

Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann  
Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld

## **Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem**

*Vortrag auf dem Symposium des VdS auf der DIDACTA am 1.3.2007 in Köln*

Als Johann Friedrich Herbart, Nachfolger von Kant in Königsberg und einer der großen Didaktik-Theoretiker, etwa um 1800 einmal gefragt wurde, was denn aus seiner Sicht das Hauptproblem des Unterrichts sei, hat er geantwortet: Das ist „die Verschiedenheit der Köpfe“ – gemeint waren natürlich die Köpfe der Schüler. Und sein Zeitgenosse Ernst Christian Trapp, der erste Pädagogik-Professor der deutschen Geschichte, hatte auch schon eine Empfehlung parat, wie Lehrer mit diesem Problem umgehen sollten. Trapp schlug vor, „den Unterricht auf die Mittelköpfe zu kalkulieren“ (zit. n. Sandfuchs 1994, S. 340).

Dies ist eine Sichtweise von Unterricht, von Schülergruppen, die in deutschen Schulen bis heute ihre Wirkung entfaltet – und dies hat sehr viel mit Schulscheitern, mit Versagerquoten, mit Selektion zu tun hat. Denn diese Sichtweise besagt: Die Unterschiede zwischen den Kindern – wir sprechen heute von Heterogenität – ist ein Problem, ist ein Ärgernis. Am besten geht man damit um, indem man einen Unterricht, der sich an die gesamte Klasse richtet, auf ein fiktives mittleres Niveau ausrichtet. Diese Sichtweise – so meine These – bestimmt auch heute noch über weite Strecken die Praxis unseres schulischen Unterrichts.

Allerdings ist dies längst nicht mehr die einzige Sichtweise auf Unterschiede zwischen Kindern. Blickt man in die zahlreichen pädagogischen Veröffentlichungen der letzten Jahre, so wird dort ein ganz anderes Bild gezeichnet: Die Heterogenität der Kinder, die Verschiedenheit der Menschen und ihrer Köpfe wird als reale Bedingung, vielleicht sogar als wünschenswerter Ausgangspunkt von Unterricht und Erziehung angesehen: Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe – ob im Alter, der Leistungsfähigkeit, der ethnischen Herkunft – gelten als normal, sie

werden als pädagogische Aufgabe gesehen, und zugleich als Chance und Bereicherung bewertet. Mit einer solchen Position, mit einer „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. z. B. Prengel 1993) verknüpft sich stets die Forderung, dass der Unterricht bewusst auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler eingehen müsse: durch Methodenvielfalt, durch Binnendifferenzierung, durch individualisiertes Lernen.

Oder anders formuliert: Heterogene Lerngruppen und Frontalunterricht im Gleichschritt – das kann nicht gut gehen. Je mehr wir es im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Fähigkeiten und Interessen zu tun haben, desto stärker muss der Unterricht diese Unterschiede auch didaktisch aufgreifen. Diese zweite, diese eher reformpädagogische Sichtweise ist überhaupt nicht neu, sie ist allerdings besonders stark mit Forderung an Lehrerinnen und Lehrer verknüpft. Allein bei solcher Forderung kann man es aber nicht belassen. Denn man muss ja auch fragen, unter welchen Bedingungen eine solch anspruchsvolle pädagogische und didaktische Arbeit geleistet werden kann. Um dies zu beleuchten, möchte ich Sie in zweifacher Weise mit einigen Ergebnissen der empirischen Schulforschung konfrontieren:

- Die erste Perspektive knüpft bei dem Satz von den „Mittelköpfen“ an. Unser Schulsystem – so meine These – lebt mit der Fiktion, man könne durch kontinuierliche Auslese die homogene Lerngruppe doch herstellen. Heterogenität wird durch eine selektive Alltagspraxis abgewehrt. Welche Konsequenzen das im Schulalltag hat, möchte ich Ihnen zunächst darstellen.
- In der zweiten Perspektive stellt sich die Frage dann aus der Gegenrichtung: Wenn wir die Jagd nach der homogenen Lerngruppe aufgeben; wenn wir stattdessen akzeptieren, dass alle Lerngruppen in unseren Schulen heterogen – unterschiedlich heterogen – sind: Welche Chancen werden damit eröffnet? Aber auch. Welche Probleme treten dabei auf?

## **1. Die Jagd nach der homogenen Lerngruppe – und ihre Kosten**

Wenn – wie in unserem Schulsystem weit verbreitet – Unterricht „auf die Mittelköpfe“ ausgerichtet ist, gibt es immer Unterforderungen und Überforderungen. Dabei gelten als besonders problematisch die Schülerinnen und Schüler, denen die Leistungsansprüche zu hoch erscheinen. Hier hat die Schule – beginnend mit der Erfindung des Sitzenbleibens zu Anfang des 19. Jahrhunderts – in langen Jahren ein vielfältiges Instrumentarium ausgebildet, um Schüler mit Leistungsproblemen aus der jeweiligen Lerngruppe zu entfernen: Zurückstellungen vom ersten Schulbesuch, Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen, Sortierung nach Schulformen und Abschlüssen sind dafür die bekanntesten Mittel. Dadurch wird Heterogenität jeweils begrenzt– und

zwar immer am unteren Ende des Leistungsspektrums. Gestützt wird dies durch eine Mentalität, die ich die „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ nenne: Je geringer die Kompetenzunterschiede zwischen den Schülern, je angeglicher ihr Vorwissen, je ähnlicher die Verhaltensweisen, desto besser kann mein Unterricht funktionieren. Diesen Prozess der Homogenisierung möchte ich jetzt anhand empirischer Daten nachzeichnen, indem ich – von der Einschulung bis zum Ende der Sekundarstufe I - den Weg des Kindes durch unser Schulsystem verfolge.

### **1.1. Die Grundschule – keine Schule für alle Kinder**

Bei uns werden altersgleiche Kinder – und zwar alle Sechsjährigen – eingeschult. Doch bereits an dieser frühen Stelle unseres Schulsystems gibt es Kinder, die den Anforderungen nicht genügen: Sechsjährige, die angeblich nicht „schulreif“ sind. In Deutschland werden etwa 11% aller Kinder vom ersten Schulbesuch um ein Jahr zurückgestellt; damit wird von dieser Maßnahme so häufig wie in kaum einem anderen Land Gebrauch gemacht (vgl. Tillmann/Meier 2001, S. 473). Davon betroffen sind vor allem Kinder aus einfachen sozialen Verhältnissen, insbesondere Migrantenkinder. Den Kindern wird durch diese Maßnahme in aller Regel nicht geholfen, aber die erste Klasse ist von möglichen „Problemfällen“ befreit. Trotz dieser selektiven Maßnahme zu Schulbeginn zeigt sich aber bereits in der Grundschule, dass einige Kinder bei diesem gemeinsam-fortschreitenden Unterricht nicht mithalten können, dass ihre Leistungen unterhalb der Erwartungsnorm liegen. Anders formuliert: Es tritt eine unerwünschte Leistungsheterogenität in der Lerngruppe auf. Dagegen setzt unser Schulsystem zwei Instrumente ein: Das Sitzenbleiben und die Sonderschulüberweisungen. Wer das Jahrgangspensum einer Klasse nicht schafft, wer in zwei Fächern am Ende ein „mangelhaft“ erntet, muss die gleiche Klasse (und damit das Pensum in allen Fächern) wiederholen. In der Grundschule trifft es jedes Jahr etwa ein Kind pro Klasse. Diese jährliche Sitzenbleiberquote (ca. 2 – 3%) mag als bescheiden angesehen werden; doch jedes Kind hat jedes Jahr eine neue Chance, sitzenzubleiben. Bezieht man die Zahlen deshalb auf die Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe I (15jährige), so lässt sich festhalten: Bundesweit sind 24% von ihnen im Laufe ihrer Schullaufbahn mindestens einmal sitzengeblieben (vgl. Tillmann/Meier 2001, S. 473). Natürlich konzentrieren sich die 15-jährigen Sitzenbleiber in der Hauptschule: 35% dieser Jugendlichen sind mindestens einmal sitzengeblieben. Im Gymnasium sind es mit 10% deshalb so wenig, weil die meisten Sitzenbleiber diese Schulform schon verlassen haben. Damit gehört Deutschland auch bei den Klassen-

wiederholern zu den internationalen Spitzenreitern. Wie stark mit diesem Sitzenbleiben auch eine soziale Auslese verbunden ist, zeigen Ihnen die folgenden Ergebnisse: In der Grundschule bleiben Migrantenkinder vier- bis fünfmal so oft sitzen wie „Einheimische“

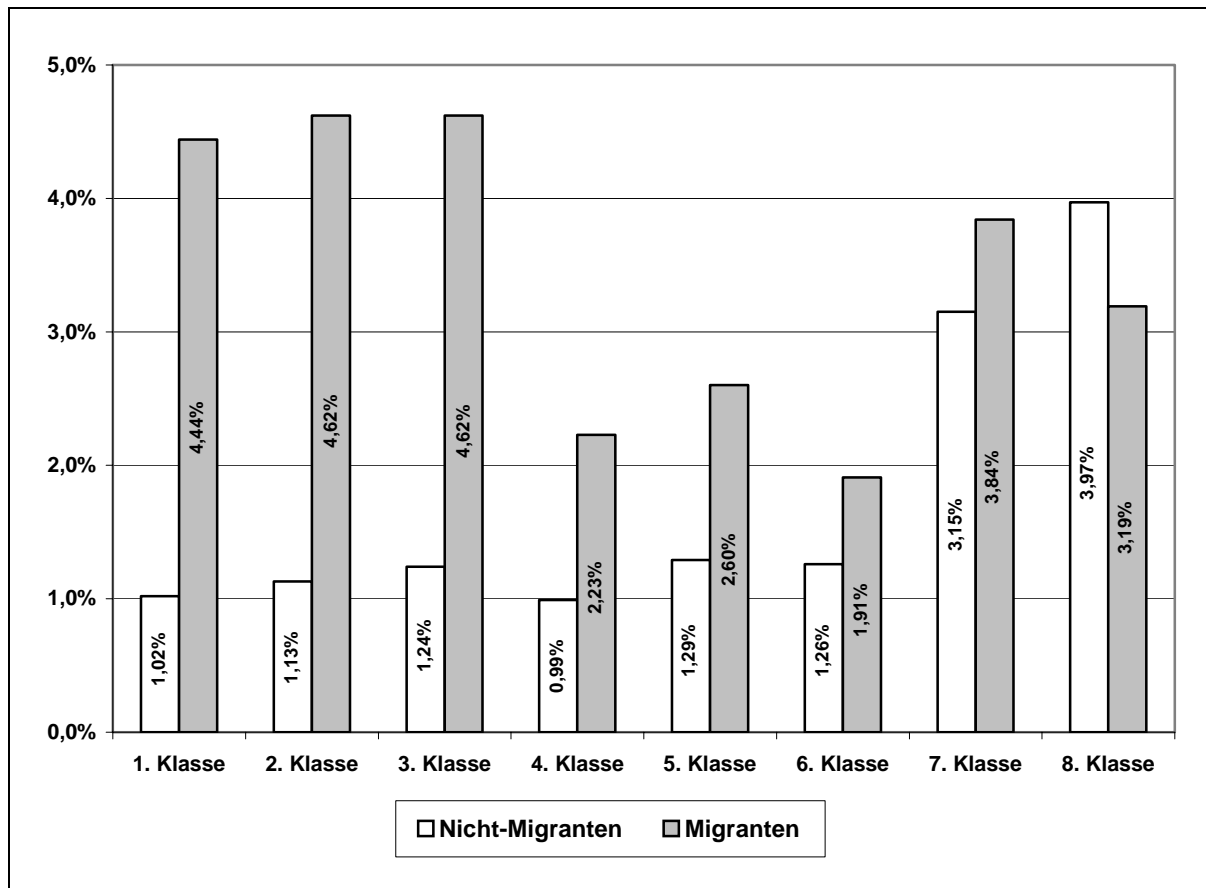


Abb. 1: Jahrgangsspezifische Repetentenquoten von 15-Jährige mit und ohne Migrationshintergrund (Quelle: Krohne/Meier/Tillmann 2004)

Kinder, die in der Grundschule mit den Leistungs- und Verhaltensansprüchen erhebliche Schwierigkeiten haben, die vielleicht sogar zweimal das „Klassenziel“ nicht erreichen, sind potentielle Kandidaten für die Sonderschulüberweisung. Am Ende der Grundschulzeit (bei den 11-Jährigen) befinden sich bundesweit etwa 4% aller Kinder (absolut ca. 400.000) in einer Sonderschule, mehr als die Hälfte von ihnen besuchen die Sonderschule für „Lernbehinderte“ (vgl. Rath 2001, S. 217). Solche Spezialschulen für langsam lernende Kinder sind in vielen Ländern der Welt (z. B. in allen skandinavischen Ländern, in Kanada, in Frankreich) unbekannt. Kinder, die dort mit solchen Lernproblemen zu kämpfen haben, werden wie selbstverständlich in der allgemeinen Schule unterrichtet und erhalten dort besondere Unterstützungen. Für unser Schulsystem gilt hingegen: Etwa 4% der Kinder werden im Laufe der Grundschulzeit

aus dem allgemeinen Schulsystem entfernt und in Sonderschulen zusammengefasst. Mit dieser Aussonderung ist seit Ende des 19. Jahrhunderts auch das Motiv verbunden, die „normalen“ Schulen von besonderen Problemfällen zu entlasten und damit dort das Lernen zu effektiveren (vgl. Möckel 1997).

Kurz: Am Ende der Grundschulzeit haben wir es längst nicht mehr mit allen Kindern eines Altersjahrgangs zu tun, sondern nur noch mit etwa 80% der ursprünglich gestarteten. Die anderen – ausnahmslos Kinder am unteren Ende des Leistungsspektrums – wurden bereits entfernt. Heterogenität, das lässt sich daraus entnehmen, gilt in den Jahrgangsklassen der Grundschule vor allem dann als ärgerlich und als unzumutbar, wenn sie sich als *zu geringe* Begabung, als *zu schwache* Leistungsfähigkeit darstellt. Dann reagiert unser Schulwesen auch schon im Primarbereich mit systematischen Formen der Aussonderung. Davon sind Kinder aus einfachen sozialen Verhältnissen, insbesondere aber Kinder aus Migrantenfamilien, besonders stark betroffen.

## **1.2. Die Sekundarschule – Selektion als Prinzip**

In der Grundschule wird Heterogenität somit ausschließlich am unteren Ende des Leistungsspektrums beschnitten. In der Sekundarschule wird der Sortierungsapparat nun deutlich erweitert und bezieht sich auf alle Leistungsbereiche: Das gegliederte Schulsystem ist der institutionelle Versuch, in verschiedenen Schulformen leistungshomogene Lerngruppen zusammenzusetzen. Und mit der Übergangsauslese nach der 4. Klasse wird auch ein Effekt in diese Richtung erzielt: Im internationalen Vergleich sind die deutschen Sekundarschulklassen die homogensten; denn bei uns wird nach Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten sortiert, während in den allermeisten Ländern der Welt alle Kinder bis zum 8. oder 9. Schuljahr eine gemeinsame Schule besuchen. Aber im deutschen Schulsystem wird nicht nur nach Leistungsfähigkeit, sondern ganz massiv auch nach sozialer Herkunft sortiert. So gehen nach wie vor nur 12% aller Arbeiterkinder von der Grundschule auf ein Gymnasium über – gegenüber 70% aller Beamtenkinder. Und von allen Migrantenkinder besuchen 50% eine Hauptschule und nur 9% ein Gymnasium (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 373). Die Sortierung nach der 4. Klasse erfolgt somit nach einem offiziellen Kriterium, dem der Leistung und nach einem verdeckten, einem inoffiziellen Kriterium – und das ist die soziale Herkunft. Dass dabei im Zweifelsfall die soziale Herkunft die Leistungsfähigkeit schlägt, zeigt die folgende Studie:

In der Hamburger Leistungsvergleichsstudie „LAU“ haben Rainer Lehmann u.a. (1997) den Leistungsstand der Kinder am Ende der 4. Klasse über einen Leistungstest (KS HAM 4/5) ermittelt. Zugleich wurde geschaut: Welche Schullaufbahnempfehlung erhalten die Kinder von ihren Grundschullehrerinnen? Wer wird für das Gymnasium empfohlen, wer nicht? Tab. 1 zeigt, dass diese Empfehlungen nicht nur von den Leistungen, sondern – unabhängig davon - auch von der sozialen Herkunft abhängig sind. Der in der letzten Spalte angegebene „kritische Wert“ besagt: Dieses Ergebnis im Leistungstest muss ein Kind erreichen, um mit einer Wahrscheinlichkeit von mehr als 50% eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Das Ergebnis ist eindeutig und erschreckend zugleich: Je niedriger der Bildungsabschluss des Vaters, desto höher müssen die Testleistungen des Kindes sein. Während dem „Kind eines Vaters mit Abitur...eine Testleistung (genügt), die noch unter dem allgemeinen Durchschnitt liegt“, muss das Kind eines Vaters, der über keinen Schulabschluss verfügt, mit 97,5 Pkt. eine exzellente Leistung vorzeigen, um fürs Gymnasium empfohlen zu werden.

<b>Gruppierung nach...</b>	<b>N</b>	<b>Anteil der Gymnasialempfohlenen (in Prozent)</b>	<b>gruppenspezifischer Standard („kritischer Wert“ im KS HAM 4/5)</b>
<b>Bildungsabschluss des Vaters</b>			
ohne Schulabschluss	401	15,7	97,5
Haupt-/Volksschule	2.214	26,2	82,3
Real-/Mittelschule	1.783	40,2	77,1
Fachhochschulreife	499	51,3	76,3
Abitur	2.113	69,8	65,0

*Tab. 1: Prozentwerte und Standards für Gymnasialempfehlungen der Grundschule nach sozialen Gruppen (Quelle: Lehmann, R. u.a. 1997, S. 89)*

Was wir hier finden, ist eine doppelte soziale Benachteiligung: Kinder aus „bildungsfernen“ sozialen Schichten werden in weniger anregungsreichen Umwelten groß und haben es ohnehin weit schwerer, schulische Leistungen und Interessen auszubilden. Aber selbst wenn ihnen das gelingt, werden sie zusätzlich benachteiligt: Denn ihre Leistungen müssen weit höher sein, um die „gleichen“ Bildungschancen zu erhalten (vgl. Lehmann u. a. 1997, S. 81ff.).

Die Zuweisung nach der 4. Klasse ist mit der Prognose verbunden, dass das einzelne Kind mit seinem spezifischen Leistungspotential in der jeweiligen Schulform am besten aufgehoben ist und dort angemessen gefördert werden kann. Diese Prognose erweist sich jedoch häufig als falsch. Wenn in einer Schulform ein Kind die Leistungsanforderungen als zu hoch erlebt, vertreten Lehrerinnen und Lehrer dann häufig die Meinung, dies Kind „gehört nicht hierher“. Solche Diskrepanzen führen zunächst zum Sitzenbleiben (besonders häufig in den 7. und 8. Klassen) und – oft in Folge davon – zur „Abschulung“: Gymnasiasten wechseln zur Realschule, Realschüler/innen zur Hauptschule – um dort leistungsmäßig wieder Fuß zu fassen. Ein solcher Abbruch einer geplanten Schullaufbahn wird in aller Regel als massives Versagen erlebt und ist deshalb oft mit erheblichen sozialen und emotionalen Turbulenzen verbunden. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die im Laufe der Sekundarstufe solche Rückstufungserfahrungen machen, ist erheblich. Bezogen auf alle 15-Jährigen sind es 10%. Nimmt man als Bezugsgruppe die 15-Jährigen in einer Schulform, so wurden etwa 20% aller Hauptschüler/innen und 15% aller Realschüler/innen im Laufe der Sekundarstufe von einer „höheren“ Schulform zurückgestuft (vgl. Tillmann/Meier 2001, S. 476). Auch bei dieser Maßnahme geht es darum, die angestrebte Leistungshomogenität der jeweiligen Schulform zu sichern, indem wieder einmal Heterogenität „nach unten“ abgeschnitten wird.

### **1.3. Zwischenbilanz**

Vom ersten Schultag an greifen in unserem Schulsystem institutionelle Maßnahmen, die auf die Sicherung einer fiktiven Homogenität ausgerichtet sind. Die meisten dieser Maßnahmen funktionieren als Ausschluss der jeweils Leistungsschwächeren. Produziert werden damit Erfahrungen des Versagens, des Nichtkönnens, des Ausgeschlossenwerdens – und dies in einem Ausmaß wie wohl in keinem anderen Schulsystem der Welt. Die folgende Tabelle zeigt anhand der PISA-2000-Daten auf, wie hoch der Anteil der „Schulversager“ unter den 15-Jährigen ist.

	Prozentanteil der Schüler	Zahl der Schüler
Sonderschüler	3,5	179
Zurückgestellte	10,6	547
Wiederholer	24,1	1.249
Absteiger	9,8	509
<b>Schüler mit mindestens einem Misserfolg</b>	<b>39,1</b>	<b>2024</b>
darunter: Schüler mit zwei oder mehr Misserfolgen	8,9	460
Schüler mit „glatter“ Schulkarriere	60,9	3.153
<b>Schüler insgesamt</b>	<b>100,0</b>	<b>5.177</b>

*Tabelle 2:**Schulkarrieren von 15-Jährigen in Deutschland (Quelle: Schümer 2004, S. 76)*

Wenn man die verschiedenen Werte für Zurückstellungen, Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen und Abschlüssen addiert, so kommt man zu dem Ergebnis: Fast 40% der deutschen Schülerinnen und Schüler machen zwischen der ersten und der 10. Klasse mindestens einmal die Erfahrung, von ihrer Lerngruppe aufgrund angeblich mangelnder Fähigkeiten ausgeschlossen zu werden. „Was Du kannst, reicht nicht“ wird ihnen gesagt, „deshalb musst du woanders hin.“ Schlüsselst man dies nach Schulformen auf, so werden diese Zahlen noch erschreckender: An Hauptschulen sind es fast 2/3 der Heranwachsenden, aber auch an Realschulen immer noch 43%, die mindestens einmal ein solches Schulversagen zu verarbeiten hatten. Nur an Gymnasien findet sich mit 16% ein anderes Bild (vgl. ebd.).

Zu Anfang habe ich ja schon dargelegt, welche pädagogische Sichtweise am Zustandekommen dieser Selektionsquoten erheblich beteiligt ist: Die Vorstellung, dass Lernen in der Gruppe umso besser gelingt, je ähnlicher sich die Lernenden in ihren Fähigkeiten und Begabungen sind. Und die Vorstellung, dass man alles Beteiligten etwas Gutes tut, wenn man die jeweils schwächsten Schüler ausschließt: Die sei gut für die betroffenen Kinder, weil deren Überforderung beendet würde. Dies sei gut für die anderen Kinder, weil die nicht mehr „gebremst“ werden. Und dies sei gut für die Lehrkräfte, weil nun beim Unterricht wieder alle mitkommen. Die Zahlen vorhin haben gezeigt: Diese Vorstellung, man müsse Heterogenität reduzieren, müsse sich der



Homogenität zumindest annähern, fordert sehr viele Opfer. Und das Ziel, Kindern bei Lernschwierigkeiten zu helfen, wird dabei weitgehend verfehlt.

Diese kontinuierliche Auslese in der Absicht, Homogenität herzustellen, hat nun ganz besondere Auswirkungen am unteren Ende des Leistungsspektrums: Kinder mit eher schwachen Leistungen machen häufig Misserfolgserfahrungen und werden schließlich in Hauptschulen oder Sonderschulen eingewiesen. Dort treffen sie ganz überwiegend auf Mitschüler/innen mit gleichem Schicksal. Es lässt sich empirisch nachweisen: In solchen Gruppen der Negativauslese ist das Anregungspotential dürftig, ist der Kompetenzerwerb gering (vgl. Schümer 2004), ist ein schul- und lerndistanzierte Haltung weit verbreitet. Deshalb wäre es gerade für solche Schülerinnen und Schüler wichtig, in heterogenen Lerngruppen mit solchen Schülern zu lernen, von denen sie auch Lern- und Leistungsanregungen bekommen.

## **2. Die Alternative: Lernen in heterogenen Gruppen**

Wenn man nach Alternativen fragt, muss man sich zunächst deutlich machen: Die soziale Segregation – verbunden mit der Entmutigung der Schwächeren – ist nicht die einzige Folge dieses selektiven Systems. Das ganze hat auch eine stabilisierende Wirkung für traditionelle Unterrichtskonzepte. Denn wenn man davon ausgeht, dass „alle Schüler einer Klasse vergleichbare Voraussetzungen besitzen und die gleichen Ziele erreichen sollen, liegt es nahe, .... die Schüler im Klassenverband mit demselben Stoff zu konfrontieren, Unterrichtsgespräche mit der ganzen Klasse zu führen und allen prinzipiell die gleichen Aufgaben zu geben, anstatt sie in kleineren Lerngruppen oder gar individuell arbeiten zu lassen“ (Schümer 2004, S.74f.). Die Verantwortung für diejenigen, die bei dieser „Gleichbehandlung“ nicht mitkommen, die sich als „schwache“ Schüler erweisen, kann in unserem System der Lehrer in der beschriebenen Weise – etwa durch Sitzenlassen oder Abschulung – abgeben.

Die alternative Sichtweise, die weiter vorn angesprochene zweite Perspektive einer „Pädagogik der Vielfalt“ lautet demgegenüber: Die Heterogenität einer Lerngruppe darf nicht als Ärgernis betrachtet werden, sie darf aber auch nicht ignoriert werden. Vielmehr ist zu fragen: Welche Unterschiede finde ich vor? Wie kann ich darauf eingehen, wie lassen sich die damit verbundenen Chancen nutzen? Um diese Perspektive zu bearbeiten, muss man zunächst ermitteln: Wo gibt es in unserem gegliederten Sekundarschulsystem denn überhaupt heterogene Gruppen?

## **2.1. Wie heterogen sind unsere Klassen?**

Dass die Grundschulklassen heterogen sind – und zwar so heterogen wie der soziale Einzugsbereich – ist eine eher triviale Feststellung.

Schulklassen in der Sekundarschule sind in unserem System vorsortiert – und zwar nach Leistung und sozialer Herkunft. Sie sind nach diesen Merkmalen lange nicht so gemischt wie etwa eine Sekundarschuleklasse in einer finnischen oder einer kanadischen Gesamtschule. Das ist richtig. Aber sind deshalb unsere Hauptschul-, Realschul-, Gymnasialklassen schon „homogen“? Eine Antwort möchte ich nicht theoretisch, sondern empirisch geben. Dazu greife ich beispielhaft auf die Mathematikergebnisse bei PISA 2000 zurück (vgl. Klieme/Neubrandt/Lüdtke 2001, S. 180): Dort zeigt sich, dass trotz aller Vorsortierungen auch die Lerngruppen in der Sekundarschule – dass Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialklassen – in sich deutlich heterogen sind: In allen Schulformen finden wir eine breite Leistungsstreuung. Sie reicht in der Hauptschule von etwa 150 bis 550 Leistungspunkte, im Gymnasium von etwa 400 bis mehr als 700 Leistungspunkte. Dabei weisen die Verteilungen deutlich Überlappungen – selbst noch zwischen Hauptschule und Gymnasium – auf: Die besten 10% aus der Hauptschule liegen im gymnasialen Mittelfeld – und der Leistungsbereich zwischen 400 und 500 Punkten ist relativ stark in allen Schulformen vertreten. Hier hängt es nicht nur vom Zufall, sondern auch von der sozialen Herkunft ab, in welcher Schulform sich jemand befindet. Also: Trotz aller Vorsortierung kann von einer Leistungshomogenität in den Klassen des gegliederten Schulsystems keine Rede sein. Vielmehr findet sich überall eine breite Leistungsstreuung – mal auf höherem, mal auf abgesenkerem Niveau. Somit bleibt auch hier die Homogenität der Lerngruppe eine Fiktion - und damit stellt sich auch hier das Problem, das Lehrer/innen im Unterricht mit Heterogenität umgehen müssen..

## **2.2. Lerneffekte in heterogenen und in homogenen Gruppen**

Spätestens an dieser Stelle stellt sich nun die Frage: Welchen Einfluss hat die Heterogenität einer Gruppe denn auf Lernprozesse und Lerneffektivität? Dazu gibt es viele Meinungen, viele Vorurteile – dazu gibt es aber seit vielen Jahren auch umfassende empirische Forschung auch im internationalen Feld. Die will ich nun einmal in aller Kürze zusammenfassen (vgl. Helmke/Weinert 1997):

Erstens: Die These, dass in leistungshomogenen Gruppen insgesamt bessere Leistungsergebnisse erzielt werden als in leistungsheterogenen, wurde in der empirischen Forschung durchgängig nicht bestätigt. Die zentrale Legitimationsthese unseres gegliederten Schulsystems wird damit empirisch nicht gestützt. Die internationalen PISA-Ergebnisse haben dies noch einmal sehr deutlich gemacht.

Zweitens: Als besonders negativ erweist sich eine Homogenisierung am „unteren Ende“ – eine Zusammenfassung der leistungsschwachen und sozial Belasteten. Hierzu sagen Helmke und Weinert in ihrem bekannten Handbuchartikel von 1997: „Ungünstige Effekte auf den Unterricht und die Unterrichtsergebnisse treten verstärkt auf, wenn sich in Schulklassen eine größere Anzahl von Schülern mit Verhaltens-, Erziehungs- und/oder Lernproblemen findet“ (ebd., 96). Hier ist die Konzentration von Kindern „mit niedrigem sozio-ökonomischen Status, ungünstigen Milieubedingungen oder schwierigen Familienverhältnissen“ (ebd.) ein erheblicher Risikofaktor für die Erbringung schulischer Leistungen. Anders formuliert: Kinder aus bildungsfernen Schichten werden in ihren Leistungen zusätzlich ‚gebremst‘, wenn sie in eine Lerngruppe eingewiesen werden, die vor allem aus „schwachen“ Schülern besteht. Das bedeutet anders gewendet: Gerade schwache Schüler, gerade problembelastete Kinder brauchen die sozial und leistungsmäßig heterogene Gruppe, brauchen die Anregungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler.

Drittens: Es ist naiv zu glauben, dass allein eine Vergrößerung der Heterogenität sich positiv auswirkt, wenn sonst am Unterricht nichts verändert wird. Heterogen zusammengesetzte Klassen – so erneut Helmke/Weinert – führen zu Leistungsvorteilen bei den „Starken“ wie bei den „Schwachen“, wenn Lehrkräfte sich auf diese Heterogenität didaktisch bewusst einstellen: durch unterschiedliche Aufgabenstellungen, durch Partnerschaften, auch durch gelegentliche Bildung homogener Gruppen. Schülerinnen und Schüler profitieren dann von heterogenen Lerngruppen, wenn die didaktischen Arrangements so angelegt sind, dass unterschiedlich leistungsfähige Schüler/innen ihre je spezifischen Anknüpfungspunkte finden.

Mit diesem letzten Punkt ist das didaktische Prinzip formuliert. Aber was bedeutet das für die Unterrichtspraxis? Wie lässt sich ein solcher Anspruch umsetzen? Dies ist die Kernfrage einer Unterrichtsentwicklung, die stärker als bisher auf Binnendifferenzierung setzt.

Im Gegensatz zu der immer wieder gern aufgestellten Behauptung, es gäbe hier keine funktionierenden, keine alltagstauglichen Konzepte, lässt sich feststellen: Die schulpädagogische, die fachdidaktische Literatur ist voll von Unterrichtsmodellen und Erfahrungsberichten. Und auch die Stichworte aus diesem Feld sind wohlbekannt: Wochenplan, Stationenlernen, Lerntheke, Leernspirale, Gruppen-Puzzle, Methodentraining, Portfolios, Jahresarbeiten, Förderpläne etc. (vgl. z. B. Graumann 2002, Bauer 2003, Paradies 2003, Czerwanski 2004, Höhmann 2006).

Im übrigen ist es auch nicht so, dass nur ein reformpädagogisches Feuerwerk, dass nur der „offenen Unterricht“ hier angemessen wäre. So hat z. B. Andreas Helmke (1988) gezeigt, dass es auch mit einem relativ konventionellen Mathematikunterricht

gelingen kann, an die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen. Ihm ging es in seiner Forschung um die Frage, ob in (relativ) leistungsheterogenen Gruppen (integrierte Haupt- und Realschulklassen der Jg. 5/6 in Bayern) der Unterricht so gestaltet werden kann, dass es bei allen SchülerInnen zu einer Leistungssteigerung kommt, ohne dass die Fähigkeitsunterschiede immer größer werden. Helmke suchte also unter seinen 39 Klassen solche, in denen die Leistungen überdurchschnittlich zunehmen, in denen die Leistungsstreuung aber absinkt. Er findet 6 (=15%), für die das zutrifft und bezeichnet sie als „Optimalklasse“. Durch vergleichende Unterrichtsbeobachtungen arbeitet er heraus, welche Merkmale den Unterricht in diesen „Optimalklassen“ kennzeichnen. Zunächst sind es zwei Merkmale einer straffen (auch frontalen) Unterrichtsgestaltung: eine außerordentlich effiziente Klassenführung (z. B. keine Disziplinprobleme) und eine klare Lehrstoff-Orientierung (intensive Zeitnutzung für den Stoff). Zugleich ist aber auch herausragend, dass häufig differenzierende und individualisierende Maßnahmen ergriffen werden. Dies schließt ein, dass relativ häufig anspruchsvolle Aufgaben gestellt werden, um auch die „besseren“ Schüler/innen angemessen zu versorgen. Zugleich gilt die „Hauptsorge primär den leistungsschwachen Schülern“ (ebd., S. 66). Kurz: Ein – unter Leistungsaspekten – erfolgreicher Unterricht in heterogenen Gruppen ist möglich, er wird aber nur von 15% der Lehrkräfte praktiziert.

### 3. Perspektive

Nach dieser Durchmusterung des Forschungsstandes – was bleibt als Perspektive?

Wichtig scheint mir:

- Wir müssen wegkommen von der Fiktion, eine homogene Lerngruppe sei erreichbar, sei gar real vorhanden. Und wir müssen ernsthafte Anstrengungen unternehmen, das Ausmaß des institutionellen Schulscheiterns zu reduzieren. Wenn sowohl die NRW-Schulministerin Sommer als auch die schleswig-holsteinische Ministerin Erdsiek-Rave in ihrem jeweiligen Bundesland eine massive Reduzierung der Sitzenbleiberquote anstreben, sind sie damit auf dem richtigen Weg.
- Wenn es ein übereinstimmendes Ergebnis der schulischen Heterogenitätsforschung gibt, dann dies: die Homogenisierung „nach unten“, die Zusammenfassung von lernschwachen und sozial belasteten Kindern und Jugendlichen in eigenen Lerngruppen, hat massiv negative Effekte beim fachlichen wie beim sozialen Lernen. Es ist auch deshalb unverantwortlich, eine Hauptschule anzubieten, die in einigen städtischen Regionen nur noch von 10% der Schülerschaft besucht wird. Oder gar nur 6,8% in meiner Heimatstadt Bochum – wie ich auf dieser Tagung gehört habe.

- Die Forderung, dass der Unterricht in allen Schulformen der Sekundarstufe die Heterogenität akzeptieren müsse, und dass Lehrerinnen und Lehrer darauf didaktisch angemessen reagieren sollen, diese Forderung halte ich für berechtigt. Nur: Man muss Lehrkräfte auch in den Stand setzen, ihren Unterricht entsprechend zu entwickeln

Es ist nämlich nicht einfach, die eigenen Unterrichtsskripte zu verändern. Und es ist in einer Umstellungsphase hoch arbeitsaufwendig und hoch verunsichernd, von einem eher kontrollierenden Frontalkonzept auf Formen umzusteigen, in denen die Schüler/innen stärker eigenständig nach eigener Zeiteinteilung arbeiten. Dazu benötigen wir kollegiale Konzepte der Unterrichtsentwicklung. Und dafür braucht es Zeit, braucht es Fortbildung, braucht es auch deutlich mehr Geld für Unterrichtsmaterialien. Und Schulen brauchen dafür ein Stützsystem, sie benötigen kompetente und kontinuierliche Beratung bei dieser Reformarbeit. Dies alles könnte übrigens ein pädagogisches Landesinstitut gut leisten – in NRW wird es gerade demontiert.

Wenn die deutschen PISA-Ergebnisse besser werden sollen, brauchen wir – als eine Maßnahme unter vielen - in allen Schulformen eine Unterrichtsentwicklung, die die Heterogenität der Lerngruppen Ernst nimmt. Eine solche Unterrichtsentwicklung ist aber nur zu haben, wenn engagierte Lehrerinnen und Lehrer die Erfahrung machen, dass sie dabei von ihrem Dienstherrn auch ganz konkret unterstützt werden.

#### **4. zitierte Literatur**

Bauer, R. (2003): Offenes Arbeiten in der Sekundarstufe I. Berlin

Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J. u. a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323 – 407

Czerwanski, A./Griese, D./Solzbacher, C./Vollstädt, W.(2004): Förderung von Lernkompetenzen in der Schule. Band 2. Praxisbeispiele und Materialien. Gütersloh

Graumann, Olga (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn

Helmke, A (1988).: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen – unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd. XX, Heft 1, S. 43 – 76

Helmke; A./ Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule, Göttingen, S. 71 – 176

- Höhmann, K.(2006): Lernverträge und Förderpläne. Instrumente für die Individualisierung von Förderprozessen. In: Pädagogik, 58. Jg., Heft 1, S. 20 – 25
- Klieme, E./Neubrandt, M./Lüdtke, O. (2001): Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, J. u. a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 141 - 191
- Krohne, J./Meier, U./Tillmann, K.J.(2004): Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., Heft 3, S. 373 - 391
- Lehmann, R. u.a. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg
- Möckel, A (1997): Die Funktion der Sonderschulen und die Forderung der Integration. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel (4. Aufl.)
- Paradies, L (2003):.: Leistungsheterogenität in der Sekundarstufe I. Anregungen zur Differenzierung im Unterricht. In: Pädagogik, Heft 9, S. 20 - 23
- Prenzel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Integrativer, Feministischer und Interkultureller Erziehung. Opladen 1993
- Rath, W. (2001): Statistik von Behinderungen. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik, Stuttgart, S. 216- 217
- Sandfuchs, U. (1994): Unterricht. In: Keck, R./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heillbrunn, S. 339 - 340
- Schümer, G. (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G./ Tillmann, K.J./Weiß, M. (Hrsg.), Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden, S. 73 - 115
- Tillmann, K.J./Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 468-510