

## **Anmerkungen zum Umgang mit Heterogenität in Deutschland**

Auch ein PISA-Befund: In Deutschland klagen die LehrerInnen am stärksten über die Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen, obwohl sie die homogensten Schülergruppen haben. Andererseits wird von der OECD gefordert, Kinder länger gemeinsam zu unterrichten und damit die Heterogenität zu erweitern.

Unser gesamtes Schulsystem ist heute von dem Bemühen gekennzeichnet, Heterogenität zu verringern. Die Verfahren sind bekannt: Zurückstellen von der Grundschule, Sitzen bleiben, Überweisung in die Sonderschule, die Aufteilung nach Schulformen nach der 4. Klasse, dort wieder Sitzen bleiben, Abschulen auf weniger anspruchsvolle Schulformen vom Gymnasium und der Realschule auf die Hauptschule, Zuweisung zu Fachleistungskursen und abschlussbezogenen Klassen....Abschlüsse mit unterschiedlichen Berechtigungen für die Oberstufe und die Berufsausbildung.

Lohnt es sich überhaupt, nach dem Stand der Heterogenität an deutschen Schulen zu fragen? Doch, es lohnt sich. Trotz allem Bemühen um Homogenität hat es in Deutschland auch Entwicklungen zu mehr Heterogenität gegeben.

### **1. Heterogenität nach Geschlecht: Koedukation**

Seit den 70er Jahren gehen Jungen und Mädchen in der Regel in allen Schulformen gemeinsam zur Schule. Das ist unumstritten. Koedukation kann man als eine Erfolgsstory bezeichnen: Mädchen haben heute die gleichen Bildungschancen wie Jungen, sie haben die Jungen beim Abitur sogar überholt und selbst an der Universität stellen sie 49% der StudentInnen.

Andererseits hat die Koedukationsforschung Risiken bewusst gemacht, z.B. dass LehrerInnen Mädchen oft weniger beachten als laute Jungen, dass Mädchen in gemischten Klassen seltener Naturwissenschaften als Schwerpunkt wählen und geschlechtstypische Berufswahlen bevorzugen.

### **2. Heterogenität in Integrationsklassen**

Integrationsklassen von Behinderten und Nicht-Behinderten haben sich seit Mitte der 80er Jahre langsam und stetig ausgebreitet. In manchen Bundesländern wie Bremen oder Nordrhein-Westfalen ist in den Grundschulen die Integration Behinderter eher die Regel als die Ausnahme. Auch an weiterführenden Schulen, insbesondere Gesamtschulen, sind Integrationsklassen verbreitet. Grenzen setzen oft die Regierungen aus Kostengründen.

Nach dem bisherigen Stand kann man auch die Integration Behinderter als Erfolgsstory bezeichnen. Es gibt m.W. nur positive Ergebnisse von Begleituntersuchungen: Integrationsklassen zeichnen sich durch ein positives soziales Klima aus und sind ebenso leistungsstark oder sogar leistungsstärker als Klassen ohne Behinderte. Beide gewinnen: Die Behinderten und die Nichtbehinderten. Integrationsklassen erfahren viel Akzeptanz in der Öffentlichkeit.

Die Besonderheit: In Integrationsklassen arbeiten zeitweise zwei Lehrkräfte.

### **3. Heterogenität in multikulturellen Klassen**

Wir haben multikulturelle Klassen in fast allen Schulen. Trotzdem ist der Umgang mit dieser Heterogenität durchaus problematisch. Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund ist schulformspezifisch unterschiedlich groß.

Seit Ende der 70er Jahre kamen zunehmend Kinder von ArbeitsmigrantInnen in die deutschen Schulen. Diese standen dem „Ausländerproblem“ ziemlich ratlos gegenüber. Die deutsche Gesellschaft ging lange davon aus, dass die Ausländer wieder in ihre Heimat zurückkehren würden. Muttersprachlicher Unterricht wurde eingerichtet. Dem frühen und systematischen Erwerb der deutschen Landessprache und der Förderung in Sachfächern wurde weniger Beachtung geschenkt. Kinder ausländischer Eltern bekamen die Selektionsmechanismen des deutschen Schulsystems ganz besonders zu spüren: Sie wurden überdurchschnittlich oft vom Schulanfang zurück gestellt, blieben sitzen, wurden auf Sonderschulen überwiesen, nach der 4. Klasse kam meist nur die Hauptschule in Frage.

Das Ergebnis ist eine Überrepräsentanz von Kindern mit Migrationshintergrund in Hauptschulen und Sonderschulen, bei Schulabbrechern und Jugendlichen ohne Abschluss und Lehrstelle.

Die Integration der Kinder mit Migrationhintergrund in heterogene Klassen ist nicht gelungen.

#### **4. Heterogenität nach Alter**

In deutschen Klassen findet sich eine große Altersheterogenität. Bei PISA 2000 war es ein Problem, dass 15-Jährige in 6. bis 9. Klassen saßen. Diese Heterogenität wird von den Lehrkräften stillschweigend hingenommen als Folge der Selektionsverfahren zur Herstellung von Homogenität – Zurückstellen und Sitzen bleiben. Sie wird nicht thematisiert, sie wird nicht produktiv genutzt, ist auch kein Anlass für Fördermaßnahmen, sondern führt für die betroffenen SchülerInnen oft zu weiterem Sitzen bleiben, Absentismus oder vorzeitigem Abgang ohne Abschluss.

In immer mehr Grundschulen und einigen Jenaplan-Sekundarschulen wird jahrgangsübergreifend unterrichtet und die Möglichkeiten der Altersheterogenität werden für das soziale und kognitive Lernen genutzt. Das sind noch Inselösungen.

#### **5. Heterogenität nach Leistung**

Damit tun sich deutsche Lehrkräfte und Schulen am Schwersten. In der Grundschule ist sie seit 85 Jahren (mit Einschränkungen, s.o.) akzeptiert, doch ab der 5. Klasse erscheint es LehrerInnen zunehmend unmöglich, mit leistungsheterogenen Gruppen zu arbeiten.

Dies ist trotz 35 Jahren Gesamtschule so geblieben. 1964 bereits hatte Georg Picht vor der „Deutschen Bildungskatastrophe“ gewarnt, wenn Deutschland seine Begabungsreserven aus den sozial benachteiligten Familien nicht ausschöpfen würde. Damals hatte der deutsche Bildungsrat Versuche mit Gesamtschulen empfohlen, um mehr Kinder in einer gemeinsamen Schule zu besseren Schulleistungen zu führen. Doch bald nach ihrem Start 1969 sahen sich die ersten Gesamtschulen einer massiven politischen Kampagne ausgesetzt, die ihnen wegen ihrer heterogenen und sozial gemischten Schülerschaft die Leistungsfähigkeit absprach und soziale Fehlleistungen unterstellte. 1982 verpflichtete die KMK die Gesamtschulen, durch die Fachleistungsdifferenzierung in den Kernfächern homogenere Lerngruppen zu bilden.

Lehrer wurden nie für den Unterricht in Gesamtschulen ausgebildet, sondern weiter nach Schulformen, für den Unterricht in gedacht homogenen Schülergruppen. So sehen sich auch manche LehrerInnen der Gesamtschulen außerstande, die leistungsheterogenen Schülergruppen zu unterrichten und forderten noch mehr Differenzierung.

Die positiven Möglichkeiten eines individuellen Lernens in heterogenen Gruppen konnten nur wenige Gesamtschulen wie die Laborschule Bielefeld oder die Gesamtschule Göttingen-Geismar, die keine Fachleistungsdifferenzierung machen mussten, voll ausschöpfen.

Nach wie vor dominiert bei Lehrkräften und in der Öffentlichkeit die Überzeugung, dass in heterogenen Gruppen die besseren SchülerInnen durch Langsamere beim Lernen behindert würden und dass schwächere SchülerInnen überfordert würden.

### **Heterogenität nach Sozialschicht.**

Alle Untersuchungen der letzten 10 Jahre (LAU, Marcus, PISA) haben nachgewiesen, dass beide Annahmen falsch sind: Weder bessere noch schwächere SchülerInnen lernen besser, wenn sie in leistungshomogenen Klassen getrennt unterrichtet werden. Vor allem aber haben die Untersuchungen nachgewiesen, dass es nicht von der Leistung, sondern von der sozialen Herkunft abhängt, in welche Schulform oder in welches Differenzierungsniveau SchülerInnen eingeordnet werden.

Vieles deutet darauf hin, dass sich hinter der Ablehnung der Leistungsheterogenität eigentlich die Ablehnung sozialer Heterogenität versteckt. Das Gegliederte Schulsystem erzwingt unter dem Deckmantel der Trennung nach Begabung und Leistung die Trennung nach sozialer Schicht. Für Kinder mit Migrationshintergrund tritt dieser Effekt verstärkt auf. Dies könnte auch eine Erklärung für den Erfolg der Integration Behinderter sein, obwohl hier die Leistungsheterogenität viel größer ist: Behinderte gibt es in allen Sozialschichten. Kinder aus sozial schwierigen Verhältnissen aber finden sich mit wenigen Ausnahmen in der Hauptschule und Sonderschule wieder; die institutionelle Diskriminierung (Gogolin) führt sogar zu einem Verlust an Kompetenzen gegenüber dem, was in der Grundschule schon erreicht war.

Die Weigerung von Politik und Öffentlichkeit, Kinder aus allen Sozialschichten auch in der Sekundarstufe gemeinsam zu unterrichten, ist der eigentliche Grund für die schlechten Ergebnisse bei den internationalen Vergleichsuntersuchungen. Diese Weigerung produziert die große Gruppe der RisikoschülerInnen, die in der Lesekompetenz nur die unterste Stufe erreichen und kaum berufsfähig sind. Der obersten Gruppe hilft dies wenig, soweit ihre Leistungen betroffen sind, aber sie bleiben in ihrer Sozialschicht weitgehend unter sich.

### **Blick über den Zaun: Heterogenität im nordischen und angelsächsischen Raum**

Dies war und ist das eigentlich Beunruhigende an den internationalen Vergleichsuntersuchungen TIMSS und PISA: an der Spitze standen Länder, die seit 30 oder 40 Jahren Schüler und Schülerinnen während der gesamten Pflichtschulzeit gemeinsam unterrichten und in der Regel sogar auf jegliche Fachleistungsdifferenzierung verzichten. Das deutsche PISA-Konsortium und die Kultusministerkonferenz werden zwar nicht müde zu betonen, dass Spitzenleistungen nichts mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler zu tun hätten, sondern auf vielerlei Faktoren zurück zu führen seien. Sie haben aber bisher keine Alternativen entwickelt, wie die Abhängigkeit zwischen Bildungserfolg und Sozialschicht entkoppelt werden könnte.

### **Aktuelle Zugänge zum Thema Heterogenität**

Das Thema Heterogenität ist aktuell, beginnt fast zu einem Modewort zu werden. Umgang mit Heterogenität steht in Fortbildungsprogrammen ziemlich weit oben. Welche Zugänge gibt es überhaupt zu diesem Thema?

Wenn ich es richtig sehe, gibt es derzeit vier theoretische Zugänge:

### **1. Der demokratische Zugang:**

Annedore Prengel („Pädagogik der Vielfalt“) hebt den demokratischen Umgang mit Heterogenität hervor. Dabei geht es darum, Heterogenität nach Geschlecht, nach Ethnie, nach Leistung nicht mehr in eine Hierarchie von besser oder schlechter einzuteilen, sondern das Recht auf Verschiedenheit anzuerkennen.

Das ist auch der schwedische Zugang, das Ziel: Respekt und individuelle und soziale Verantwortung entwickeln als Mitglied einer demokratischen Gemeinschaft.

### **2. Die Forderung nach Chancengleichheit**

Sie ist zentral für die Gesamtschulpädagogik. Die Gesamtschule will durch längeres gemeinsames Lernen und durch Förderung alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft zu den bestmöglichen Abschlüssen befähigen.

Die Herstellung von Chancengleichheit ist das ausdrückliche Ziel der finnischen Schule und der anderen nordischen Schulsysteme..

### **3. Die Inklusionspädagogik**

Sie schließt alle SchülerInnen ein, Behinderte und Nichtbehinderte, Deutsche und AusländerInnen. Alle gehören dazu, niemand wird weggeschickt und ausgesondert, sondern die Einzelnen werden individuell gefördert.

Inklusion ist der Zugang der norwegischen Schule – das Ziel: Menschlichkeit in einer sich ständig verändernden Welt

### **4. Die interkulturelle Pädagogik**

Sie geht davon aus, dass die Anwesenheit von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schule eine Entsprechung in den Inhalten der Lehrpläne finden muss, dass also internationale Themen in die Lehrpläne aufgenommen werden müssen.

Interkulturelle Pädagogik finden wir vor allem in England und Kanada.