

Warum ich meine Kinder heute nicht mehr auf eine integrierte Gesamtschule schicken würde.

Zweiundzwanzig Jahre war ich Lehrer an einer der ersten sieben nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. Ich bin aus pädagogischem Interesse und freiwillig an diese Schule gegangen. Und ich war bereits Studiendirektor, als ich nach zwölf Jahren gymnasialer Tätigkeit, davon sechs an einem Ganztags-Gymnasium, zu dieser Schulform überwechselte. Also gehöre ich nicht zu jenen Leuten, die das, was sie geworden sind, durch die Gesamtschule geworden sind und sich daher dieser Schulform zu Dank und Lob verpflichtet fühlen müssen.

Vier Jahre lang war ich als Baubeauftragter der Schule für ihren Neubau, für ihre Ausstattung und für ihre Ausgestaltung zuständig. Sieben Jahre war ich Leiter ihrer gymnasialen Oberstufe. Die Kraft meiner besten Jahre habe ich in den Dienst dieser Schule gestellt.

Von meinen drei Kindern haben die beiden älteren diese Gesamtschule besucht und dort 1978 bzw. 1982 ihr Abitur gemacht. Heute jedoch würde ich meine Kinder nicht mehr auf eine integrierte Gesamtschule schicken. Warum, das möchte ich hier näher erläutern.

1) Angenommen, meine Kinder wären leistungsstark und wissenshungrig! Dann würde ich sie heute nicht mehr auf eine integrierte Gesamtschule schicken.

Denn dort fehlt ihnen inzwischen, was der für die Hamburger Gesamtschulen zuständige Dezernent Jürgen Riekmann in einem internen Gutachten ("Profil" 11/96, S.25-28) "ein herausforderndes Anregungsmilieu" genannt hat. Es gibt dort nämlich schon seit etlichen Jahren infolge des sogenannten Creaming-Effektes nur noch wenig leistungsstärkere Schüler. Diesen Creaming-Effekt definierte Professor Dr. H.-G. Rolff vom Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung 1991 als "das Absahnen der begabteren, talentierteren Schüler - nicht nur durch die Gymnasien, sondern auch durch die Realschulen." (Der besseren Lesbarkeit wegen ist im folgenden Text ebenfalls stets von Schülern die Rede, wobei die Schülerinnen immer mitgemeint sind.)

An den heutigen Gesamtschulen, die einen hohen Anteil von lernschwächeren Schülern haben, würden meine Kinder sich aus Rücksicht auf diese lernschwächeren Mitschüler in ihrem Lerneifer zurückhalten, um sie nicht zu beschämen, wie das auch früher schon geschehen ist.

Andererseits wären sie an einer Gesamtschule der Gefahr ausgesetzt, daß sie von Lernschwächeren, die ja manches Mal die vital Stärkeren sind, niedergehalten würden, "damit sie nicht die Preise verderben", was dort ebenfalls beobachtet werden kann.

Und es bestünde die Gefahr, daß ihr Lerntempo durch die langsamer Lernenden verzögert würde, in Auswirkung des sogenannten Konvoi-Effektes. Denn: "Eine Kolonne ist nie schneller als ihre langsamsten Fahrzeuge."

An integrierten Gesamtschulen wird im 8. Jahrgang, neuerdings oft erst im 9. Jahrgang auch im Fache Deutsch dem Leistungsvermögen entsprechend differenziert und auf zwei Anspruchsebenen unterrichtet. Nach acht Jahren Schule - die Grunschule eingeschlossen - hätten meine Kinder dann im 9. Jahrgang zum ersten Male einen Deutschunterricht, in dem sie ihren Möglichkeiten entsprechend gefordert und gefördert würden.

Meine beiden Kinder, die eine Gesamtschule besucht haben, sind sehr erstaunt darüber, was meine Enkelin im ersten Jahrgang des Gymnasiums schon lernt und leistet. Beide sagen, sie ihrerseits seien "erst an der Universität richtig gefordert" worden.

Daß die vielbeschworene "Binnendifferenzierung" an Gesamtschulen nicht im erforderlichen Umfang zu praktizieren ist, wurde in letzter Zeit sogar von der Bildungsforschung vorgetragen. Professor Dr. P. M. Roeder, bis 1996 Direktor des Max-Planck-Instituts Berlin, kommt in der "Zeitschrift für Pädagogik"(2/97, S.241) zu dem (sprachlich stark verschlüsselten) Schluß: "Insgesamt sprechen die hier vorgelegten Befunde nicht dafür, daß der Verzicht auf Formen der äußeren Leistungsdifferenzierung durch Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen unter den gegebenen Bedingungen weitgehend zu kompensieren ist."

In früheren Jahren, bis 1986, war es noch vorgeschrieben, daß zu Beginn des 9. Jahrgangs - je nach dem Leistungsvermögen der Schüler - neue, fachübergreifend stabile Klassenverbände gebildet werden mußten, einmal für die Schüler, die in die Oberstufe überwechseln wollten, und dann für jene, die andere Abschlüsse anstrebten. Kommentar eines meiner Kinder: "Schule hat für mich erst mit dem 9. Jahrgang begonnen."

Seit 1986 wird diese Neubildung von abschlußbezogenen Klassen ("streaming") an den meisten integrierten Gesamtschulen nicht mehr durchgeführt, weil sie sich wegen der KMK-Vereinbarungen von 1982 über die Anerkennung von Gesamtschul-Abschlüssen nicht mehr organisieren läßt. So sitzen jetzt zum Beispiel im 10. Jahrgang im Geschichtsunterricht Schüler aller Begabungsschichten beieinander, die einen gelangweilt, die anderen frustriert. Entsprechend dürrtig sind die Allgemeinbildung und das Orientierungswissen in Geschichte, ebenso in den anderen undifferenzierten Fächern wie Erdkunde, Biologie, Kunst, Musik und Religion. Statt zu der erhofften Angleichung nach oben kommt es am Ende zu einer Nivellierung auf niederem Niveau. Auch das würde ich meinen Kindern lieber ersparen.

Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) Berlin hat im Rahmen seines Forschungsprojektes "Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)" zwischen 1991 und 1997 etwa 2400 nordrhein-westfälische Schüler, darunter fast 800 Gesamtschüler, bezüglich ihrer schulischen Leistungen untersucht. Im Laufe dieser Untersuchungen wurde je eine Gruppe von Hauptschülern, von Realschülern und von Gymnasiasten mit entsprechenden Gruppen von Gesamtschülern verglichen, die jeweils eine gleiche Begabung und einen ähnlichen familiären Hintergrund hatten. Außerdem hatten sie am Anfang des 7. Jahrgangs noch denselben Leistungsstand und dasselbe Vorwissen. Insgesamt waren es also sechs Gruppen von jeweils 50 bis 60 Schülern mit paarweise identischen Ausgangsbedingungen. Unter Fachleuten gelten solche Gruppierungen durchaus als eine repräsentative Stichprobe.

Bei der Untersuchung der Gymnasiasten und ihrer gleichbegabten Altersgenossen von Gesamtschulen stellte sich heraus, daß die Gymnasiasten nach vier Jahren, also am Ende des 10. Jahrgangs, zum Beispiel in Mathematik einen Wissensvorsprung von mehr als drei Jahren hatten. Solche Lernrückstände sind in der Oberstufe nicht aufzuholen. Ein 1997 im Rahmen des Forschungsprojektes BIJU vorgenommener Vergleich der 12. Jahrgänge von Gesamtschulen und Gymnasien hat dann ja auch in Mathematik, Englisch und Deutsch bei Gesamtschülern entsprechend hohe Defizite ausgewiesen.

Zusammenfassung:

Begabtere Schüler von Gesamtschulen haben bei Bewerbungen zur beruflichen Ausbildung ebenso wie in der Oberstufe und folglich auch im Studium nicht dieselben Chancen wie Schüler von Gymnasien. Deshalb würde ich begabtere Kinder heute nicht mehr auf eine integrierte Gesamtschule schicken.

2) Angenommen, meine Kinder gehörten bezüglich ihrer schulischen Leistungsfähigkeit zum Mittelfeld ihrer Altersgenossen! Auch dann würde ich sie eher auf eine Realschule als auf eine integrierte Gesamtschule schicken.

Im Rahmen des Forschungsprojektes BIJU wurden neben den erwähnten fast 800 Gesamtschülern von 14 Gesamtschulen auch 990 Schüler von 19 Realschulen untersucht. Das gilt ebenfalls als eine repräsentative Stichprobe. Bei den Untersuchungen stellte sich heraus, daß Schüler von Gesamtschulen und Schüler von Realschulen, was Herkunft und Begabung angeht, einander sehr ähnlich sind. Zu Beginn des 5. Jahrgangs haben sie also ähnliche Ausgangsbedingungen. Aber schon

nach zwei Jahren, nach der so genannten "Förderstufe", haben Gesamtschüler gegenüber Realschülern in Englisch einen Rückstand von mehr als einem Schuljahr und in Mathematik von fast einem Schuljahr. In diesen zwei Jahren konnte also in den undifferenzierten Lerngruppen der Gesamtschulen die verfügbare Lernzeit nicht effektiv genug genutzt werden.

Daher würde ich für meine Kinder den effektiveren Unterricht in den homogeneren Lerngruppen von Realschulen bevorzugen, -vor allem mit Blick auf die Tatsache, daß Lernfortschritte in dieser Phase der relativ störungsarmen Vorpubertät erfahrungsgemäß sehr intensiv sind, insbesondere was das Erlernen von Sprachen angeht.

Im Rahmen des Forschungsprojektes BIJU wurden unter jenen bereits erwähnten sechs Gruppen mit paarweise identischen Ausgangsbedingungen auch Realschüler untersucht. Am Ende des 10. Jahrgangs hatte die Gruppe der Realschüler gegenüber den gleichbegabten Gesamtschülern zum Beispiel in Mathematik "einen Wissensvorsprung von etwa zwei Jahren". Auch für andere Fächer seien die Befunde ähnlich.

Zusammenfassung:

Bei Bewerbungen oder beim Übergang in die gymnasiale Oberstufe hätten meine Kinder nach dem Besuch der Mittelstufe einer integrierten Gesamtschule gegenüber konkurrierenden Realschülern einen Lern-Leistungs-Rückstand von etwa zwei Jahren. Auch das würde ich meinen Kindern lieber ersparen.

- 3) Angenommen, meine Kinder würden durch den Unterricht an einem Gymnasium oder an einer Realschule voraussichtlich überfordert, weil sie in ihrem Auffassungsvermögen langsamer sind als ihre Altersgenossen und nicht so ausgreifend im Denken! Dann würde ich sie erst recht nicht auf eine integrierte Gesamtschule schicken.**

Denn solche Kinder sind an integrierten Gesamtschulen großen psychischen Strapazen ausgesetzt. Täglich erleben sie, daß andere schneller und erfolgreicher und darum auch beliebter sind. Sie reagieren aggressiv oder sie resignieren unter dem Eindruck der ständigen Unzulänglichkeits- und Beschämungs-Erfahrungen. Auch das würde ich meinen Kindern lieber ersparen, indem ich sie auf eine Hauptschule schicke.

In der TIMSS II, einer internationalen Vergleichsstudie über die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen von Schülern in den 7. und 8. Jahrgängen, wurde der deutschen Hauptschule bescheinigt, sie habe "eine selbstwertschützende Funktion" und stelle "für leistungsschwächere Schüler einen angemessenen und in sich geschlossenen Bezugsrahmen zur Verfügung." (S.171 u.175) Die Hauptschule wird in dieser Studie übrigens erheblich besser beurteilt als von der öffentlichen (oder veröffentlichten) Meinung.

Während der 36 Jahre meiner Dienstzeit habe ich nie so viele desperate, demotivierte, von Aggression oder Auto-Aggression umtriebene Schülerinnen und Schüler erlebt wie seit 1986 an der integrierten Gesamtschule in den Grundkursen der 9. und 10. Jahrgänge. Die Ergebnisse des Forschungsprojektes BIJU bestätigen, daß das Selbstwertgefühl dieser Schüler in der Zeit vom 7. bis zum 10. Jahrgang unter das von gleichbegabten und gleichsituierten Hauptschülern herabsinkt.

Bei dem im Rahmen des Forschungsprojektes BIJU durchgeführten Vergleich der Schulformen stellte sich heraus, daß für gleichbegabte Schüler der Förder-Effekt der integrierten Gesamtschule keineswegs höher ist als der Förder-Effekt der Hauptschule. Und dennoch sind diese Kinder an der integrierten Gesamtschule ohne Sinn und Zweck den Strapazen der Fachleistungsdifferenzierung ausgesetzt.

Durch den Unterricht in immer anders zusammengesetzten Lerngruppen werden die Klassenverbände zunehmend aufgesplittert. Im 9. und 10. Jahrgang erfolgen nur noch höchstens 6-8 Unterrichtsstunden pro Woche im Klassenverband.

Ein Klassenlehrer sieht daher die Gesamtheit seiner Klasse oft nur zwei- bis dreimal wöchentlich im Unterricht - und auch dann nur in Nebenfächern. Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrer, die an den anderen Schulformen bevorzugt als Klassenlehrer eingesetzt werden, haben es an Gesamtschulen wegen der Differenzierung ab dem 7. Jahrgang immer nur mit einem Teil ihrer Schüler zu tun.

Dabei benötigen gerade lernschwächere Kinder in besonderer Weise "den Klassenverband und seine langfristig stabilen Beziehungsmöglichkeiten zu Lehrern wie Mitschülern, um sich wohlfühlen, emotionale und soziale Sicherheit gewinnen und Vertrauen zu sich und anderen entwickeln zu können." (Wolfgang Klafki, Pädagogische Welt 3/93, S.102)

Zusammenfassung:

Die Strapazen der Fachleistungsdifferenzierung und das alle Tage sich wiederholende Ausgesondertwerden in die Gruppen der Lernschwächeren und die damit verbundenen Beschämungserlebnisse würde ich meinen Kindern nicht zumuten wollen.

4) Die heute für die integrierte Gesamtschule charakteristische durchgehende Aufsplitterung der Klassenverbände ist für mich seit zehn Jahren schon Ursache und Grundlage einer generellen Kritik an dieser Schulform.

Meine 1994 veröffentlichten Vorschläge, diese Aufsplitterung durch die Wiedereinführung des bis 1986 für die Klassen 9 und 10 durch Erlaß sogar ausdrücklich vorgeschriebenen "streamings" zu reduzieren, wurden nicht aufgegriffen, sondern als "ein Rückfall ins dreigliedrige Schulsystem" deklariert.

Ich durfte während meiner eigenen Schulzeit, während meiner ersten zwölf Dienstjahre und dann auch während der Schulzeit unseres dritten Kindes die Erfahrung machen, wie sehr eine Schulklasse Schüler - stärkere wie schwächere - fördern und stabilisieren kann. Derartige Erfahrungen würde ich meinen Kindern nicht vorenthalten lassen.

Es ist auch nicht so, als ob das Privileg der Ganztagsbetreuung die Situation der Kinder nachhaltig verbessern könnte. Aus den verschiedensten Gründen werden an integrierten Gesamtschulen sowohl das fachliche wie auch das soziale Lernen durch den Ganztagsbetrieb sogar nachweisbar beeinträchtigt. Außerdem haben sie erheblich weniger private Freizeit und können daher die Kontaktmöglichkeiten in Nachbarschaft und Wohnviertel nicht hinreichend wahrnehmen. Die soziale Integration dort kommt entschieden zu kurz (Der Ganztagsbetrieb kompensiert also weithin lediglich die durch ihn selbst geschaffenen Probleme).

5) Wie man es auch dreht und wendet: Die integrierte Gesamtschule ist trotz der Anpreisungen ihrer Befürworter "ein nicht zu haltendes Versprechen". Alle Eltern, die ihr Kind auf eine integrierte Gesamtschule schicken wollen, müßten daher vor diesem Schritt gewarnt werden.

Weil solche Warnungen in dieser Deutlichkeit neu und folgenreich sind, wird hier - bezüglich der Leistungsvergleiche - der ihnen zugrundeliegende Aufsatz von Professor Dr. Jürgen Baumert und Dr. Olaf Köller, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, in Auszügen zitiert. In diesem Aufsatz werden jene bereits erwähnten Ergebnisse von Untersuchungen aus dem Forschungsprojekt BIJU mitgeteilt, bei denen jeweils eine Gruppe von Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten mit einer entsprechenden Gruppe von gleichbegabten Gesamtschülern bezüglich ihrer Lernfortschritte verglichen worden ist. Am Anfang des 7. Jahrgangs hatten diese "Gruppen mit paarweise identischen Ausgangsbedingungen" denselben Leistungsstand. Auch der familiäre Hintergrund der Gruppen war ähnlich.

"Für den Vergleich von Haupt- und Gesamtschule ergeben sich nach Kontrolle des Vorwissens sowie der kognitiven und sozialen Variablen keine unterschiedlichen Leistungseffekte zwischen beiden Schulformen: Bei gleichen Eingangsbedingungen wird am

Ende der 10. Jahrgangsstufe ein identischer Wissensstand erreicht..."

"Beim Vergleich zwischen Real- und Gesamtschule zeigt sich, daß in der Realschule auch nach Kontrolle kognitiver und sozialer Eingangsvariablen die Leistungsentwicklung günstiger als an der Gesamtschule verläuft. Bei gleichen intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen erreichen Realschüler am Ende der Sekundarstufe I etwa in Mathematik einen Wissensvorsprung von etwa zwei Schuljahren."

"Noch stärker sind diese Effekte, wenn man Gesamtschule und Gymnasium vergleicht. Bei gleichen intellektuellen und sozialen Bedingungen beträgt der Leistungsvorsprung in Mathematik am Gymnasium mehr als zwei Schuljahre. Es gibt keine Hinweise, daß die ungünstige Leistungsentwicklung durch besondere überfachliche Leistungen kompensiert werden könnte." (Zeitschrift "Pädagogik" 6/98, S.17; Hervorhebungen vom Verfasser)

Solche Befunde bestätigen im Nachhinein, was der "Arbeitskreis Gesamtschule e.V." schon seit 1994 mit ausführlicher Begründung vorträgt:

"Die integrierte Gesamtschule hat sich als eine pädagogische Fehlkonstruktion erwiesen und als ein nicht zu haltendes Versprechen."

Ich jedenfalls würde meine Kinder heute nicht mehr auf eine integrierte Gesamtschule schicken. Und ich sage das nicht ohne Bedauern und Unbehagen. Denn ich weiß aus eigener Erfahrung, daß die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schulform ebenso engagiert, wenn nicht sogar noch engagierter unterrichten als die Lehrer anderer Schulformen. Aber unter den Rahmenbedingungen der integrierten Gesamtschulen können ihre Bemühungen nur in beschränktem Maße erfolgreich sein.

Ulrich Sprenger, Mai 1999

Arbeitskreis Gesamtschule e.V., Geschäftsstelle: Spiekeroogstraße 21, 45665 Recklinghausen,

Dieser Text ist auch in einer von Michael Felten herausgegebenen Aufsatzsammlung mit Beiträgen von H. Giesecke, V. Ladenthin, H. Maier und W. Rehfus enthalten. Titel: "Neue Mythen in der Pädagogik", Auer Verlag 1999. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Erlaubnis des Verlages.