

Heinz Klippert

PÄDAGOGIK *praxis*

# Heterogenität im Klassenzimmer

Wie Lehrkräfte effektiv und  
zeitsparend damit umgehen können



**BELTZ**



Heinz Klippert

# **Heterogenität im Klassenzimmer**

Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit  
umgehen können

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

*Dr. Heinz Klippert*, Diplom-Ökonom, Lehrerausbildung und Lehrtätigkeit in Hessen. Dozent am Lehrerfortbildungsinstitut der ev. Kirchen in Rheinland/Pfalz (EFWI). Verfasser zahlreicher Publikationen zu den Aufgabenfeldern: Begabungsförderung, Handlungsorientierter Unterricht, Methodentraining, Unterrichtsentwicklung und Schulmanagement.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.  
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen  
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.  
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen  
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk  
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen  
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2010 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
[www.beltz.de](http://www.beltz.de)  
Herstellung: Uta Euler  
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Druck: Beltz Druckpartner, Hemsbach  
Umschlaggestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim  
Umschlagabbildung: Florian Mitgutsch, München  
Printed in Germany

ISBN 978-3-407-62683-7

## **Für meine Eltern**

Sie haben mich gelehrt,  
in anderen Menschen  
das Positive zu sehen  
und unterschiedliche  
Entwicklungswege  
wertzuschätzen.



# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	11
Einleitung .....	14
<b>I. Homogenität versus Heterogenität – einige Anstöße</b>	
<b>1. Die Tücken des gegliederten Schulwesens .....</b>	<b>24</b>
1.1 Heterogenität kennt viele Spielarten .....	24
1.2 Sitzenbleiber und sonstige »Opfer« .....	26
1.3 Elternwille und Schülerselektion .....	28
1.4 Ernüchternde Forschungsbefunde .....	29
1.5 Die Gesamtschule als Perspektive? .....	32
1.6 Der Ruf nach neuen Schulstrukturen .....	35
1.7 Die Expansion des Privatschulsektors .....	37
1.8 Der missverstandene Fördergedanke .....	40
<b>2. Von der Auslese zur Begabungsförderung .....</b>	<b>42</b>
2.1 Erinnerungen an die alte Volksschule .....	42
2.2 Auch schwache Schüler haben Stärken .....	45
2.3 Wie das Ausland Heterogenität meistert .....	47
2.4 Der Enrichment-Ansatz als Perspektive .....	49
2.5 Differenzierte Lernaufgaben und -wege .....	52
2.6 Verstärkte Gewichtung der Lerntätigkeit .....	54
2.7 Ausweitung des kooperativen Lernens .....	56
2.8 Breit gefächerte Kompetenzförderung .....	57
2.9 Vom trägen zum intelligenten Wissen .....	59
<b>3. Heterogenität als Chance und Verpflichtung .....</b>	<b>62</b>
3.1 Zur anthropologischen Ausgangslage .....	62
3.2 Warum Vielfalt genutzt werden muss .....	64
3.3 Ermutigende Lernforschungsbefunde .....	66
3.4 Die Kunst des Förderns und Forderns .....	68

3.5 Lernen durch Lehren als Perspektive .....	71
3.6 Konsequente Unterstützung tut not .....	72
3.7 Auf die Machbarkeit kommt es an! .....	74

## II. Bewährte Ansätze und Methoden für die Praxis

1. Die neue Sicht des Lehrens und Lernens .....	78
1.1 Wenn die Grundeinstellung stimmt .....	78
1.2 Differenzierte Lernanforderungen .....	80
1.3 Vom Segen des Arbeitsunterrichts .....	81
1.4 Gute und schlechte Arbeitsblätter .....	84
1.5 Erfolgreiches Lernen braucht Zeit .....	86
1.6 Lernförderung und Lehrerlenkung .....	88
1.7 Lernziel: Selbstgesteuertes Lernen .....	89
1.8 Klarstellungen zur Förderaufgabe .....	92
1.9 Wo man konkret ansetzen kann .....	94
2. Förderung individueller Wahlarbeiten .....	97
2.1 Konzeptionelle Vorbemerkungen .....	97
2.2 Freies Arbeiten als Perspektive .....	100
2.3 Tages-, Wochen-, Monatspläne .....	103
2.4 Werkstatt- und Stationenlernen .....	108
2.5 Unterschiedliche Fachaufgaben .....	112
2.6 Wahlweises Lernen in Projekten .....	115
2.7 Fachreferate und Jahresarbeiten .....	117
2.8 Portfoliobezogene Wahlarbeiten .....	119
2.9 Problemfeld »Selbstlernmaterial« .....	122
3. Förderung des kooperativen Lernens .....	126
3.1 Warum Gruppenarbeit wichtig ist .....	126
3.2 Anregungen zur Gruppenbildung .....	128
3.3 Teamentwicklung als Kernaufgabe .....	133
3.4 Der Primat positiver Abhängigkeit .....	137
3.5 Gute Teamarbeit braucht Fahrpläne .....	139
3.6 Defensive Lehrerinnen und Lehrer .....	142
3.7 Tipps zum Umgang mit Störungen .....	144
3.8 Ausgewählte Partnerarrangements .....	148
3.9 Ausgewählte Gruppenarrangements .....	152

4. Förderung vernetzter Lernaktivitäten .....	160
4.1 Die Lernspirale als Handlungsrahmen .....	160
4.2 Klare Lehrereinputs und -instruktionen .....	164
4.3 Integrierte Differenzierungsmaßnahmen .....	167
4.4 Die Schüler als Helfer und Miterzieher .....	172
4.5 Vielschichtige Kompetenzförderung .....	177
4.6 Regeln, Rituale und Routinebildung .....	180
4.7 Regelmäßige Reflexionsaktivitäten .....	183
4.8 Ermutigende Evaluationsergebnisse .....	187
5. Förderung basaler Lernkompetenzen .....	191
5.1 Gezieltes Methodentraining tut not! .....	191
5.2 Methodentraining und Methodenpflege .....	195
5.3 Lernrückmeldungen von Lehrerseite .....	199
5.4 Kompetenzchecks der Schülerschaft .....	202
5.5 Fixierung individueller Förderpläne .....	206
5.6 Lernbilanzbücher als Nachdenkanlässe .....	208
5.7 Klassenratsarbeit als soziales Lernfeld .....	211
5.8 Portfoliogestützte Entwicklungsimpulse .....	213
5.9 Kompetenzen müssen bewertet werden! .....	215
6. Zusammenfassende Tipps für die Praxis .....	219
6.1 Individualisierung hat viele Gesichter .....	219
6.2 Auf die Systematik kommt es an! .....	222
6.3 Klein anfangen und groß aufhören .....	224
6.4 Wer zu viel hilft, ist selber schuld .....	226
6.5 Lob des »Trial and Error«-Prinzips .....	228
6.6 Lehrerlenkung ja, aber eben anders .....	230
6.7 Entwarnung in Sachen »Stoffdruck« .....	232
6.8 Der Klassenraum als Lernwerkstatt .....	235
6.9 Wie man Elternängste mindern kann .....	239
6.10 Lehrerentlastung als konkrete Utopie .....	241

### III. Konsequenzen fürs schulpolitische Handeln

1. Neue Prioritäten im schulischen Bereich .....	248
1.1 Lernförderung als Schulprogramm .....	248
1.2 Korrespondierendes Lehrertraining .....	251

1.3	Konsequente Teamarbeit der Lehrer .....	254
1.4	Regelmäßige Workshop-Aktivitäten .....	257
1.5	Gezielte Lehrmittelbewirtschaftung .....	259
1.6	Unterstützendes Schulmanagement .....	263
1.7	Mut machende Rahmenregelungen .....	265
1.8	Vertrauensbildende Elternarbeit .....	268
<b>2.</b>	<b>Unterstützende Maßnahmen der Politik .....</b>	<b>272</b>
2.1	Mehr Sprachtraining vor Schuleintritt .....	272
2.2	Einstellung zusätzlicher Förderkräfte .....	274
2.3	Kleinere Klassen und mehr Freiraum .....	276
2.4	Höhere Sachmittelatats für Schulen .....	279
2.5	Erleichterung der Lehrerfortbildung .....	280
2.6	Praxisgerechtere Lehrerausbildung .....	283
2.7	Innovative Evaluationsmaßnahmen .....	288
2.8	Fazit: Gute Bildung darf etwas kosten! .....	292
<b>Glossar</b> .....	<b>297</b>	
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>313</b>	

# Vorwort

Ich bin in die heterogenste Schule gegangen, die man sich wohl vorstellen kann. Acht Jahre lang. Eine einklassige Volksschule in einem 200-Seelen-Dorf in Nordhessen. In einem größeren Raum eines gemeindeeigenen Gebäudes waren sie alle versammelt: die Jüngeren und die Älteren, die Leistungsstarken und die Leistungsschwachen, die Armen und die Reichen, die Motivierten und die Desinteressierten, die gut Erzogenen und die eher Vernachlässigten, die Braven und die Verhaltensgestörten. Und alle haben von der »chaotischen Situation« relativ viel profitiert: Die Cleveren haben ihre Selbstständigkeit entwickeln und sich immer wieder als Hilfslehrer und Miterzieher in der Klasse betätigen müssen und dadurch sowohl in der Sache als auch in puncto Schlüsselqualifikationen eine Menge lernen können. Und die Schwächeren? Sie sind nie wirklich alleingelassen worden, sondern konnten auf das organisierte Miteinander- und Voneinanderlernen im Klassenraum zählen. Das hat sie gestärkt und ermutigt. Sie waren nicht nur auf den Lehrer angewiesen, sondern erhielten Beratung und Unterstützung auch und nicht zuletzt vonseiten versierter Schülerinnen und Schüler.

Dieses konzertierte Arbeiten war ein Muss und eine Chance – für die Lehrer- wie für die Schülerseite. Ein Muss deshalb, weil sich unser Dorfschullehrer unmöglich persönlich um alle Schüler/innen kümmern konnte. Eine Chance insofern, als er durch die bestehende Heterogenität gezwungen war, die Schüler/innen stärker zur Geltung kommen und eigenverantwortlich arbeiten zu lassen. Die Folgen: Lehrerentlastung und Schüleraktivierung, Kompetenzerweiterung und Lernerfolgssteigerung. Warum soll das heute nicht gehen? Zwar haben wir heutzutage kaum noch unterschiedliche Jahrgangsstufen in einem Klassenraum, aber differierende Begabungen und Verhaltensmuster der Schüler/innen gibt es allerorten. Gleichwohl wird Heterogenität hierzulande eher als Handicap denn als Chance gesehen. Heterogene Schülergruppen werden eher als Bedrohung und »Leistungskiller« verstanden und nur selten als Bereicherung für Schule und Unterricht wahrgenommen. Schade.

Das war zu meiner Schulzeit deutlich anders. Niemand hat über die heterogene Schülerpopulation in unserer Dorfschule geklagt – weder die Eltern noch unser Lehrer noch gar wir Kinder. Verschiedenheit wurde als normale Gegebenheit und Herausforderung von allen Beteiligten an- und ernst genommen. Unser Lehrer war als sogenannter »Zehnkämpfer« recht universell ausgebildet und verstand es, die unterschiedlichen Schülerpotenziale geschickt zu mobilisieren. Er sah sich weniger als Anwalt seines Faches, sondern vorrangig als Lernbegleiter und Ermutiger seiner Kinder. Die Basis dieses Rollenverständnisses: Er war sehr konkret darauf vorbereitet worden, die unterschiedlichen Schüler/innen als Lerngemeinschaft zu betrachten und diese im

Unterrichtsverlauf so zu vernetzen, dass ein fruchtbares Miteinander- und Voneinanderlernen möglich wurde. Er war Moderator, Lernorganisator und Lernberater im besten Sinne des Wortes.

Schön wäre es, wenn wir einiges von dieser Lernkultur wiederbeleben könnten. Das täte nicht nur vielen Schüler/innen gut, sondern fraglos auch dem Gros der Lehrkräfte. Heterogenität wirkt produktiv und ist nur so lange ein Problem, wie Lehrkräfte davon träumen, dass homogene Schülergruppen alles besser und leichter machen. Dieses Wunschdenken führt nicht wirklich weiter. Die schulische Realität sieht de facto so aus, dass die Heterogenität in den Klassenzimmern weiter zunehmen wird. Das gilt keinesfalls nur für die Grund-, Haupt- und Gesamtschulen, sondern immer stärker auch für Gymnasien, Realschulen sowie die neu gegründeten Gemeinschafts-, Sekundar- und Regionalschulen. Das Verhaltens- und Begabungsspektrum der dort zu unterrichtenden Schüler/innen ist mittlerweile so groß, dass es unverantwortlich wäre, dieses Faktum zu ignorieren und die Suche nach geeigneten pädagogischen und methodischen Antworten auszuschlagen. Heterogenität im Klassenzimmer ist kein Fluch, sondern eher ein Segen. Dieses zu konkretisieren ist Ziel des Buches.

Natürlich setzt diese positive Sicht der Dinge einiges voraus: Zum Ersten muss sich das Berufs- und Rollenverständnis der Lehrkräfte anpassen. Zum Zweiten bedarf es einer verstärkten Qualifizierung der Schüler/innen in puncto selbstständiges und kooperatives Lernen: Die Älteren lernen mit den Jüngeren, die Schwächeren mit den Stärkeren, die Fleißigen mit den Trägern. *Organisierte Nachhilfe* kann man auch sagen. Das funktioniert freilich nur, wenn die Schüler/innen bereit und in der Lage sind, dieses konzertierte Arbeiten kompetent anzugehen. Dann werden die nötigen Unterstützungs- und Klärungsprozesse in Gang kommen. Von diesem wechselseitigen Lehren und Lernen profitieren letztlich alle: Die stärkeren Schüler/innen, indem sie den jeweiligen Lernstoff vertiefend wiederholen und darüber hinaus wichtige Schlüsselkompetenzen wie Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Problemlösungsvermögen, Frustrationstoleranz etc. einüben können. Die schwächeren Lerner, indem sie zeitnah Unterstützung bekommen, Zuwendung erleben, Selbstbewusstsein tanken und vermehrt Erfolgserlebnisse einfahren. So gesehen kennt das Lernen in heterogenen Gruppen eigentlich nur Gewinner.

Diese »Verheißung« wird im Buch näher konkretisiert. Dabei wird besonderer Wert darauf gelegt, dass machbare und alltagstaugliche Strategien in den Blick gerückt werden. Das betrifft die Vorbereitungsarbeit der Lehrkräfte genauso wie die Praktikabilität und Lernbarkeit dieser Strategien für die Gruppe der Schüler/innen. Was helfen denn die besten Individualisierungskonzepte, wenn sie unter den restriktiven Bedingungen des Lehreralltags kaum durchzuhalten sind? Wer tatsächlich weiterkommen will, der muss praktikabler und arbeitsökonomischer ansetzen. Im Klartext: Das Unterrichten in heterogenen Schülergruppen hat letztlich nur dann eine Chance, wenn sich der Vorbereitungs- und Betreuungsaufwand der Lehrkräfte in recht engen Grenzen hält und wenn zudem sichergestellt ist, dass die Leistungsschere zwischen den einzelnen Schüler/innen nicht immer weiter auseinandergeht. Von da-

her sind der besagten Individualisierung im Unterricht deutliche Grenzen gesetzt. Näheres dazu wird im vorliegenden Buch ausgeführt.

Danken möchte ich all denen, die mich im Zuge meiner Bildungsbiografie ermutigt und angeleitet haben, die Heterogenität von Schülergruppen offen und positiv zu sehen und zu nutzen. Das beginnt mit meinem einstigen Dorfschullehrer und reicht über die inspirierenden Erfahrungen im Rahmen des Zweiten Bildungsweges bis hin zu meiner Lehrertätigkeit an einer integrierten Gesamtschule in Hessen. Stets waren Heterogenität und Talentförderung an der Tagesordnung. Alle diese Stationen haben mich gelehrt, dass der Umgang mit heterogenen Schülergruppen nicht nur machbar, sondern auch höchst chancenreich ist – vorausgesetzt, das nötige Engagement ist da. Diese und andere Einsichten und Erkenntnisse durchziehen das vorliegende Buch. Viel Spaß und Erfolg beim Lesen und Umsetzen.

*Heinz Klippert*

# Einleitung

Heterogenität ist eines der Schlüsselprobleme unserer Tage. Das gilt nicht nur für die Schule, sondern auch für andere Politikfelder. Kinder aus unterschiedlichen Schichten mit ebenso unterschiedlichen Begabungen, Interessen, Verhaltensmustern, Erwartungen, ethnischen Wurzeln etc. müssen gemeinsam unterrichtet werden. Nur, wie macht man das? Wie bewältigt man den Spagat zwischen den unterschiedlich disponierten und geprägten Kindern und Jugendlichen? Darauf gibt es im Buch praktikable Antworten. Die Politik reagiert bislang eher verhalten – mit relativ abstrakten Forderungen und Empfehlungen, Richtlinien und Grundsatzpapieren. Besonders zielführend ist das nicht. Was helfen die tollsten bildungspolitischen Optionen, wenn es nicht gelingt, die real existierende Heterogenität in den Klassenzimmern ganz praktisch in den Griff zu bekommen?

Mit halbherzigen Schulstrukturreformen ist diesbezüglich eher wenig zu machen. Ob es nun um Realschule Plus oder Regionalschule, um Gesamtschulen oder Gemeinschaftsschulen geht – im Kern wird das gegliederte Schulwesen lediglich fortgeschrieben. Was hierzulande bis heute fehlt, ist eine ausgereifte Förderkultur, die alle Schüler/innen gleichermaßen annimmt wie ernstnimmt. Weder die Lehrerausbildung noch die innerschulische Arbeit leisten den nötigen Beitrag dazu. Die Tatsache, dass in Deutschland Jahr für Jahr je eine Milliarde Euro für Nachhilfeunterricht sowie für die »Beschulung« von Sitzenbleibern ausgegeben wird, spricht Bände.

Trotz dieses Dilemmas perpetuieren die Bildungsverantwortlichen ihre traditionellen Kontroversen. Die »Traditionalisten« erinnern an die Urfunktion des gegliederten Schulwesens und plädieren in altbekannter Weise dafür, eine möglichst konsequente Auslese und Zuweisung der Kinder zu den ihnen gemäßen Schularten vorzunehmen. Die »Progressiven« dagegen stehen für mehr Förderung, Integration, Differenzierung und Miteinanderlernen und wollen die unterschiedlich begabten Kinder möglichst lange beisammen lassen und in integrativer Weise fordern und fördern. Dieser letztere Ansatz wird im vorliegenden Buch favorisiert und konkretisiert.

In den meisten OECD-Ländern ist das gemeinsame Lernen seit Langem eine Selbstverständlichkeit – zumindest bis zur neunten Klasse. Die PISA-Erfolge dieser Länder machen deutlich, dass der dort praktizierte integrative Ansatz offenbar weder zu Lasten der Kinder und ihrer Eltern noch zu Lasten des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfolgs geht. Die betreffenden Länder liefern vielfältige Belege dafür, dass Heterogenität höchst produktiv genutzt und bewältigt werden kann. Finnland z.B. hat bis Ende der 1960er-Jahre nahezu das gleiche dreigliedrige Schulwesen wie Deutschland gehabt, dann aber aus demografischen und innenpolitischen Gründen

umgestellt und den Entschluss gefasst, die Grundschule auf zehn Jahre auszudehnen und verbindlich integrierte Gesamtschulen zu schaffen. Gleichzeitig wurden die Lehrerbildung reformiert, die Eigenverantwortlichkeit der Schulen erweitert, die pädagogischen Konzepte der Lehrerkollegien überarbeitet und die individuellen Betreuungs- und Beratungsangebote für die Kinder ausgebaut – um nur einige strategische Eckpunkte zu nennen. Die Erfolge, die das finnische Schul- und Bildungswesen seither erzielt hat, sprechen für die Richtigkeit und Angemessenheit dieses Weges.

Heterogenität ist also offenbar kein leistungsminderndes Handicap, sondern eher eine Chance – vorausgesetzt, die pädagogischen Konzepte, Rahmenbedingungen und Fördermaßnahmen stimmen. Das beginnt bei der gekonnten Differenzierung der Lernangebote und reicht über die gezielte Förderung von Lernkompetenzen und Lernberatungen bis hin zum Ausbau des kooperativen und handlungsorientierten Lernens und Arbeitens in den Klassen. Dieser pädagogischen Handlungsperspektive wird in Deutschland bislang viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Stattdessen wird von den meisten Bildungsverantwortlichen in ziemlich fragwürdiger Weise daran festgehalten, der schulartspezifischen Selektion der Kinder das Wort zu reden. Homogene Schülergruppen sind das Ziel. Dabei wird gänzlich übersehen, dass die anvisierte Homogenität schon seit Langem verfehlt wird und unter dem Strich eine ziemliche Fiktion ist. Das gilt nicht zuletzt für die Gymnasien. Gingen z. B. bis in die späten 1960er-Jahre hinein durchschnittlich sechs bis zehn Prozent eines Schülerjahrgangs ins Gymnasium, so sind es mittlerweile in vielen Städten und Regionen 40 und mehr Prozent. So gesehen ist das Gymnasium unter der Hand zur »Haupt-Schule« geworden – mit einem äußerst breiten Spektrum an Begabungen, Neigungen und familiären Hintergründen der Schüler/innen. Dieser Trend dürfte sich angesichts der Bedenken vieler Eltern gegenüber den aktuellen Schulstrukturreformen zukünftig vermutlich noch weiter verstärken. Im Notfall steuern die betreffenden Eltern eben spezielle Privatschulen an.

Die Frage ist nur, wem mit diesen Homogenisierungsbestrebungen tatsächlich gedient ist. Wie neuere Untersuchungen belegen, ist Heterogenität ein durchaus belebendes und leistungsförderndes Moment – auch für die »Höherbegabten«. Die unterschiedlichen Schüler/innen stimulieren und bereichern sich wechselseitig. Sie werden gebraucht und ermutigt, gefordert und eingebunden. Die Starken betätigen sich als »Hilfslehrer« und vertiefen auf diese Weise die jeweiligen Lerninhalte und Lernaufgaben. Außerdem erwerben sie ganz nebenbei wichtige fachübergreifende Schlüsselkompetenzen, wie sie von den neuen Bildungsplänen gefordert werden. Und die schwächeren Schüler/innen? Auch sie profitieren! Sie behalten ihre Wertigkeit, können besser Anschluss halten und werden durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Talente und Differenzierungsverfahren relativ zeitnah und begabungsgerecht gefordert und gefördert. Diese Pluspunkte gelten sowohl für die bestehenden Schularten als auch für integrierte Systeme wie Gesamtschulen oder Gemeinschaftsschulen. Wird der Unterricht entsprechend gestaltet und werden die Schüler/innen entsprechend konsequent qualifiziert, so ist der Umgang mit Heterogenität kein wirkliches Problem, son-

dern eine eher lohnende Handlungsperspektive – für die Schüler/innen wie für die Lehrer/innen.

Die Verteilung der Schülerschaft auf »gute«, »mittlere« und »schlechte« Schulen ist und bleibt ein fragwürdiges Relikt aus vergangenen, ständestaatlich geprägten Zeiten. Zu einer lebendigen Demokratie passt sie ebenso wenig wie zur modernen Informations- und Wissensgesellschaft mit ihrem ausgeprägten Bedarf an anspruchsvollen Kompetenzen und Kompetenzförderungsmaßnahmen. Wie allseits bekannt ist, verlangt die moderne Lebens-, Berufs- und Arbeitswelt, dass die Heranwachsenden möglichst frühzeitig lernen, mit ganz unterschiedlichen Menschen und Talenten sensibel und konstruktiv umzugehen. Je zeitiger dieses geschieht, desto besser. Je konsequenter die vorhandenen Begabungen gefördert werden, desto nachhaltiger wird das Lernen. Wer dagegen von der Buntheit des realen Lebens ferngehalten wird, der wird diesem Qualifizierungsanspruch schwerlich gerecht werden können. Schade! Denn damit entfällt der Nährboden für das nachhaltige Erlernen von Solidarität und Einfühlungsvermögen, von Toleranz und Offenheit, von Integrationskraft und Respekt vor der Wertigkeit des jeweils Andersartigen. Die aktuellen Entsolidarisierungstendenzen in unserer Gesellschaft sind Indizien dafür, dass hier einigies schief läuft.

Wenn jeder nur an sich denkt und nur mit seinesgleichen zusammenarbeiten will, dann sind der Ab- und Ausgrenzung Tür und Tor geöffnet. Von daher sind äußere und innere Differenzierungsmaßnahmen im Schulbereich eher mit Vorsicht zu genießen. Jeder Differenzierungsschritt führt beinahe zwangsläufig dazu, dass die betroffenen Schüler/innen unterschiedliche Signale erfahren – stimulierende oder entmutigende, stärkende oder schwächende. Die Regel ist, dass die eh schon cleveren Schüler/innen durch knifflige und/oder zusätzliche Aufgaben weiter gefordert und bestätigt werden, während die schwächeren Lerner eher nachrangige Anforderungen erleben und damit Gefahr laufen, ihre eigenen »Minderwertigkeitsgefühle« immer weiter zu kultivieren. Die Motivierten bekommen Futter, die Unmotivierten werden eher links liegen gelassen; die Braven werden gelobt, die Eigenwilligen getadelt; die verbal-abstrakten Lerner erfahren Bestätigung, die praktisch-anschaulichen Lerner ernten eher Geringschätzung. Diese Aufzählung der Palette der »Ungerechtigkeiten« ließe sich fortführen. Das Gefährliche daran ist, dass die betreffenden Lehrkräfte diese potenziellen Effekte in der Regel weder sehen noch beabsichtigen. Sie meinen es eigentlich nur gut mit ihren Schüler/innen, senden de facto aber oft andere Signale.

Schuld an diesem Auseinanderdriften ist auch und nicht zuletzt die gängige Unterrichtsgestaltung. Mit ihren lehrerzentrierten Verfahren, ausgeprägten Einzelarbeiten, schülerfernen Aufgaben, abstrakten Paukereien, sterilen Klassenräumen, fragwürdigen Sitzordnungen etc. tragen zahlreiche Lehrkräfte dazu bei, dass viele Schüler/innen weit hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben und viel zu selten Gelegenheiten finden, ihre unterschiedlichen Talente einzubringen. Die gängigen Anforderungen und Unterrichtsmethoden stehen den faktischen Schülerpotenzialen nur zu oft diametral gegenüber. Während ein Teil der Schülerschaft bestens bedient wird, schauen andere immer wieder in die Röhre. Letzteres gilt vor allem für die zahllosen praktisch-anschaulichen Lerner, die erwiesenermaßen eher Gruppenarbeit als Einzel-

arbeit, eher praktisches Tun als beflissenes Zuhören brauchen, wenn sie motiviert und erfolgreich lernen sollen. Stattdessen erleben sie über Gebühr Lehrerdarbietungen und Stillbeschäftigungen, Belehrungen und Zurechtweisungen. Die Folgen sind bekannt: Frustration und Überforderung, Desinteresse und Leistungsversagen, Disziplinprobleme und Schulverweigerung. Ein erfolgreicher Umgang mit Heterogenität sieht anders aus.

Viele Lehrkräfte tun sich nach wie vor schwer damit, die wachsende Heterogenität in den Klassenzimmern positiv anzunehmen und zu nutzen. Das gilt insbesondere für die Lehrkräfte an Gymnasien, Realschulen und berufsbildenden Schulen. Als Fachlehrer/innen ausgebildet, sind die meisten von ihnen viel zu wenig darauf vorbereitet, die unterschiedlichen Schülertalente und/oder Problemgruppen einfühlsam und methodisch geschickt einzubinden. Sie fühlen sich eher dazu berufen, ihrer Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu folgen, anstatt die Schüler/innen dort abzuholen, wo sie begabungs- und neigungsmäßig stehen. Die meisten Sekundarstufenlehrkräfte sehen sich eher als Wissensvermittler denn als »Entwicklungshelfer« ihrer Schülerinnen und Schüler. Sie unterrichten Fächer – und das in der Regel mit hehren Ansprüchen und entsprechender Ungeduld. Das behutsame Fördern und Ermutigen der Kinder ist für viele von ihnen eine eher lästige Nebenaufgabe. Wohlgemerkt, das ist kein Vorwurf, sondern lediglich eine Feststellung aufgrund langjähriger Beobachtungen in Schule und Lehrerfortbildung. Ein angemessener Umgang mit heterogenen Lerngruppen fällt unter diesen Vorzeichen naturgemäß schwer. Hier sind Umdenken und Umorientierung angesagt!

Die Kultusministerkonferenz hat dieser Umorientierung in ihren neueren Verlautbarungen zu den Bildungsstandards unmissverständlich Ausdruck verliehen. Lehrkräfte sind danach in erster Linie *Vermittlungsexperten* und als solche müssen sie qualifiziert und eingesetzt werden. Sie sind eben nicht Physiker, Mathematiker, Chemiker oder Germanisten, wie das manche offenbar meinen. Ihre ureigenste Funktion ist die Potenzialförderung auf Schülerseite und nicht das Durchnehmen umfangreicher Wissenschaftsbefunde. Ihr vorrangiges Ziel sollte es sein, die Schüler/innen fachbezogen zum Denken und Arbeiten, zum Recherchieren und Konstruieren, zum Kommunizieren und Reflektieren, zum Kooperieren und Problemlösen zu bringen – so das unmissverständliche Credo der KMK. Dieses Berufsbild ist bisher alles andere als selbstverständlich. Damit jedoch keine Missverständnisse entstehen: Natürlich sollten Lehrkräfte auch fachwissenschaftlich und fachdidaktisch versiert und ambitioniert sein, aber eben nicht nur das! Ihr Kerngeschäft ist und bleibt das Unterrichten und Erziehen, das Beobachten und Beraten, das Ermutigen und Moderieren, das Integrieren und Inspirieren von Schülergruppen, die nicht von vornherein interessiert und gleichgesinnt in Erscheinung treten. Darauf müssen sich Lehrkräfte verstärkt einstellen und einlassen.

Stattdessen wird häufig geklagt. Geklagt darüber, dass die Schüler/innen nicht mehr so sind, wie sie früher vermeintlich einmal waren, nämlich relativ gut erzogen, engagiert und wissbegierig. Der Wunsch nach homogenen Schülergruppen ist und bleibt virulent – am besten im Sinne des oberen Leistungs- und Verhaltenssegments.

Kaum ein Elternabend, eine Lehrerkonferenz oder ein Lehrerverbandsmeeting vergeht, ohne dass über die unzumutbare Heterogenität in den Klassenzimmern geklagt wird. Dabei geht es gar nicht allein um Kinder mit klar diagnostizierten Beeinträchtigungen bzw. Lernproblemen wie z. B. ADS oder LRS, für die in der Tat spezielle Fördermaßnahmen notwendig sind. Nein, kritisiert wird meist sehr generell, dass das gemeinsame Lernen von Schwächeren und Stärkeren, von Ambitionierten und weniger Interessierten, von Fleißigen und Faulen, von Braven und Verhaltensschwierigen, von Langsamlernern und Schnelllernern eher unzumutbar sei und vor allem zu Lasten der cleveren Schülerinnen und Schüler in den Klassen gehe. Die Fragwürdigkeit dieser Klage wird im vorliegenden Buch noch näher belegt werden.

Die bisherigen Erfahrungen mit integrierten Schulsystemen zeigen, dass das Gros der Schüler/innen ein beträchtliches Maß an Lernbereitschaft und Integrationsfähigkeit mitbringt – vorausgesetzt, die bestehenden Unterschiede werden positiv aufgegriffen (vgl. die Abschnitte I.2.2 und I.2.3). Diese Positivversion wird hierzulande viel zu wenig gesehen und verfolgt. Dabei zeigt sich in praxi Tag für Tag, dass auch viele schwächere Schüler/innen über höchst bemerkenswerte Talente und lernrelevante Interessen verfügen. Man muss sie nur ansprechen und anerkennen, fordern und fördern. Dass dieses geht und wie man es effektiv und arbeitssparend angehen kann, wird im vorliegenden Buch ausführlich gezeigt.

Die meisten Schüler/innen können und wollen durchaus mehr als das, was sie uns im alltäglichen Schulbetrieb zeigen. Sie brauchen nur andere Lernverfahren und Lernaufgaben, Stützmaßnahmen und Förderangebote. Mit anderen Worten: Sie müssen anders angesprochen und eingebunden, bestätigt und bestärkt werden. Dann bestehen durchaus gute Chancen, dass sie im Unterricht pflegeleichter und erfolgreicher mitmachen werden. Integration statt Ausgrenzung, Fördern statt Verzagen, Innovieren statt Resignieren – das sind die Maximen, auf die im Schulalltag verstärkt gesetzt werden muss. Das alles muss gar nicht so aufwändig und belastend sein, wie das gerne kolportiert wird. Die Anregungen und Ansätze in diesem Buch zeigen, dass das erfolgreiche Arbeiten mit heterogenen Schülergruppen durchaus *alltagstauglich* gestaltet und bewältigt werden kann.

Natürlich gibt es dabei Grenzen. Grenzen, die sich vor allem dort zeigen, wo die Unterschiede und Problemlagen in einer Klasse so groß sind, dass eine einzelne Lehrkraft den daraus erwachsenden »Sonderbetreuungsbedarf« beim besten Willen nicht bewältigen kann. Solche Situationen sind gar nicht so selten, wie z. B. die wachsende Anzahl von Kindern mit ADS-, LRS- oder ADHS-Symptomatik zeigt. Gravierende Beeinträchtigungen dieser Art bedürfen zwingend des Einsatzes speziell ausgebildeter Förderlehrer/innen und/oder Sozialpädagogen/innen. Das können Lehrkräfte nicht auch noch machen. OECD-Länder wie Finnland, Kanada oder Australien machen es vor: Dort stehen den Klassen- bzw. Fachlehrer/innen zahlreiche pädagogische Hilfs- und Spezialkräfte zur Seite, sofern spezieller Betreuungs- und/oder Differenzierungsbedarf bestehen sollte. Das schließt konkrete Fördermaßnahmen außerhalb des Klassenverbandes ebenso mit ein wie gezielte Doppelbesetzungen bzw. Assistentenlehreinsätze im Unterricht selbst. Dafür wird auch richtig Geld in die Hand ge-

nommen. In dieser Hinsicht können Deutschlands Bildungspolitiker noch einiges lernen.

*Zum Aufbau des Buches im Einzelnen: Teil I* gewährt Einblicke in die laufende Kontroverse über die Bedeutung von Homogenität und Heterogenität im Schulwesen. Gestartet wird im ersten Kapitel mit einigen kritischen Betrachtungen zu den Chancen, Problemen und Entwicklungstendenzen des gegliederten Schulwesens. Dabei wird sowohl die Schulforschung bemüht als auch die aktuelle Debatte über neue Schulstrukturen, Privatschulen und Hochbegabtenförderung reflektiert. Das zweite Kapitel konzentriert sich auf das Aufgabenfeld Begabungsförderung unter den Bedingungen einer heterogenen Schülerschaft. Die Kernfrage dabei: Wie geht man mit heterogenen Schülergruppen angemessen um und welche Ansätze und Strategien haben sich bewährt? Dazu wird auf inländische wie auf ausländische Erfahrungen und Konzepte rekurriert, die unter dem Strich ganz deutlich zeigen, dass erfolgreiches Arbeiten mit heterogenen Schülergruppen sehr wohl möglich ist. Welche Ansatzpunkte dabei im Vordergrund stehen, wird überblickshaft skizziert. Im dritten Kapitel schließlich wird diese Perspektivklärung vertieft und ausgebaut. Unter der Überschrift »Heterogenität als Chance und Verpflichtung« wird in knappen Zügen verdeutlicht, dass Heterogenität im Klassenzimmer nicht nur normal, sondern auch höchst lernfördernd ist. Lernfördernd deshalb, weil die Unterschiedlichkeit der Lerner für alle Beteiligten recht stimulierend und motivierend sein kann. Das bestätigt die Lernforschung. Dies gilt für die lernschwächeren wie für die lernstärkeren Schülerinnen und Schüler.

*Teil II* bildet den Hauptteil des Buches. Auf mehr als 160 Seiten wird dargelegt, wie Lehrkräfte heterogene Lerngruppen effektiv und zeitsparend »managen« können. *Alltagstauglichkeit* ist dabei das Schlüsselwort. Kernpunkte sind kooperatives Lernen, Lernkompetenzförderung und konsequenter Arbeitsunterricht in den Klassen. Dazu werden bewährte Strategien, Ansätze, Materialien und Praxisbeispiele vorgestellt, die belegen, dass Heterogenität keine schweißtreibende Angelegenheit sein muss. Der Grundgedanke dabei: Die Schüler/innen müssen möglichst oft in wechselnder Zusammensetzung an gleichen oder ähnlichen Aufgaben arbeiten und sich wechselseitig helfen, kontrollieren und erziehen. Das sichert Lehrerentlastung und inspiriert und integriert die unterschiedlichen Schülertalente. Dies ist das Grundanliegen des Kapitels. Im zweiten Kapitel werden Möglichkeiten und Grenzen der gängigen Individualisierungsansätze (Freiarbeit, Wochenplan etc.) gewürdigt. Tenor: Eine exzessive Individualisierung und Differenzierung ist weder praktikabel noch pädagogisch sinnvoll. Das dritte Kapitel sondiert die Chancen und Anforderungen des kooperativen Lernens. Dieser Förderansatz mobilisiert die Selbsthilfekräfte in den Klassen. Gesetzt wird auf wechselseitiges Helfen und Kontrollieren, Beraten und Erziehen der Schülerinnen und Schüler. Dabei gehen Lehrerlenkung und Schüleraktivierung Hand in Hand. Gezeigt wird u. a., welche Aufgaben sich für Gruppenarbeit eignen und welche Lernarrangements zur Initiierung konstruktiver Partner- und Gruppenarbeit taugen. Im Mittelpunkt des vierten Kapitels steht das Lernspiralkonzept des Verfassers. Ein Integrationsansatz, der stärker auf themen- und materialgleiches Arbeiten und Ler-

nen der Schülerinnen und Schüler abstellt und dadurch sowohl die Unterrichtsvorbereitung als auch die Lernorganisation der Lehrkräfte vereinfacht. Differenziert wird zwar auch, aber anders als bei den gängigen Individualisierungsansätzen. Abgestellt wird auf klare Lehrerlenkung und vielfältige Lerntätigkeiten der Schüler/innen, auf wechselnde Zufallsgruppen und differenzierte Aufgabenstellungen, auf gegenseitiges Helfen und regelgebundenes Erziehen, auf kleinschrittiges Vorgehen und konsequentes Reflektieren. Das alles trägt dazu bei, dass unterschiedlich begabte und disponierte Schüler/innen immer wieder Anschluss finden bzw. Anschluss halten können. Lernförderung und soziale Integration gehen also Hand in Hand. Das fünfte Kapitel widmet sich der Förderung basaler Lernkompetenzen auf Schülerseite. Methodentraining, Kompetenzchecks, Lehrerrückmeldungen, Förderplanerstellung, Lerntagebücher etc. bieten Anlässe und Gewähr dafür, dass die Schüler/innen zu einer verbesserten Selbstlernkompetenz gelangen – eine wichtige Voraussetzung für Lehrerentlastung und gedeihliches Arbeiten in heterogenen Gruppen. Das sechste Kapitel schließlich liefert eine Zusammenfassung zentraler Tipps und Handlungsmaximen für den Pädagogenalltag.

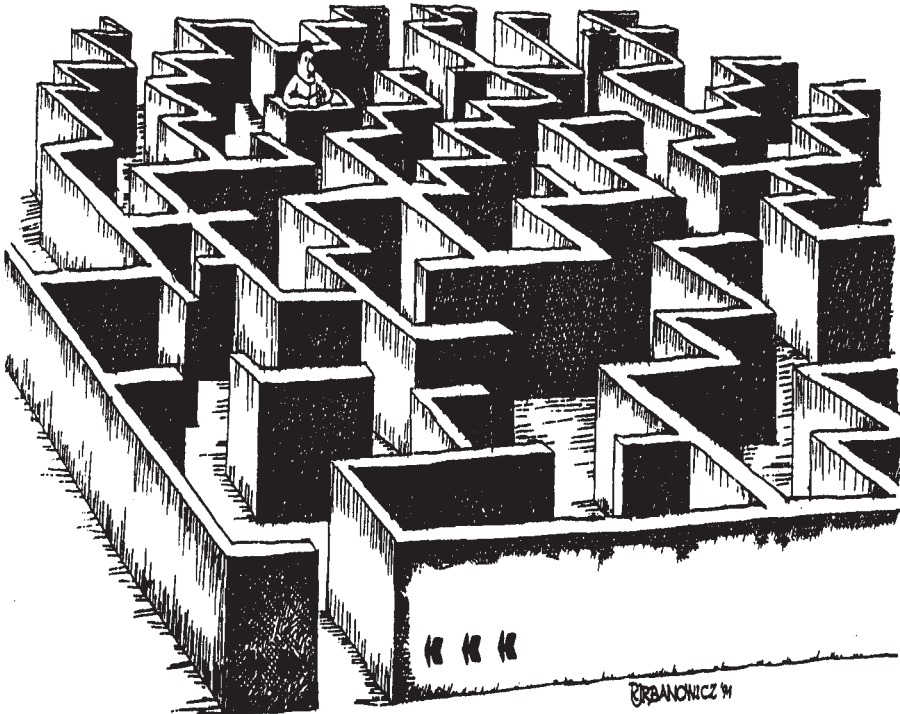
*Teil III* des Buches ist den schul- und bildungspolitischen Konsequenzen gewidmet, die sich aus den dargelegten Ansatzpunkten und Strategien ableiten lassen. Fest steht: Wer heterogene Lerngruppen systematisch fördern und fordern möchte, der muss sowohl auf einzelschulischer als auch auf bildungspolitischer Ebene flankierende Maßnahmen ergreifen. Welche das sind, wird in zwei getrennten Abschnitten dargelegt. Im ersten Kapitel werden einige zentrale Handlungsstränge der Schulleitungen umrissen, die deutlich machen, dass die betreffenden Führungskräfte neue Prioritäten setzen müssen, wenn die anvisierte Lern- und Förderkultur erfolgreich implementiert werden soll. Das betrifft die Schulprogrammarbeit wie die Lehrerfortbildung, die Konferenzarbeit wie die Lehrmittelbewirtschaftung, das Schulmanagement wie die Elternarbeit. Schulleitungen können zwar keine nachhaltigen Innovationserfolge erzwingen, wohl aber sind sie wichtige Motoren im Hinblick auf die Förderung des schulinternen Innovationseinsatzes. Das zweite Kapitel erweitert diese Überlegungen um einige gezielte Empfehlungen zum Innovationsmanagement der Bildungspolitik. Denn die besten Absichten und Strategien der Lehrkräfte helfen nur begrenzt, wenn die bildungspolitischen Instanzen nicht gutwillig mitspielen und Unterstützung leisten. Ob und inwieweit die Lehrkräfte die anstehende Förder- und Integrationsarbeit in den Schulen voranbringen, das entscheidet sich nicht zuletzt in Abhängigkeit von den bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Stützmaßnahmen. Wenn einzelne Schüler/innen etwa kaum Deutsch können, dann können ihnen ihre Fachlehrer/innen natürlich auch nicht recht weiterhelfen. Von daher sind z. B. mehr Sprachtraining vor Schuleintritt, zusätzliche Förderkräfte, kleinere Klassen, praxisgerechtere Lehrerausbildung, höhere Sachmittelsetats, innovative Evaluationsmaßnahmen u. a. m. wichtige und hilfreiche flankierende Maßnahmen des Staates. Gute Bildung darf und muss eben auch etwas kosten. Aufgestockte Bildungsetats garantieren zwar noch keine Reformdurchbrüche, aber sie begünstigen sie. Das ist der Tenor in diesem Abschnitt.

Abgeschlossen wird das Buch mit einem Glossar, in dem wichtige Begrifflichkeiten des Bandes kurz und bündig erläutert werden. Diese »Schlüsselbegriffe« sind Eckpunkte des vorgestellten Förder- und Integrationsprogramms und sollen daher zur Erleichterung für die Leser/innen nochmals knapp definiert werden. Ein Anspruch auf Vollständigkeit verbindet sich damit indes nicht. Nötigenfalls empfiehlt es sich, die ausführlichen Erläuterungen im Buch selbst nachzulesen und/oder vertiefend in den im Literaturverzeichnis (Seite 313 ff.) angeführten Büchern und Aufsätzen zu »schmökern«.



# I. Homogenität versus Heterogenität – einige Anstöße

Zu den zentralen Markenzeichen des deutschen Schulwesens zählen Selektion und äußere Differenzierung. Das betrifft die Dreigliedrigkeit genauso wie die Bildung spezifischer Niveaustufen und -kurse in den einzelnen Schularten. Die Grundannahme: Je homogener die Lern- und Leistungsvoraussetzungen in einer Klasse sind, desto besser. Im ersten Kapitel werden die Tücken und Entwicklungstendenzen dieses Bildungsverständnisses skizziert. Im zweiten Kapitel folgen Überlegungen zur verstärkten Begabungsförderung im Schulalltag, die in ersten Ansätzen zeigen werden, wie eine erfolgreiche Förder- und Integrationsarbeit im Schulalltag angelegt werden kann. Das dritte Kapitel vertieft diese Option, indem im Rückgriff auf aktuelle Lernforschungsbefunde sowie grundlegende politisch-ethische Argumente belegt wird, dass der offene und positive Umgang mit heterogenen Schülergruppen gleichermaßen Chance wie Verpflichtung ist. Diese Handlungsperspektive wird in den weiteren Kapiteln des Buches näher konkretisiert.



# 1. Die Tücken des gegliederten Schulwesens

Deutschlands Bürger haben sich seit Generationen daran gewöhnt, dass die Schülerpopulation der Einteilung bedarf. Unterschieden wird zwischen Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten oder – in früherer Lesart – zwischen Volksschulen und Höheren Schulen. Diese Hierarchisierung und Differenzierung wurde seit den 1970er-Jahren sogar noch zusätzlich vorangetrieben, indem immer weitere Schularten wie Gesamtschulen, Regionalschulen, Gemeinschaftsschulen oder Duale Oberschulen eingeführt wurden. Es gibt aber auch den gegenläufigen Trend, nämlich den, auf ein zweigliedriges Schulsystem zuzusteuern – mit Gemeinschafts-, Gesamt- oder Regionalschulen auf der einen und klassischen Gymnasien auf der anderen Seite. So gesehen ist in Deutschlands Bildungswesen einiges im Fluss. Wie sinnvoll und Erfolg versprechend das alles ist, wird in diesem ersten Kapitel beleuchtet.

## 1.1 Heterogenität kennt viele Spielarten

Typisch für das gegliederte Schulwesen ist das Bemühen um eine möglichst ausgeprägte »Homogenisierung« der Schülerschaft. Die Verschiedenheit der Schüler/innen wird als Belastung gesehen, die es zu minimieren gilt. Dass dieses Unterfangen ebenso schwierig wie fragwürdig ist, wird deutlich, wenn man sich die unterschiedlichen Facetten des Heterogenitätsbegriffs vor Augen führt. »Heterogenität im Klassenzimmer« kann vieles bedeuten: Leistungs-, Verhaltens- oder Altersheterogenität ebenso wie geschlechterspezifische, sozialkulturelle, sprachliche, gesundheitliche oder migrationsbedingte Heterogenität (vgl. Wenning 2007, S. 25 f.). Was also soll reduziert werden? Die Unterschiedlichkeit von Kindern ist derart facettenreich, dass das Streben nach Homogenität nachgerade utopisch anmutet. Hinzu kommt, dass Heterogenität ja nichts Statisches ist, sondern selbst wiederum der Entwicklung unterliegt. Sortiert man die Schüler/innen z. B. nach ihren aktuellen Leistungsständen, dann ist das lediglich eine eng definierte Momentaufnahme, nicht aber eine verlässliche Aussage darüber, welche Lernleistungen die betreffenden Schüler/innen auf längere Sicht freisetzen werden. Schülerleistungen sind bekanntlich höchst dynamisch und veränderbar. Das ist einer der Gründe, warum die Aufteilung der Kinder nach der vierten Klasse so viel Kritik erfährt.

Außerdem besagen homogene Schülerleistungen noch lange nicht, dass auch andere Schülermerkmale übereinstimmen. So können kognitiv starke Schüler/innen z. B. sehr verhaltensschwierig sein, oder leistungsschwache Kinder können sich unter Umständen als sehr kreativ oder sozial erweisen. So gesehen ist das gängige Streben

nach homogenen Schülergruppen ein höchst zweifelhaftes Unterfangen. Genügt man dem einen Kriterium, verletzt man oft ein anderes. Von daher stellt sich die Frage, ob es unter dem Strich nicht sehr viel besser wäre, die Schüler/innen so lange wie möglich beisammen zu lassen, damit sie ihre unterschiedlichen Talente zeitgleich und in möglichst stimulierenden Lerngemeinschaften entwickeln können. Die meisten OECD-Länder tun genau dieses. Andernfalls nämlich besteht die Gefahr, dass die Schüler/innen in ihrer jeweiligen Lernumgebung nur so gut abschneiden, wie das die bestehenden Rahmengengebenheiten jeweils zulassen. Die Gefahr der »Self-fulfilling Prophecy« ist groß. Will sagen: Wer z.B. am Ende der vierten Klassenstufe als leistungsfähig eingeschätzt und für das Gymnasium empfohlen wird, wird in der Regel alles daransetzen, dieses »Vor-Urteil« seiner Lehrer (und Eltern) zu bestätigen und gerät daher fast zwangsläufig in einen Aufwärtssog. Wer dagegen der Haupt- oder Förderschule zugeordnet wird, wird in der Regel ebenfalls geneigt sein, die entsprechende Negativ-Prognose zu bestätigen und gerät eher in einen Abwärtssog. Das sind fatale Wechselwirkungen.

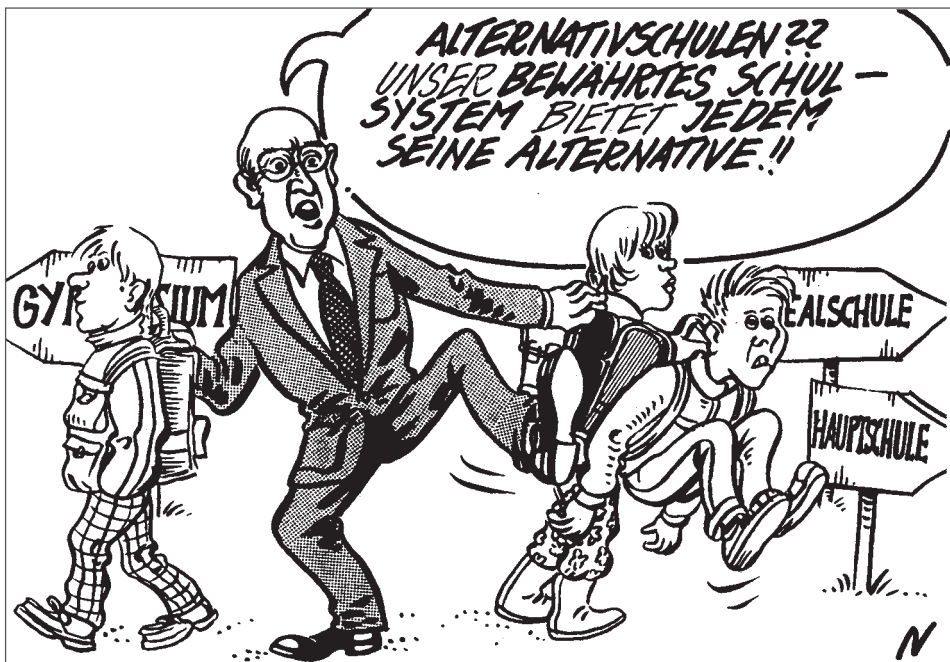
Angesichts dieser Unsicherheiten und Ungerechtigkeiten spricht vieles dafür, die bestehenden Klassifizierungsbemühungen zurückzunehmen und heterogene Schülergruppen als Grundphänomen von Schule ganz einfach zu akzeptieren und positiv zu nutzen. Inklusion statt Ausgrenzung, Ermutigung statt Auslese – das ist die Perspektive, für die hier plädiert wird. Warum? Weil überzeugende Alternativen fehlen. Das wird im weiteren Verlauf des Buches noch näher zu belegen sein. Heterogenität ist schlicht und einfach ein Faktum – und eine Herausforderung. Beides zu ignorieren oder zu unterdrücken hilft ebenso wenig weiter wie das krampfhaft Bemühen, die Schülerinnen und Schüler partout in unterschiedliche Schubladen zu stecken und entsprechend zu behandeln. Der Fehler, den viele Bildungspolitiker, Eltern und Lehrer von alters her machen, ist der, dass sie eine bestimmte Definition von *Normalität* vornehmen, die per se all jene als defizitär erscheinen lässt, die in puncto Sprache, Kultur, Intellekt, Migrationserfahrung, Leistungsfähigkeit oder Geschlecht irgendwie davon abweichen (vgl. Wenning 2007, S. 28). Dieses Deutungsmuster ist falsch und fatal zugleich. Falsch, weil es einer unrealistischen Version von Normalität hinterherläuft, die eher lähmt als inspiriert. Und fatal, weil es suggeriert, dass die bestehenden Einstellungen, Leistungsstände und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler fest programmiert seien.

Hier muss umgedacht werden. Heterogene Lerngruppen sind nicht nur normal; sie sind auch chancenreich. Daran ändern auch die bildungsideologischen »Klimmzüge« der Selektionsbefürworter nur wenig. Es ist längst an der Zeit, Heterogenität im Klassenzimmer als produktive Ressource für Bildung und Erziehung aufzufassen und zu nutzen. Das wäre gleichermaßen gerecht wie zukunftsorientiert. Dieses gilt sowohl für die Schule als Gesamtsystem als auch für die einzelnen Klassen. Je bunter das Spektrum der Schülerbegabungen und -interessen ist, desto größer sind in der Regel auch die daraus erwachsenden Synergieeffekte – vorausgesetzt, die einzelnen Unterrichtsstunden werden entsprechend anregend, handlungsbetont und kooperationsfördernd gestaltet. Und vorausgesetzt auch, dass die Schüler/innen hinreichend geför-

dert und gefordert werden, möglichst oft und kompetent in eigener Regie zu arbeiten. Die Schüler/innen aller Couleurs verdienen es, einen Unterricht der Vielfalt, der Ermutigung und des konstruktiven Miteinanders zu erleben – einen Unterricht, der ihnen in überzeugender Weise Gelegenheit gibt, ihre unterschiedlichen Begabungen und Fähigkeiten einzubringen. Die Einlösung dieses Anspruchs steht noch aus.

## 1.2 Sitzenbleiber und sonstige »Opfer«

Die Logik des gegliederten Schulwesens ist bekannt: Nach Abschluss der Grundschule werden die Kinder auf verschiedene Schularten aufgeteilt, obgleich die Prognose-sicherheit in diesem Alter alles andere als überzeugend ist. Besonders lernschwache Kinder werden in die Förderschule für Lernbehinderte überwiesen; die übrigen gehen zur Hauptschule, Realschule, Gesamtschule oder zum Gymnasium. Darüber hinaus werden innerhalb der einzelnen Schularten nochmals äußere Differenzierungsmaßnahmen vorgenommen, indem z. B. unterschiedliche Niveauekurse oder Schulzweige gebildet werden. Die Spitze dieses Selektionsbemühens: das *Sitzenbleiben*. Schüler/innen, die bestimmte Leistungsnormen nicht erfüllen, werden mittels dieses Instruments dorthin verschoben, wo sie vermeintlich »ihresgleichen« finden werden. Das kann eine nachgeordnete Klasse oder auch eine nachgeordnete Schulart sein.



(Aus: Hecker 1989, S. 37)

Das Problematische dabei: Die gängigen Leistungsnormen werden in der Regel so stark kognitiv gefasst, dass Kinder mit anderen Begabungsschwerpunkten über Gebühr abgewertet werden. Leistungs- und entwicklungsfördernd ist das wohl kaum. Dadurch werden nicht nur Bildungschancen zerstört, sondern auch so manche persönliche und familiäre Dramen ausgelöst. In welchem Umfang dieses geschieht, verdeutlichen die gängigen Bildungsstatistiken. Danach gilt für die Gruppe der 15-Jährigen, dass erschreckende 24 Prozent von ihnen während ihrer Schulzeit mindestens einmal sitzenbleiben. In der Hauptschule gilt das sogar für 42 Prozent der Probanden (vgl. Krohne/Meier, 2004, S. 121). »Damit gehört Deutschland bei den Klassenwiederholungen zu den internationalen Spitzenreitern« (Tillmann 2004, S. 7; vgl. außerdem PISA 2000, S. 473 und S. 413).

Und was wird damit erreicht? Wenig! Außer der sozialen und emotionalen Demütigung und Abstrafung bleibt für die betreffenden Schüler/innen meist kaum etwas übrig. Die Annahme, dass jedes Sitzenbleiben und/oder jede Zurückstufung einzelner Schüler/innen in eine nachgeordnete Schulart neue Chancen eröffneten, ist mittlerweile deutlich widerlegt worden. Wie PISA 2000 und eine Reihe weiterer Untersuchungen nachgewiesen haben, wirkt das Sitzenbleiben alles andere als stimulierend auf die Betroffenen. Im Klartext: Der oft unterstellte Fördereffekt wird durch das Sitzenbleiben in der Regel nicht erreicht, sondern eher das Gegenteil davon, nämlich Entmutigung und Frustration für die betroffenen Schüler/innen (vgl. PISA 2000, S. 473 ff.). So gesehen sind die skizzierten Selektions- und Sanktionsmechanismen eher kontraproduktiv, wenn es darum geht, der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Kinder nachzuhelfen. Die Aussicht auf eine mögliche Degradierung wirkt auf viele von ihnen offenbar eher belastend als motivierend.

Gleichzeitig verleiten die bestehenden »Abschiebemöglichkeiten« viele Lehrkräfte dazu, etwaige Problemschüler/innen vorschnell ins Abseits zu stellen. Die eigentlich notwendigen Förderbemühungen werden guten Gewissens minimiert. Die »Bringschuld« wird bei den Kindern gesehen. »Wer nicht spurt, gehört eben nicht hierher« – so die Einstellung der betreffenden Lehrkräfte, falls Kinder bestimmte Leistungsstandards nicht erfüllen. Das führt zu einer fatalen Rechtfertigungsspirale. Indem den schwächelnden Schüler/innen die Schuld für ihr schulisches Versagen selbst zugewiesen und die entsprechende »Abschiebung nach unten« verfügt wird, wännen sich die betreffenden Lehrkräfte aus dem Schneider. Die Kehrseite dieses Handelns: Viele der abgeschobenen Schüler/innen sehen sich als »Opfer« und forcieren ihr Problemverhalten an anderer Stelle, nämlich in den je nachgeordneten Niveauekursen oder Schularten. Eine Behebung der bestehenden Lern- und Leistungsprobleme bringt das in aller Regel nicht. Im Gegenteil: Wer einmal als Versager abgestempelt ist, der wird meist eine Menge dazu tun, dem ramponierten Image gerecht zu werden.

»Opfer« des gegliederten Schulwesens sind aber nicht nur Schüler/innen, sondern immer wieder auch ambitionierte Lehrkräfte. Das gilt vor allem für den Hauptschulbereich, wo vielerorts mittlerweile eine Situation erreicht ist, dass selbst engagierte Pädagogen resignieren. Ihre pädagogischen Instrumente greifen kaum noch. Desinteresse, Mobbing, Absentismus, Aggressivität, Gewalt und andere Lern- und Verhaltens-

defizite mehr sorgen zunehmend dafür, dass sich Frustrationen und Überforderungsgefühle breitmachen. Vor allem das geballte Auftreten derartiger Motivations- und Verhaltensdefizite ist es, was viele Lehrkräfte verunsichert und an den Chancen pädagogischer Interventionen zweifeln lässt. Das gilt zwar primär für den Hauptschulbereich, ist mit Abstrichen aber auch für andere Schularten zu konstatieren. Die Lernleistungen vieler Schüler/innen sinken, ihre Berufsaussichten ebenso. Nahezu ein Viertel der 15-Jährigen gilt heutzutage als nicht ausbildungsreif (vgl. PISA 2000; Schlotmann/Sprenger 2008, S. 19; Bildungsbericht 2006, S. 67). Das ist wahrlich alarmierend. Doch was geschieht? Es wird weiter selektiert und mehr oder weniger beharrlich darauf bestanden, dass Sitzenbleiben und Dreigliedrigkeit bewährte Eckpfeiler unseres Bildungswesens seien. Dieses Deutungsmuster beherrscht und lähmt das schulpolitische Denken und Handeln bis heute. Schade!

### 1.3 Elternwille und Schülerselektion

Die Beständigkeit des gegliederten Schulwesens ist u. a. eine Folge des Elternwillens. Das Gros der Erziehungsberechtigten neigt unverändert dazu, die eigenen beruflichen und privaten Erfolge den Besonderheiten und Angeboten der jeweils besuchten Schulart zuzuschreiben. Da niemand weiß, was unter anderen Vorzeichen möglich gewesen wäre, wirken viele Elternbekundungen und Elternentscheidungen höchst konservierend. Zwar gibt es Auf- und Umbrüche in manchen Elternköpfen; gleichwohl sind sie selten so handlungsbestimmend, dass sie grundlegende Umwälzungen im Schulbereich anstoßen bzw. legitimieren könnten. Im Gegenteil: Das Schulwahlverhalten der meisten Eltern ist nach wie vor höchst traditionell ausgerichtet. Der einzige Unterschied zu früher: Die Hauptschulen finden seit Jahren immer weniger Zuspruch, während die Gymnasien und Realschulen in den meisten Städten und Regionen einen beeindruckenden Boom erleben. Offenbar sorgt die Angst vieler Eltern vor dem »Imagekiller« Hauptschule dafür, dass das Schulwahlverhalten massiv in Richtung der »höheren Schulen« geht – Gesamtschulen eingeschlossen.

War das Gymnasium bis in die späten 1960er-Jahre hinein noch eine relativ exklusive Bildungseinrichtung für eine eng begrenzte »Oberschicht«, so hat sich das seither gravierend verändert. Während seinerzeit durchschnittlich sechs bis zehn Prozent eines Schülerjahrgangs zum Gymnasium gingen, sind es heute in vielen Bundesländern zwischen 40 und 50 Prozent. Wie der neueste Bildungsbericht für Deutschland zeigt, besuchten 2006/2007 bundesweit exakt 39,9 Prozent der Grundschulabsolventen ein Gymnasium. In den Hansestädten Hamburg und Bremen waren es sogar 48,8 Prozent bzw. 46,6 Prozent. Auch in Berlin, Brandenburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt lagen die Übergangsquoten bei 45 Prozent und mehr (vgl. Bildungsbericht 2008, S. 253). So gesehen ist das Gymnasium mittlerweile die am häufigsten gewählte Schulart – gefolgt von der Realschule, für die sich deutschlandweit 2006/2007 immerhin noch 24,8 Prozent der Eltern entschieden. Allerdings: Die Attraktivität der Realschule ist aufgrund der aktuellen Schulstrukturdiskussionen und -veränderungen deutlich we-

niger gestiegen als die des Gymnasiums. Gleichwohl ist und bleibt die Realschule unverändert im Fokus vieler aufstiegsorientierter Eltern – insbesondere aus der Mittel- und Unterschicht.

Das alles bestätigt dreierlei, nämlich *erstens*, dass das Gros der Eltern nach wie vor mit dem gegliederten Schulwesen liebäugelt, allerdings sehr stark zum Gymnasium drängt. Das führt *zweitens* dazu, dass das Gymnasium zunehmend zur »Gesamtschule« wird – mit all den damit verbundenen pädagogischen und methodischen Herausforderungen. Und die *dritte* Konsequenz aus dem aktuellen Schulwahlverhalten der Eltern: Der Trend geht deutlich hin zur Zweigliedrigkeit, mit dem Gymnasium auf der einen und der stärker praxisbezogenen »Real-Schule« auf der anderen Seite. Diese Entwicklungstrends unterstreichen die wachsende Bedeutung heterogener Lerngruppen – nicht zuletzt in den Gymnasien.

Im Klartext: Wenn inzwischen rund zwei Drittel aller Schüler/innen Gymnasien und Realschulen besuchen, dann kann beim besten Willen nicht mehr so getan werden, als gäbe es dort die viel gepriesene Homogenität. Vielfalt beherrscht das Feld – keine Frage. Selbst in den »höheren Schularten« ist die Herkunfts- und Begabungspalette mittlerweile so groß, dass sich das traditionelle Streben nach homogenen Schülergruppen von selbst ad absurdum führt. Das zeigen die skizzierten Daten der neueren Bildungsstatistik.

Was folgt daraus? Die meisten Eltern sind durchaus bereit, heterogene Schülergruppen in moderater Form in Kauf zu nehmen – vorausgesetzt, die Lernmöglichkeiten der eigenen Kinder werden dadurch nicht über Gebühr beschnitten. Hinzu kommt, dass viele Eltern mittlerweile längst begriffen haben, dass Schule nicht mehr nur individuelle Wissensvermittlung zu betreiben hat, sondern zunehmend auch dafür sorgen muss, dass die Schüler/innen grundlegende überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln können. Fachwissen alleine reicht nicht. Soziale, methodische, sprachliche und andere Kompetenzen müssen zwingend hinzukommen. Dazu bieten heterogene Schülergruppen beste Lernchancen. Denn in abgeschotteten Schularten mit einheitlich geprägten und disponierten Kindern lassen sich die angedeuteten Kompetenzen nur sehr eingeschränkt vermitteln.

## 1.4 Ernüchternde Forschungsbefunde

Das gegliederte Schulwesen ist alles andere als ein Erfolgsgarant. Das zeigt die Schul- und Unterrichtsforschung der letzten Jahre. Wie sich aus den diversen PISA-Studien ersehen lässt, schneiden die meisten OECD-Länder mit integrierten Schulsystemen deutlich besser ab als die Deutschen mit ihrer Dreigliedrigkeit. Ein irritierender Befund. Wurde doch bis dahin stets unterstellt, dass die frühzeitige Aufteilung der Schüler/innen auf verschiedene Schularten die Gewähr für hohe Lerneffizienz biete. Diese Unterstellung ist in den letzten Jahren brüchig geworden. Ob Schweden oder Norwegen, Japan oder Finnland, England oder Kanada – in all diesen Ländern ist es seit Jahrzehnten üblich, dass die Kinder bis mindestens zum Ende der neunten Klasse integ-

rierte Schulen besuchen. Und das Frappierende dabei: Die betreffenden Länder »[...] haben in den PISA-Leistungstests wesentlich besser abgeschnitten als Deutschland – und zwar vor allem bei den schwächeren Schülern, die bei uns immer wieder aussondert, in den genannten Ländern aber integriert gefördert werden« (Tillmann 2004, S. 9).

Lernen in heterogenen Lerngruppen ist somit gewiss kein »Leistungskiller«. Klaus Klemm bestätigt diesen Befund im Rückgriff auf PISA-, TIMSS- und andere Studien. Sein Fazit: »In Schulsystemen, die ihre Schülerinnen und Schüler länger als in Deutschland üblich gemeinsam lernen lassen und die dabei auch innerhalb der einzelnen Schule auf alle Formen äußerer Leistungsdifferenzierung verzichten, werden Leistungen erreicht, von denen das deutsche Schulsystem nur träumen kann [...], und zwar insgesamt und gleichermaßen bei den Lernschwächeren und den Lernstärkeren [...]. Das schwächste Viertel der deutschen Lernenden liegt ebenso wie das stärkste Viertel unterhalb des Leistungsniveaus der jeweiligen Vergleichsgruppen« (Klemm 2002, S. 15). So gesehen ist es dringend an der Zeit, mit einigen traditionellen Vorurteilen aufzuräumen und die Lernchancen heterogener Schülergruppen schlichtweg zur Kenntnis zu nehmen – einschließlich der damit verbundenen Förderarbeit.

Kritiker der Selektionsthese haben seit Langem darauf hingewiesen, dass einiges am Primat der Dreigliedrigkeit mehr als zweifelhaft ist. Das gilt vor allem für die Unterstellung, dass leistungsstarke und leistungsschwache Schüler/innen am erfolgreichsten lernen, wenn sie getrennt voneinander unterrichtet werden. Konsequenter weitergedacht heißt das nämlich: »Setze einen »schlechten« Schüler zu 25 anderen »schlechten« Schülern – dann wird er besser! Bei dieser Form der »Pädagogik« wird [...] ein wesentlicher Bezugsgruppeneffekt vernachlässigt: Der »schlechte« kann bei entsprechend ausgerichteter Didaktik vom »guten« Schüler lernen, aber der »gute« auch vom »schlechten«« (v. Saldern 2007, S. 47). Diese Wechselwirkung wird von den Verfechtern des gegliederten Schulwesens bislang viel zu wenig gesehen und gewürdigt. Von daher erklärt sich manche Fehleinschätzung, wie sie sich bis heute mit der Dreigliedrigkeit unseres Bildungswesens verbindet.

Schüler/innen zu sortieren und hin und wieder sitzenbleiben zu lassen ist alles andere als leistungsfördernd. Das zumindest ist das Fazit, das der ehemalige Max-Planck-Direktor und PISA-Verantwortliche für Deutschland, Jürgen Baumert, in einem Pressegespräch zieht. Seine provokante Feststellung: »Zugespitzt ließe sich formulieren, dass das Bemühen um eine leistungsorientierte Homogenisierung von Schulen umso bessere Fördereffekte hat, je weniger sie gelingt« (Baumert 2003). Das scheint paradox, ist es aber nicht! Das zumindest legen die zurückliegenden PISA-Befunde nahe. Danach sind gerade dort, wo die Schüler/innen gemeinsam unterrichtet werden – also die Homogenität misslingt – die Schülererfolge besonders gut. Begründet liegt das u. a. darin, dass in heterogenen Gruppen gemeinhin sehr viel gezielter und konsequenter gefördert wird als in vermeintlich homogenen Lerngemeinschaften. In heterogenen Systemen ist es für die Lehrkräfte beinahe selbstverständlich, dass sie differenziert fordern und fördern müssen. In gegliederten Systemen dagegen neigen viele eher dazu, die Förderaufgabe zugunsten der Selektion zurückzustellen.

Der OECD-Bericht 2005 bestätigt diese Deutung. Danach gehört es zu den Eigenheiten des deutschen Bildungswesens, dass die »institutionellen Differenzierungsmaßnahmen« zu einer gravierenden Vernachlässigung der Förder- und Differenzierungsarbeit im Unterricht selbst führen. Die Konsequenz sind mäßige Lernerfolge (vgl. OECD 2005, S. 458). Dazu heißt es in der Studie im Wortlaut: »Länder mit selektiven Bildungssystemen schnitten im Durchschnitt schlechter ab als Länder mit eher nicht-selektiven Bildungssystemen. Je stärker die Schulen in Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerschaft differenziert sind, desto geringer sind die durchschnittlichen Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz« (ebenda, S. 458). Dieser Befund besagt zwar nicht, dass integrierte Systeme generell bessere Gesamtleistungen erbringen als gegliederte Systeme. Eine Tendenz dahin besteht dennoch, da in der Regel sehr viel konsequenter gefördert und differenziert wird (vgl. ebenda, S. 458).

Ein weiterer ernüchternder Befund ist der, dass es das gegliederte Schulwesen offenbar nicht schafft, für die unterschiedlichen Kinder angemessene Chancengerechtigkeit zu gewährleisten. Die soziale Herkunft der Kinder determiniert nach wie vor in hohem Maße die Schulwahl und den Lernerfolg der Kinder. »In kaum einem anderen Land bestimmt die soziale Herkunft so sehr den Schulerfolg wie in Deutschland« (Prenzel 2005, S. 81; vgl. außerdem PISA 2000 sowie Ratzki 2007, S. 67). Das heißt: Kinder aus gehobenen Schichten gehen ganz überwiegend in gehobene Schulen, Kinder aus der Unterschicht und/oder aus Migrantenfamilien dagegen begnügen sich vorrangig mit Hauptschulen oder Förderschulen. Dementsprechend ungleich ist die Chancenverteilung. Vergleicht man z. B. den Gymnasialbesuch von Kindern aus Facharbeiterfamilien mit dem von Kindern aus der Oberschicht, so zeigen sich eklatante Unterschiede. Im Klartext: Oberschichtkinder haben eine mehr als viermal so hohe Chance, zum Gymnasium zu gelangen, als Arbeiterkinder (vgl. Bildungsbericht 2006, S. 49). Oder im anderen Leistungssegment: Bei gleich schwachen Schülerleistungen gelingt es Oberschichteltern signifikant häufiger, ihren Kindern den Besuch der Hauptschule zu ersparen, als den Eltern aus der Unterschicht (vgl. Bildungsbericht 2006, S. 50). Chancengerechtigkeit sieht anders aus.

Irritierend ist ferner, dass nur 12 Prozent der Arbeiterkinder, aber 70 Prozent der Beamtenkinder von der Grundschule zum Gymnasium wechseln. Eine ähnliche Unterrepräsentanz gilt für die Gruppe der Migrantenkinder. Nur neun Prozent von ihnen besuchen ein Gymnasium, aber 50 Prozent landen in einer Hauptschule (vgl. Tillmann 2004, S. 8; vgl. auch PISA 2000, S. 373). Die Gruppe der Migrantenkinder trifft es demnach besonders hart. Das bestätigen auch neuere Untersuchungen zu den Bildungswegen und -erfolgen dieser Schülergruppe (vgl. Prenzel u. a. 2004; Bildungsbericht 2006). Danach sind Migrantenkinder nachweislich »[...] doppelt so häufig wie deutsche Schülerinnen und Schüler von der Überweisung in die Sonderschule und von Schulversagen in der Hauptschule betroffen« (Ratzki 2007, S. 67). Letzteres hängt zwar sicherlich auch damit zusammen, dass es Sprachbarrieren, Traditionen und bildungsferne Elternhäuser gibt, die das skizzierte Bildungs- und Schulwahlverhalten begünstigen; eine hinreichende Erklärung für die erwähnten Benachteiligungen ist das aber nicht.

Dass es freilich auch anders geht, zeigen die positiven Erfahrungen mit sogenannten »Integrationsklassen«, wie sie seit vielen Jahren existieren. Diese Klassen sind trotz oder gerade *wegen* ihrer ausgeprägten Heterogenität nicht nur relativ erfolgreich, sondern sie werden von den Betroffenen auch durchweg gut bewertet (vgl. Dumke/Schäfer 1993 sowie Ratzki 2007, S. 67). Ähnlich positive Rückmeldungen erfährt der Grundschulbereich. Wie die Schulforschung zeigt, beweisen die Grundschulen seit Jahr und Tag, dass integrierte Systeme erfolgreich zu arbeiten vermögen. Von ihren Lern- und Leistungsergebnissen her liegen die deutschen Grundschulen im internationalen Leistungsvergleich im obersten Viertel (vgl. Spiwak 2008, S. 27). Das gilt auch für die in den IGLU-Studien ermittelte Lesefähigkeit. Hinzu kommt, dass es den Grundschullehrer/innen offenbar recht überzeugend gelingt, Lernfortschritt und soziale Herkunft der Schüler/innen wirksam zu entkoppeln und die unterschiedlichen Milieus und Kulturen zusammenzuhalten (vgl. ebenda). So gesehen bedarf die These von der Überlegenheit des gegliederten Schulwesens dringend der Revision.

Der Vorteil der Grundschullehrer/innen ist der, dass sie auf pädagogische Traditionen, Lernhilfen und Unterrichtsmethoden zurückgreifen können, die den unterschiedlichen Begabungen und Interessen der Kinder Rechnung tragen. Handlungsorientierung, Differenzierung und individuelle Förderung gehören seit Langem zum Standard im Primarbereich und tragen maßgeblich dazu bei, dass die unterschiedlichen Kinder zum Zug kommen können. An derartigen Traditionen und Lernhilfen mangelt es in den meisten Sekundarschulen noch ganz erheblich. Von daher besteht dringender Handlungsbedarf, soll die bestehende »kumulative Benachteiligung« im gegliederten Schulwesen wirksam reduziert werden (vgl. Baumert 2006, S. 42). Den Gipfel dieser kumulativen Benachteiligung erlebt man in vielen Hauptschulen, wo es kaum noch Zugpferde und Vorbilder gibt, die für eine stimulierende Lernatmosphäre sorgen können. Dafür dominieren Jugendliche mit teils extremen Lern- und Verhaltensdefiziten. Diese Konzentration von »Problemschüler/innen« spiegelt das Versagen des gegliederten Schulwesens. Je selbstverständlicher nämlich abgestuft wird, desto wahrscheinlicher wird es, dass am unteren Ende der Schulhierarchie nicht mehr viel geht.

## 1.5 Die Gesamtschule als Perspektive?

Die Errichtung integrierter Gesamtschulen ist eine mögliche Antwort auf die skizzierten Problemlagen und Ungerechtigkeiten. Die erfolgreichen PISA-Länder legen es eigentlich nahe, einen kräftigen Ausbau integrierter Systeme ins Auge zu fassen. Auch die überzeugenden Erfolge der deutschen Grundschulen bei IGLU und anderen nationalen und internationalen Leistungsstudien sprechen unmissverständlich dafür, dem gemeinsamen Lernen aller Kinder möglichst lange den Vorzug vor der institutionellen Selektion und Separierung zu geben. Die Ergebnisse von PISA und IGLU zeigen sehr klar, »[...] dass das Ziel der frühzeitigen Differenzierung, nämlich leistungsschwächere und leistungstärkere Schüler durch Trennung in verschiedene Schulfor-

men optimal zu fördern, verfehlt wird. Weder werden in den Hauptschulen leistungsschwächere Schüler besonders gut gefördert, noch ergibt die Auslese der vermeintlich leistungsstärksten Lerner für das Gymnasium eine zufriedenstellende Leistungsspitze« (Schleicher 2003). Warum also nicht vollintegrierte Systeme nach skandinavischem Vorbild bis Klasse neun oder zehn auch in Deutschland einrichten?

Man muss kein Prophet sein, um den Widerstand absehen zu können, den eine solche Option hierzulande auslösen würde. Der entschiedene Protest vieler Teile der Bevölkerung wie der Politikerschaft wäre sicher. Die Crux in Deutschland ist nämlich die, dass der Gesamtschulansatz eine höchst problematische und missverständliche Geschichte hat und von daher mehr negativ als positiv belegt ist. Das beginnt mit der »Einheitsschule« als Aushängeschild der ehemaligen DDR, die an Drill und Indoktrination denken lässt, und reicht bis hin zum vermeintlichen Versagen der westdeutschen Gesamtschulen während der letzten Jahrzehnte. Dabei mischen sich verschiedene Ebenen, Interpretationen, Ideologien und Vorurteile. Verwiesen wird auf die mangelhaften Lern- und Leistungsergebnisse der Gesamtschulen sowie darauf, dass die dahinterstehende Gleichmacherei letztlich allen schade – den Lehrern wie den Eltern, den guten wie den schwächeren Schüler/innen. Übersehen wird dabei, dass wir seit den 1970er-Jahren im Sekundarbereich eigentlich nie wirkliche Gesamtschulen hatten, da immer auch andere Schularten zur Auswahl standen.

Die Gesamtschulen in Westdeutschland waren nie vollintegrierte, sondern immer nur teilintegrierte Systeme. Dementsprechend fehlten die Leistungsspitzen aus ambitionierten Elternhäusern in hohem Maße. Die gleichzeitige Existenz von Realschulen und Gymnasien brachte es mit sich, dass das Gros der leistungsstarken Schüler/innen dorthin abwanderte. Das gilt bis heute. So gesehen finden sich in den betreffenden Gesamtschulen nur eingeschränkte Begabungs-, Leistungs- und Verhaltensspannen. Die Folge davon ist, dass es vielerorts an den nötigen Helfer/innen und Miterzieher/innen mangelt, von denen eine Gesamtschule mit ihrem erweiterten Integrations- und Förderbedarf unweigerlich zehren muss. Die Lehrkräfte alleine können die bestehende Heterogenität schwerlich meistern. Wenn jedoch die nötigen »Schülerassistenten« fehlen, dann gerät die immanente Balance und Integrationskraft des Systems Gesamtschule beinahe zwangsläufig ins Wanken. Und genau das ist seit Jahr und Tag der Fall. Von daher ist es unredlich, die Leistungspotenziale der Gesamtschulen mit denen der Gymnasien unmittelbar gleichzusetzen. Und genauso unredlich ist es, die Leistungsabschlüsse und -ergebnisse beider Schularten so zu vergleichen, als seien sie auf der Basis gleicher Ausgangsbedingungen gewonnen. Solche Leistungsvergleiche müssen zwangsläufig zu Lasten der bestehenden Gesamtschulen gehen.

Die Perspektive müsste daher die *vollintegrierte Gesamtschule* sein. Denn nur diese hat bei PISA, IGLU und anderen Studien aufgrund der ihr eigenen Förder-, Differenzierungs- und Integrationsmaßnahmen beste Noten erhalten. Doch ein solcher »Quantensprung« ist hierzulande aufgrund der bestehenden Traditionen, Denkweisen und Schulstrukturen derzeit eher illusorisch. Trotzdem: Die Schülerschaft in ihrer ganzen sozialen, intellektuellen, habituellen und motivationalen Bandbreite in einer Schule zu haben und miteinander lernen zu lassen, das wäre sicherlich reizvoll und