren, nach der erst im 7. Jahrgang einsetzenden Differenzierung ihre völlig demotivierten und demoralisierten Schüler immer wieder neu aufbauen zu müssen.

„Die Hauptschule hat eine selbstwertschützende Funktion“ (Baumert, Lehmann u.a. in: TIMSS 1997, S.175) - *„Die Analysen [...] haben gezeigt, dass Hauptschulen in der Tat in gewissem Sinn als selbstwert-schützende Nischen bezeichnet werden können, und zwar umso mehr, je niedriger das Leistungs- und Fähigkeitsniveau einer Schule ist.“* (Baumert, Stanat und Watermann 2006 in: PISA 2000/06, S.158)

Mit den Daten zur Entwicklung des Selbstwertgefühls, die aus der BIJU-Studie und aus den PISA-Studien vorliegen (s. PISA 2003/04, S.150/151), hätten diese Befunde auf breiter Basis bestätigt und öffentlichkeitswirksam bekannt gemacht werden können.

Die anstehenden Aufgaben beschreibt Professor Achim Leschinsky (Humboldt-Universität Berlin) im „MPIB-Bildungsbericht 2008“ nach ausführlicher Begründung wie folgt: *„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.422)

„Es gibt eine Reihe von Argumenten für die frühzeitig einsetzende und langfristige Unterstützung dieser Minderheit von Bildungs- und Modernisierungsverlierern.“ (S.424)

„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.424)

„Offenbar geht es um einen komplizierten Balanceakt, zu dessen ersten Gefahren das Bemühen um allzu generelle Lösungsschemata gehört.“ (S.425)

Leschinskys Ausführungen geben Anlass zu der Vermutung, dass in etlichen Bundesländern in zehn bis fünfzehn Jahren für diese Schüler wieder eigene Schulen eingeführt sein werden.

„Bis zu einem Fünftel“ der Schüler eines Jahrgangs gehöre zu den „Bildungs- und Modernisierungsverlierern“, das entspricht in etwa dem Umfang der in den Auswertungen der PISA-Studie immer wieder erwähnten Risikogruppe von 20% jener deutschen Schüler, welche nur die unterste der fünf Kompetenzstufen oder selbst diese nicht erreichen.

Das Existenzrecht der Hauptschule wird von vielen Seiten immer wieder in Frage gestellt, durchweg von Leuten, die noch nie in ihrem Leben in den undifferenzierten Klassen der 5. und 6. Jahrgänge von Gesamtschulen über längere Zeit Mathematik oder Englisch oder Deutsch unterrichtet haben.

Bezüglich der Frage, wie sich die Zusammenlegung von Hauptschulen und Realschulen bei den leistungsschwächeren Schülern auswirkt, gibt es derzeit nur eine Untersuchung. Sie wurde in den Jahren 2002/03 in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt durchgeführt, und zwar von Werner Helsper und Christine Wiezorek (s. www.schulformdebatte.de unter „Unbeachtete Publikationen der Bildungsforschung“). Helsper und Wiezorek kamen zu diesen Ergebnissen:

„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 Erfolgsergebnisse aufweisen und zu den Guten und Besten in der Gruppe der Hauptschüler gehören können.“

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.451f)

Helsper und Wiezorek warnen also dringend vor einer übereilten Abschaffung der Hauptschule. Denn wenn Hauptschulen und Realschulen zusammengelegt werden, ist eine allzu große Heterogenität nicht zu vermeiden. Das führt offenbar schon innerhalb der Lerngruppen zu einer Ausgrenzung der schwächeren Schüler. Die letzten acht Zeilen können im Kontext nur als ein Hinweis darauf gedeutet werden, wie leistungsschwächere Schüler die Sekundarschule in Sachsen-Anhalt erleben.

Im „MPIB-Bildungsbericht 2008“ (S.431) referiert Leschinsky diese Warnung.

„Bezeichnenderweise gibt es über die in Sachsen-Anhalt und Sachsen bzw. Thüringen geschaffenen Schulformen, also Schulen mit mehreren Bildungsgängen, fast keine empirische Untersuchung, sodass die Konsequenzen weder für die Realschul- noch für die Hauptschulklientel absehbar sind. Helsper und Wiezorek (2006) kommen in einer Vergleichsstudie mit Haupt- und Realschulen in Nordrhein-Westfalen im Hinblick auf die Wahrnehmung der Lernkultur zu einer negativen Einschätzung.“