

Sollen Kinder länger gemeinsam lernen?

Es gibt aus der Bildungsforschung keinen einzigen überzeugenden Hinweis auf die Vorteile des „längeren gemeinsamen Lernens“. Wohl aber gibt es viele Hinweise darauf, dass ein „längeres gemeinsames Lernen“ sowohl für die leistungsstärkeren als auch für die leistungsschwächeren Schüler erhebliche Nachteile bringt.

Eine Zusammenstellung solcher Hinweise

1. Die Probleme des Unterrichts in undifferenzierten oder unzureichend differenzierten Lerngruppen sind durch Binnendifferenzierung nicht zu bewältigen. Sie taugt nicht als Alternative zur „Äußeren Differenzierung“ in Kursen oder Klassen (Roeder 1997, S.259).

2. Wenn in einer Klasse die Unterschiede der Vorkenntnisse und der Begabungen allzu groß sind, dann zwingt das die Lehrer zu einer Verlangsamung des Unterrichtstempos und zu einer Intensivierung des Übens und Wiederholens. *„Diese repetitive Unterrichtsführung nützt wider Erwarten Schülern mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen nur wenig, während die Lernfortschritte der Schüler des oberen Leistungsdrittels merklich beeinträchtigt werden.“* (Baumert, Roeder, Sang und Schmitz 1986, S.655; das wohl wichtigste Ergebnis des MPIB-Projektes „Schulleistung“)

3. „Selbst unter den günstigen Bedingungen des Gymnasiums ist es eine schwierige Aufgabe, eine befriedigende Balance zwischen optimaler Förderung und Leistungsausgleich zu finden. Sie wird nur von einer Minderheit der Lehrer wirklich bewältigt.“ (Roeder und Sang 1991, S.164)

4. „Unübersehbar zeigen sich deutliche Leistungsvorteile der Gymnasiasten aus den Bundesländern mit vierjähriger Grundschule; die frühere Differenzierung scheint also leistungsstärkere Schüler besser zu fördern.“ (Köller und Baumert im Oerter/Montada 2008, S.750, unter der Überschrift: *„Frühe Differenzierung fördert leistungsstarke Schüler.“*)

5. Bezüglich des Fördereffekts von Gesamtschulen gibt es genauere Auskünfte aus NRW. Hier haben die Gesamtschulen für leistungsschwächere Schülern **keinen höheren Fördereffekt als die Hauptschulen**: *„Bei gleichen Eingangsbedingungen wird am Ende der 10. Jahrgangsstufe ein identischer Wissensstand erreicht.“* (Baumert und Köller in „Pädagogik“ 6/1998, S.17) Eine auf Leistungsausgleich angelegte, repetitive Unterrichtsführung bringt demnach also leistungsschwächeren Gesamtschülern ebenfalls keinen Nutzen.

6. NRW-Realschüler hatten schon am Anfang des 7. Jahrgangs gegenüber den vergleichbaren NRW-Gesamtschülern in Englisch und Mathematik einen Wissensvorsprung von etwa einem Schuljahr. (Oerter/Montada 2008, S.742).

7. NRW-Realschulen haben auch in den späteren Jahrgängen für vergleichbare Schüler einen sehr viel höheren Fördereffekt als NRW-Gesamtschulen: *„Bei gleichen intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen erreichen Realschüler am Ende der Sekundarstufe I etwa in Mathematik einen Wissensvorsprung von etwa zwei Schuljahren.“* (Baumert und Köller in „Pädagogik“ 6/1998, S.17) - *„Noch stärker sind die Effekte, wenn man Gesamtschule und Gymnasium vergleicht. Bei gleichen intellektuellen und sozialen Bedingungen beträgt der Leistungsvorsprung in Mathematik an Gymnasien mehr als zwei Schuljahre.“* (Baumert und Köller in „Pädagogik“ 6/1998, S.17)

8. Durch ihre Herkunft benachteiligte, leistungsschwächere Kinder sind in den undifferenzierten oder unzureichend differenzierten Lerngruppen der 5. und 6. Jahrgänge von weiterführenden Schulen durch den ständigen Vergleich mit leistungsstarken, erfolgreichen Schülern hohen psychischen Belastungen ausgesetzt, die ihren Altersgenossen an Hauptschulen erspart bleiben. - *„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.“* (Baumert, Stanat, Watermann 2006, S.102)

9. In Dreier-Differenzierung arbeitende Schulsysteme haben und garantieren einen höheren Fördereffekt als in Zweier-Differenzierung arbeitende Systeme. Das hatte Professor Helmut Fend bereits 1984 anhand der Daten von 3000 Schülern nachgewiesen.

10 Leistungsschwächere Schüler erleben ihre Situation an zweigliedrigen Schulsystemen nicht als „Inklusion“, sondern als *„interne Exklusion“*, anders als ihre Altersgenossen an Hauptschulen (Helsper, Wiezorek 2006, S.452).

11. „Auch der Gesamtschule gelingt es nicht, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn aufzuheben oder nachhaltig zu reduzieren.“ (Köller im „MPIB - Bildungsbericht 2008“, S.642)

12. „Die nationalen und internationalen Schulleistungsstudien der letzten Jahre haben gezeigt, dass Schüler an integrierten Gesamtschulen im Vergleich zu Schülern im dreigliedrigen Schulsystem keine Vorteile erreichen.“ - Mit diesem Satz beginnt Professor Dr. Olaf Köller in dem vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) herausgegebenen „MPIB-Bildungsbericht 2008“ (S.643) sein „Resümee“ zur Situation der deutschen Gesamtschulen. Was dann folgt, klingt fast wie ein Nachruf auf diese Schulform.

Mit den NRW-Daten aus PISA-E 2006 könnten die Vorteile einer frühen, mit dem 5. Jahrgang einsetzenden Fähigkeits-Differenzierung ohne größeren Aufwand sehr öffentlichkeitswirksam nachgewiesen werden.