

Ulf Preuss-Lausitz

Heterogene Lerngruppen – Die Chance für mehr Lernwirksamkeit und Erfahrungsreichtum.

Vortrag auf der Tagung von GGG, GEW, Grundschulverband und Aktion Humane Schule am 30. 10. 2004 in der IGS Neumünster-Faldera/Schleswig-Holstein

copyright preuss-lausitz@tu-berlin.de

1 Heterogenität in der Schule – ein neues Phänomen?

Der seit PISA sich verschärfende Streit um die Qualität des deutschen Bildungssystems, seiner sozialen und ethnischen Selektivität, seine fragwürdigen Lerneffekte, seiner unklaren Bezüge zur Bildung von demokratischen Werten und zukunftsfähigen Persönlichkeitsstrukturen lässt sich auch verstehen als Diskurs darüber, was die ältere Generation von ihrem Nachwuchs erwartet, aber auch, welche Rolle dem Schul- und Ausbildungssystem in einer mobilen, globalisierten und durchkapitalisierten Welt zugewiesen werden kann und soll.

20 Jahre lang wurde ja die zentralen Schulreformen in Deutschland *bildungspolitisch* in der größeren Selbständigkeit der Einzelschule gesehen, in der Schulprogrammentwicklung und in der internen wie externen Evaluation der Einzelschule. Strukturfragen, die darüber hinaus gingen, wurden parteiübergreifend unter den Teppich der Geschichte gekehrt, trotz oder gerade nach der Wiedervereinigung. Die international vorherrschende integrierte Sekundarstufe galt und gilt dem konservativen Deutschland, das weit in alle Parteien reicht, als Teufelszeug (vgl. Heyer u.a. 2003, Becker 2004). Lieber beschäftigt man sich damit, wie der Unterricht besser werden könne, natürlich innerhalb der herkömmlichen Rahmenbedingungen. Schon Bernstein hat in den 20er Jahren darauf hingewiesen, dass, um die Standesschule zu sichern, man die Lehrer am besten mit Erlassen zum Spitzen der Beistifte beschäftigt, oder mit der Debatte über Kopfnoten, denn das erzeugt Aufregung und Beschäftigung, und lenkt schön von wesentlichen Fragen ab.

Aber so richtig selbständigere Einzelschulen und ein besserer Unterricht sind: Beides kann grundlegende Grenzen pädagogischen Handelns nicht aufheben. Solange der Kern, ja das Wesen des deutschen Schulsystems die institutionelle Bemühung um möglichst homogene Lerngruppen darstellt, durchgesetzt durch Zurückstellungen vermeintlich schulunreifer Kinder bei der Einstellung, durch das Sitzenbleiben jener, die die Lernziele eines Jahrgangs nicht erreichen, durch die Jahrgangsklasse, durch die Überweisung auf Sonderschulen aller Arten, durch das gegliederte Sekundarschulsystem und nicht zuletzt durch getrennte Lehrerbildung und –bezahlung zwischen Grund- und Hauptschulschullehrern einerseits, Gymnasiallehrern andererseits, so lange werden die Pädagogen wie Sisyphos den Stein der pädagogischen Anstrengung immer wieder den Berg hinaufrollen, und doch wird er wieder hinabstürzen. Das muss

jedoch nicht so sein, aus einem eindeutigen Grund: Wir kennen andere Länder, die zeigen, dass die pädagogische Arbeit für die lernenden Kinder wie für die lehrenden und erziehenden Lehrkräfte wirksamer und erfüllter sein kann. Dieser andere Weg heißt: Abkehr von der Fiktion der Homogenität, stattdessen bewusst die Vielfalt an einem gemeinsamen Lernort gestalten, in der Schule für alle.

Der Widerstand gegen diese Form zukunftsorientierter Schule, die die pädagogisch-innere mit der strukturell-äußeren Reform verbindet, ist nach wie vor enorm. Als die OECD vor kurzem ihren kritischen Außenblick auf das deutsche Bildungssystem verband mit der Aufforderung, zu einem stärker integrativen Bildungssystem zu kommen und damit internationale Entwicklungen aufzugreifen, konterte die CDU mit der Warnung vor „Einheitsbrei“, „Einheitssoße“, „gesichtsloser Einheitsschule“ (Jürgen Rüttgers, stellv. CDU-Vorsitzender am 16. 4. 04, vgl. Süddt. Zeitung v. 17. 9. 04 und Flugblatt der NRW-CDU v. Okt. 04). Angela Merkel und Katharina Reiche warnten vor „Gleichmacherei der rot-grünen Kuschelpädagogik“ (Tsp. v. 16. 9. 04). Das Absurde an solchen Formulierungen ist ja, dass die CDU damit die Homogenität innerhalb der getrennten Schulformen verteidigt, also eben jenen fiktiven Einheitsbrei, vor dem sie warnt. Das dahinter stehende Bildungsideal – wenn es denn eines ist – stellt die homogene Lerngruppe dar, getrennt nach Leistung bzw. vermeintlicher Begabung. Dass faktisch dies zugleich eine Trennung nach kulturellem Kapital und ethnischer Herkunft, deutscher Sprachbeherrschung und Behinderung bedeutet, wie die PISA-Studie empirisch gut belegt, wird dabei in Kauf genommen. Der Ausweg aus der von allen eingestanden Krise des Schulsystems, nämlich auf bloße methodisch-didaktische Verbesserung des Unterrichts zu setzen, wie dies jüngst die hessische Kultusministerin Wolf formulierte (ZDFonline Okt 04), entlarvt sich vor diesem Hintergrund als Zynismus.

Die Debatte erinnert nicht nur an den Streit um die Frage, ob Deutschland ein Einwanderungsland ist oder nicht, d.h ob die Vielfalt der geografischen, ethnischen und religiösen Herkünfte der Menschen wahrgenommen und respektiert wird oder ob man am liebsten, per demagogisch gelenkter Unterschriftenaktionen, Türken und andere vertreiben möchte. Nein, sie setzt mit der Warnung vor „Einheitssoße“ – als Folge einer Schule für alle – auf kleinbürgerliche Urängste: nämlich auf die Angst, der Andere, der Fremde könne meinem Kind, durch gemeinsames Lernen und Leben in der Schule, zu nahe kommen, etwas weg nehmen, in seiner Entfaltung, seiner Schulkarriere behindern und „falsche“ Einstellungen übernehmen. Man spielt und man lernt nicht mit Schmuddelkindern, und das soll so bleiben. Wenn wir über Vielfalt und Einheit, über Homogenität und Heterogenität reden, müssen wir wissen, dass es

solche, oft geheim gehaltene, Vorbehalte gibt. Das ist möglicherweise der wahre Grund für eine breite Zustimmung in Teilen der Bevölkerung.

Vielfalt in der Gesellschaft, Heterogenität in der Schule ist Realität, und diese Realität ist deutlicher als je. Viele Lehrer stimmen dem zu. Emotional spüre ich jedoch oft ein Klagen über die verlorenen Zeiten, in denen das gelenkte Unterrichtsgespräch, ein bis ins Detail geplanter Unterrichtsablauf (samt Vorwegvermutung über Schülerantworten) und eine relativ regelakzeptierende und leistungshomogene Klasse das pädagogische Geschäft prägten oder doch wenigstens nach außen – gegenüber den Eltern und Schülern – als funktionierend erscheinen konnte. Und deshalb funktioniert ja auch das selektive Schulsystem nach wie vor: weil fast alle daran arbeiten, wenn schon nicht ganz homogene Klassen, so doch wenigstens etwas weniger heterogene Klassen zu erreichen.

Wenn ich von Heterogenität in der Schule sprechen, meine ich nicht nur unterschiedliche kognitive Potenziale. Ich denke zugleich an die Unterschiede in der emotionalen und sozialen Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, an die so sehr unterschiedlichen allgemeinsprachlichen Kompetenzen und die Beherrschung des Deutschen als Schulsprache im Besonderen, an unterschiedliche körperliche und gesundheitliche Entwicklungen, Fähigkeiten und Beeinträchtigungen, an die Erfahrungen der Kinder mit unterschiedlichen familiären Strukturen, Erziehungsstilen, Sprachen, Freizeitpraxen, kulturellen und ethnischen Hintergründen und Lebensführungen, und nicht zuletzt an die damit verbundenen unterschiedlichen Lerninteressen, Lernmotivationen und Bildungsziele der Kinder. Vielleicht haben wir früher, als wir selbst in einem gleichzeitig voranschreitenden, lehrerzentrierten Unterricht gelernt haben, diese Vielfalt gar nicht so deutlich wahrgenommen, und vielleicht war sie auch unter generellen Armutsverhältnissen der Nachkriegszeit bis weit in die 60er Jahre geringer. Dennoch möchte ich darauf verweisen, dass es durch die millionenhafte Flucht und Vertreibung aus den Ostgebieten – gerade auch nach Schleswig-Holstein – in der vermeintlich so homogenen frühen Bundesrepublik Fremdheit und sehr unterschiedliche ökonomische, aber auch kulturelle und soziale Bedingungen gab, die sich auch in den Schulen widerspiegelten, im Schulerfolg und –misserfolg, aber auch im Verhältnis zwischen den fremden und den einheimischen Kindern.

Heterogenität in alle ihren Dimensionen ist also eine dauerhafte pädagogische und bildungspolitische Grundtatsache. Wir können aber fragen, wie wir sie nicht nur hinnehmen, sondern

als eine außerordentliche Chance für das Aufwachsen, für die Persönlichkeitsentwicklung und für das schulische Lernen nutzen können. Dazu möchte ich einige Hinweise geben. Zuvor will ich jedoch auf Forschungen hinweisen, die mit Homogenität und Heterogenität in Zusammenhang stehen. Solche Daten müssen immer wieder öffentlich dargestellt werden, damit alle kompetent mitreden und demagogischen Verzerrungen mit Argumenten widersprechen können.

2 Forschungsergebnisse zu homogenen und heterogenen Lerngruppierungen

Wir können heute die Diskussion um homogene oder heterogene Klassen – anders als um 1970, als der Streit gegen die Gesamtschule noch als antikommunistischer Kulturkampf geführt werden konnte – auf breiter empirischer Basis führen, denn es gibt inzwischen eine Vielzahl internationaler wie nationaler Forschungsstudien. Da viele Ihnen bekannt sind, möchte ich mich auf zwei große Stränge konzentrieren: auf die internationalen Vergleichsstudien und auf die integrationspädagogischen Untersuchungen aus jenen Schulen und Klassen, in denen bewusst innerhalb des gemeinsamen Unterrichts nach unterschiedlichen Rahmenplänen und Förderplänen unterrichtet wird.

a) Internationale Studien. Jürgen Baumert u.a. schreiben, allerdings in einer wenig gelesenen Veröffentlichung: „Kein Land hat so leistungshomogene Klassen wie Deutschland, auf Grund unseres gegliederten Schulsystems. Wir differenzieren am frühesten; Japan und beispielsweise auch die skandinavischen Länder unterrichten ihre Kinder bis zur 9. Klasse in einer gemeinsamen Schule. Und die Lehrer sorgen innerhalb unseres Systems für eine noch größere Homogenität: Deutschland hat die größte Sitzenbleiberquote in Europa... Die Lehrer sollten aufhören zu klagen, die Klassen seien zu inhomogen...Das alles sind Lebenslügen. In all diesen Fragen stehen wir besser da als die meisten anderen Länder – aber wir haben deutlich schlechtere Ergebnisse im Vergleich zu ihnen“ (Baumert u.a. 2002, S. 198). Baumert erklärt nicht, ob dieses „besser da stehen“ nicht vielleicht der Grund für das Problem ist. Die geringeren Leistungen im Sekundarbereich – nicht im Primarbereich, wie IGLU feststellte - sind bekanntlich nicht nur bei der unteren Leistungsgruppe festzustellen, sondern auch bei der oberen Leistungsgruppe. Durch die Separierung der schwächeren von den stärkeren Schülern in getrennte Schulformen gelingt also weder eine intensive Förderung der Starken noch eine der Schwachen. Das wird, neben den Testergebnissen von PISA, nicht nur durch die international vergleichsweise geringe Abiturientenquote, sondern auch durch die international hohe Schulversagerquote dokumentiert. Baumert warnt an anderer Stelle allerdings ängstlich vor einer

„konfliktträchtigen Strukturdebatte“ und verweist auf die vermeintlich gelungene Schulstruktur in Bayern, Baden-Württemberg und Thüringen (Die Zeit v. 30. 9. 04). Wie offenkundig einseitig und gegen die eigenen empirischen Daten solche Hinweise sind, zeigt sich z.B. darin, dass Thüringen mit 7,8% bundesweit die höchste Aussonderungsrate in Sonderschulen hat, doppelt so viel wie Schleswig-Holstein (KMK 2003, S. 39). Baumert nennt Thüringen ein „Musterbeispiel“, ignoriert jedoch, dass sich dort die Regelschulen in skandalösem Maß von ihren schwierigen Schülern entlasten.

Die internationalen Studien belegen zugleich, dass wir außerdem in Deutschland ein massives Gerechtigkeitsproblem im Schulsystem haben: Schüler mit geringem kulturellem Kapital werden in Deutschland noch stärker benachteiligt als in anderen Ländern, sie werden, nach J. Schweitzer (2004) vierfach bestraft: durch ihre Herkunft, durch die ungerechte Selektion am Ende der Grundschule, durch ungünstige Lernbedingungen in Sonder- und Hauptschule und schließlich durch die geringsten Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Der typisch Benachteiligte im deutschen Schulwesen ist heute nicht mehr, wie 1965, das katholische Arbeitermädchen vom Lande, sondern der muslimische Arbeiterjunge aus der Großstadt. Er muss, wenn er gleich begabt ist, ein Mehr an Leistungen bringen, um nach der Grundschule so schulerfolgreich zu sein wie ein deutsches Akademikerkind (Schweitzer 2004, Schümer 2002). Schümer vom MPI für Bildungsforschung weist darauf hin, dass diese geringen Erfolge auch etwas mit ungünstigen Lernmilieus in Haupt- und Sonderschulen zu tun haben. Sie schreibt: „Schüler, die unter ungünstigen sozialen und kulturellen Bedingungen aufwachsen, werden noch einmal benachteiligt, wenn sie extrem ungünstig zusammensetzten Schülerpopulationen angehören. Die durch die soziale Herkunft bedingten Nachteile werden institutionell verstärkt.“ Das können wir übersetzen in die Alltagserfahrung von Lehrern: Leistungsmäßig schwache Klassen können „kippen“: Wenn der gegenseitige Anregungsgehalt zu gering ist, wenn nur schwache Schüler zusammen sind, sinkt die Chance, sich gegenseitig zu motivieren und voneinander zu lernen. Das ist ja der Grund, warum leistungsschwache Schüler, wenn sie in Sonderschulen für Lernbehinderte überwiesen wurden, nach der Überweisung nicht etwa aufholen, sondern der Wissensstand im Vergleich zu gleich intelligenten, aber in der Regelschule verbliebenen Kindern einen immer größeren Abstand erreicht, wie Tent für Deutschland schon 1990 nachwies und wie es seither international (Bless 1995) und für Deutschland mehrfach empirisch bestätigt wurde (Wocken 2000, Hildes Schmidt/Sander 1996).

Nicht zuletzt haben wir durch die getrennte-Wege-Homogenität unseres Bildungssystems ein Demokratiedefizit: Die in 28 Staaten durchgeführte wenig beachtete Vergleichsstudie Civic Education belegt, dass deutsche Jugendliche nicht nur ein geringes politisches Engagement,

sondern auch eine im internationalen Vergleich geringe soziale Aktivität zeigen, wie z.B. Geld für einen guten Zweck sammeln, in der Gemeinde aktiv zu werden usw. In Ländern mit integrativen Ganztagschulen sind solche Aktivitäten von Schülern viel verbreiteter (Händle 2002, Österreich 2002). Integrative Sekundarschulen führen außerdem zu mehr Peer-group-Kontakten zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft, stärken also die von der Unesco für die Schule des 21. Jahrhunderts geforderte Kompetenz, learn to live together (Unesco 1996).

b) Aus der integrationspädagogischen Forschung, die in den USA, seit den 80er Jahren in Europa und in Deutschland (West) durch umfangreiche Leistungs- und Integrationsstudien einen hohen Qualitätsstandard erreicht hat, lassen sich etwas genauere Feststellungen treffen. Ich habe dies an anderer Stelle ausführlich dargestellt (Preuss-Lausitz 2002), so dass ich mich auf zentrale Aussagen beschränken kann:

1. Leistungsschwächere Kinder werden in heterogenen Lerngruppen stärker motiviert als in leistungshomogenen Gruppen; sie lernen im Bereich der Kulturtechniken mehr und ihre Schulfreude und Lernbereitschaft bleibt eher erhalten. Das belegen international wie national sämtliche Studien, von Tent 1990, Bless 1995, Häberlin u.a. 1990 bis Wocken 2000 und Arnold/Levin 2005.
2. Zugleich lernen leistungsstarke Kinder in heterogenen Gruppen im Bereich der Kulturtechniken nicht weniger als in homogen leistungsstarken Lerngruppen (Feyerer 1998; Opp u.a. 2004; das zeigen auch die Vergleichsstudien IGLU und PISA). Sie erwerben darüber hinaus eine größere Akzeptanz gegenüber leistungsschwächeren und behinderten Schülern, d.h. ihre soziale Kompetenz wird gefördert. Beide Aspekte müssen immer wieder öffentlich betont werden, da ein Teil der Eltern leistungsstarker Kinder Ängste hat, wie Umfragen zeigen (Rolf u.a. 2004).
3. Heterogene Gruppen haben durch die Einbeziehung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schnitt ein günstigeres Klassenklima, weil und insofern die unterrichtenden Lehrkräfte stärker auf soziales Lernen eingehen und die Toleranz gegenüber Kindern, die physische, kognitive oder soziale Probleme haben, größer wird. Dabei zeigt sich, dass ein klares Klassenmanagement, gemeinsam erarbeitete soziale Regeln, Wahlmöglichkeiten für Schüler, ritualisierte Kooperations- und Präsentationsformen, festgelegte Möglichkeiten der Aussprache, Möglichkeiten, bei massiven Störungen Aus-Zeit zu nehmen und Entspannungsübungen innerhalb des Unterrichts besonders klimaförderliche Techniken darstellen.

4. Team-Teaching oder doppelt besetzter Unterricht verringert Störungen innerhalb des Unterrichts und fördert das aufgabenbezogene Verhalten von verhaltensschwierigen Kindern. Dies ist ein Ergebnis einer größeren 3jährigen Studie mit verhaltensauffälligen Schülern innerhalb der 6jährigen Berliner Grundschule, die soeben beendet wurde (Preuss-Lausitz 2005). Es ist also günstiger, vorhandene Förder- oder Teilungsstunden nicht durch Teilung der Klasse oder durch parallele Unterrichtung in getrennten Räumen zu verwenden, sondern innerhalb der Klassensituation – günstiger auch für die übrigen Schüler und für die Lehrkräfte.

Diese empirischen Ergebnisse aus dem integrationspädagogischen Unterricht sind deshalb so positiv, weil hier die Vielfalt bewusst gestaltet wird, nicht nur, weil die Lehrkräfte dies wollen, sondern weil sie gar nicht anders können: Sie müssen ja akzeptieren, dass der eine Schüler langsamer und weniger rechnet und schreibt als der andere, dass das eine Kind ein Lächeln braucht, um zu beginnen, das andere sich selbst motiviert usw. Entscheidend ist, dass Lehrer, Eltern und Kinder gemeinsam vereinbart haben: Alle Schüler unserer Schule bleiben bei uns, egal wie zornig oder enttäuscht die Mitschüler, ihre Lehrer oder auch manche Eltern auf Einzelne sind. Bei uns bleiben, bedeutet nicht, alles hinzunehmen, sondern die Schulgemeinde als einen Ort zu betrachten, der als Oase gestaltet wird: Als Ort, wo die Quelle der Bildung für die Kinder sprudelt, als Ort, wo Freundschaften gepflegt werden können und ggf. Konflikte mit Interventionen, Vereinbarungen und Förderplänen bearbeitet werden, nicht zuletzt als ein Ort, der nicht nur in einer Gemeinde liegt, sondern mit und für die Gemeinde sportliche, kulturelle und soziale Schnittstelle sein sollte.

3. Wege zu mehr Chancen für Lernwirksamkeit und Erfahrungsreichtum

Der 1. Teil meines Beitrags galt der Analyse; der zweite der Darstellung empirischer Daten; der dritte soll den Schlussfolgerungen gelten. Ich bin überzeugt, dass wir innere und äußere Schulreform nicht gegeneinander ausspielen dürfen, sondern immer beides miteinander verbinden sollten. Denn sonst stößt eine bloß didaktisch-unterrichtliche Verbesserung oder schulbezogene an die institutionellen Grenzen, eine bloß strukturorientierte würde an der Umsetzung vor Ort, im Unterricht und in der Schule, scheitern.

Meiner Einleitung konnte entnommen werden, dass alles dafür spricht, das Schulsystem als den zentralen gesellschaftlichen *Ort der sozialen Kohäsion* ebenso wie der individuellen Persönlichkeitsentwicklung anzusehen. Die Schule der pluralistischen, demokratischen Zivilgesellschaft ist die Schule. Sie braucht eine Pädagogik der Vielfalt, die zugleich eine Pädagogik

der reflektierten sozialen Gemeinsamkeit ist. Sie schließt folgendes ein (und ich formuliere im Indikativ, als Vision):

1. Alle Kinder werden eingeschult und Zurückstellungen nicht erlaubt. Der Schulanfang wird kindgerechter und stellt sich auf unterschiedliche physische, psychische, sprachliche und soziale Voraussetzungen ein.
2. Für jedes eingeschulte Kind wird eine ganzheitliche Entwicklungs- und Lernausgangsdagnostik im Laufe des 1. halben Schuljahres durchgeführt und mit den Eltern besprochen. Nur so wissen wir, wie Lehrkräfte und ggf. andere Experten Förderung angemessen planen können.
3. Klassenwiederholungen finden nur dann statt, wenn Eltern, Kind und Lehrkräfte das einvernehmlich für sinnvoll halten. Bekanntlich ist das Sitzenbleiben sozial, psychologisch und kognitiv wenig wirksam, ja häufig kontraproduktiv.
4. Alle Kinder bleiben Schüler der Schule. Es finden keine Überweisungen in Sonderschulen mehr statt. Bei Förderbedarf wird dieser innerhalb der Schule sichergestellt. Die lernineffektiven Sonderschulen für Lernbehinderte (Allg. Förderschulen) laufen umgehend aus.
5. Die Schulen sind ganztags offen und richten dezentrale Arbeitsräume für kleine Lehrerteams mit IT-Ausstattung ein. Dafür gibt es einen kommunalen 10-Jahres-Plan. Die Ganztagschule eröffnet vor allem Perspektiven für soziale und sportlich-kulturelle Aktivitäten, aber auch für die bessere Vor- und Nachbereitung des unterrichtlichen Lernens durch die Schüler.
6. Die Schulen werden von allen Nutzern – Kindern, Lehrern, Eltern, weiteres Personal – zu selbstverwalteten Häusern, die ein eigenes Schulethos, ein Schulprogramm, Jahrgangssammlungen der Schüler, psychologisch-sozialpädagogische Ansprechpartner, attraktive Internetpräsentationen, ruhige Arbeitszonen, eine Schulcafeteria bzw. bei Ganztagsbetrieb eine Kantine und einen Schülerclub haben. Ich plädiere dafür, dass für nachmittägliche Honorarkräfte der Schulkonferenz eine selbstverwaltete Summe zur Verfügung gestellt wird.
7. Die Schulen der Sekundarstufe I einer Region bilden einen gemeinsamen Planungsverbund, um zu Schulen für alle Bildungsgänge zu werden. Auch hier wäre ein zeitlich definierter Planungsrahmen sinnvoll. Einbezogen werden sollten zugleich die Jugendhilfe, die Jugendarbeit der Kommune, Vereine, Kirchen, Kulturgruppen, Beratungsstellen u.a., um Schulen zu regionalen Aktivitätsorten weiter zu entwickeln.
8. Die Schule für alle ist keine Einheitsschule, sondern lässt unterschiedliche Bildungsziele und Bildungsgänge innerhalb der Klassen fächerspezifisch zu. Wir sollten nicht nur, pro

Fach, die sonderpädagogischen Rahmenpläne in die allgemeinen Rahmenpläne integrieren, sondern am Ende der Sekundarstufe I fächerspezifische Abschlussniveaus nach englischem Muster einführen. Dem widerspricht die Bildungsstandarddiskussion nicht: Sie müsste allerdings akzeptieren, dass nicht alle Absolventen der Sekundarstufe I allen Lernfeldern auf das gleiche Level kommen und dennoch einen inhaltlich differenzierten Sekundarstufe-I-Abschluss erhalten. Es würde genügen, für bestimmte Ausbildungsgänge nach der Sekundarstufe I oder für die gymnasiale Oberstufe Eingangslevels pro Lernbereich festzulegen.

9. Die Schulen der Sekundarstufe II – gymnasiale Oberstufen und berufsausbildende Schulen - kommen ebenfalls, zusammen mit den potenziellen Abnehmern, miteinander in ein systematisches Gespräch. Fragen zukunftsorientierter Basisqualifikationen und Schlüsselqualifikationen, regionale Berufs- und Ausbildungsentwicklung, Möglichkeiten der Qualifizierung für beeinträchtigte Jugendliche u.a. sollten nicht mehr getrennt, sondern verzahnt regional erörtert und daraus Schul- und Qualifizierungsprogramme entwickelt werden.

Die bisherigen Vorschläge sind liegen außerhalb des Unterrichts, prägen ihn aber nachhaltig. Für den Unterricht selbst ergibt sich aus der Tatsache, dass wir Heterogenität nicht nur hinnehmen, sondern ihren verborgenen Reichtum zum Blühen bringen wollen, folgendes:

1. Alle Schüler müssen die Unterrichtssprache Deutsch erwerben und beherrschen. Wo dies nicht ausreichend der Fall ist, sollten Intensivprogramme spätestens ab der Schulanmeldung obligatorisch sein. Die Finanzierung muss dafür – ggf. auch durch Vereinbarungen zwischen Land und Kommune – sicher gestellt werden. (Das sollte spezifische Eltern-/Mütter-Sprachangebote innerhalb der Schulen einschließen.)
2. Für etwa 5% aller Kinder sollte zusätzliche (sonderpädagogische) Förderung eingeplant werden. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass es in jedem Jahrgang einer Schule Kinder mit Förderbedarf, und damit teilweise doppelt besetzte Stunden, gibt. Team-Teaching ist eine Chance, individualisierteren Unterricht für alle Kinder erfahrbar zu machen.
3. Differenzierung innerhalb des Unterrichts sollte sich konsequent auf verschiedene Bereiche beziehen: auf den Umfang der aktuellen Lernziele; auf Lernthemen innerhalb des gemeinsamen Lernfeldes; auf die Lernzeit, d.h. Dauer der Bearbeitung; auf Sozialformen (Einzel- und Partnerarbeit); auf Methoden und schülerorientierte Materialien der Bearbeitung; auf Präsentationsformen und Kontrolle. Es wäre eine Überforderung, zu jeder Zeit sich auf allen sechs Ebenen der Differenzierung bewegen zu sollen. Studien zei-

gen auch, dass z.B. verhaltenschwierige Kinder zwar konzentrierter lernen, wenn sie Entscheidungsmöglichkeiten haben, dass diese aber nicht zu vielfältig sein dürfen, und dass die Entscheidung der Schüler und ihre Umsetzung dann auch von der Lehrkraft begleitet werden muss.

4. Differenzierung darf Gemeinsamkeit nicht verdrängen: Gemeinsame Einführungen, Morgenkreise, Beratungen, Lieder, Feiern, gemeinsames Zuhören bei Präsentationen, gemeinsame Ausflüge, Aufführungen, Wettkämpfe... Kinder sind zwar sehr unterschiedlich; aber sie haben alle die gleichen Wünsche nach Anerkennung, Respekt, Zuwendung, Freundschaft und Selbsterfahrung, und die gleichen Ängste vor Herabsetzung, aggressiven Übergriffen, Isolation, Trennung, Verlust geliebter Freunde oder Eltern, vor Krankheit und Schmerzen. Diese existenziellen Hoffnungen und Ängste sind eine Quelle, in der Unterschiedlichkeit das Gemeinsame zu erkennen, auch wenn es ansonsten extrem unterschiedliche ethnische, soziale, physische oder moralisch-religiöse Familienmilieus und damit Lebenserfahrungen gibt.
5. Unterricht unter Heterogenitätsbedingungen schlägt sich auch in einem mehrperspektivischen Curriculum nieder. Es ist ja nicht erforderlich (und nicht möglich), dass alle Schüler die gleichen Lernziele erreichen. Wir müssen uns vor allem in jenen Fächern, die sich auf die mitteleuropäische Kultur stützen – besonders sind das Geschichte, Geografie, Deutsch bzw. Literatur, Englisch, Musik und Kunst – verabschieden vom deutschzentristischen oder eurozentristischen Zuschnitt. Für viele Kinder sind das Lerngegenstände aus einer fremden Welt; was ist mit ihrer eigenen Kultur oder der ihrer Vorfahren? Wie bringen wir beides zusammen, für alle Seiten? Wie öffnen wir uns in Klassen, in denen 50% italienischer oder türkischer Herkunft sind, deren kulturellen Kontexten? Interkulturelle Erziehung ist kein Seid-nett-zueinander; sie schließt auch keine scheinintolerante Hinnaufnahme frauenverachtender Machosprüche kleiner Migranten ein; vielmehr muss die untergründige Fremdheit ins Curricula, und damit ins Bearbeitbare, gehoben werden.
6. Im Unterricht sollte eine klare feedback-Kultur herrschen: Kinder wollen zu Recht, dass ihre Arbeit wahrgenommen wird, und zwar auf dem Niveau der individuellen Möglichkeiten, aber auch in Bezug auf die Erwartungen der Erwachsenen und der übrigen Kinder. Diese Rückspiegelung muss und sollte durchaus nicht immer von Lehrern kommen, sondern kann auch in der Partnerarbeit geschehen und sollte Möglichkeiten der Selbstkontrolle einschließen. Es sind ja diese Kompetenzen, die heute von Kindern und Jugendlichen verlangt werden: sich realistische Ziele setzen, sie in der eigenen verantworteten Zeit realisieren, sie selbst überprüfen oder von einem akzeptierten Partner überprüfen lassen,

und vor allem: daraus weitere Ziele entwickeln, um voranzuschreiten. Es ist selbstverständlich, dass bei der individuellen Bewertung die gemeinsamen Arbeitsvorhaben so einbezogen werden sollten, dass die Schülerinnen und Schüler damit einverstanden sind.

Nicht zuletzt sollten wir verstärkt Fehler als notwendigen Teil von Lernprozessen ansehen, die es gilt auf die hinter ihnen liegenden Überlegungen, Denkwege, Lösungsperspektiven oder Wissenslücken fair zu untersuchen. Fehler sind im Übrigen, im Verfahren des *trial and error*, Teil forschenden Lernens.

7. Von Kindern wird heutzutage frühzeitig Selbständigkeit für die Bewältigung ihres Alltags erwartet. Deshalb sollte Unterricht und Schulleben jede Form der Eigenverantwortung, aber auch der Verantwortungsübernahme für andere unterstützt werden: Partnerlernen, Patenschaften für Jüngere, Ämter in Klasse und Schule, Streitschlichtung, Schulzeitungen, Cafeteria und Schulfirmen betreiben, Medienräume und Internetstationen betreuen usw. – auch außerschulische soziale Aktivitäten sollten schulintern unterstützt und öffentlich gemacht werden. Gerade dabei zeigt sich, wie eine Schule mit ihrem Umfeld verbunden ist. Solche Aktivitäten, wenn sie in den Unterricht rückgekoppelt werden, verschaffen nicht nur Anerkennung, sondern stärken auch die allgemeine Lernmotivation.
8. Nicht zuletzt muss immer wieder betont werden, wie bedeutsam die indirekte und die direkte Wirkung des Lehrerhandelns auf Lernmotivation und soziale Entwicklung ist. Die Lehrer der Nation sind tatsächlich die Lehrer. Gerade deshalb ist es so wichtig, die oft unerwünschten oder unerwarteten Wirkungen einzelner Äußerungen, eines allgemeinen Stils oder des Verhaltens in Konfliktsituationen zu reflektieren, und das geht am besten durch Formen der Hospitation oder durch Supervision. Lehrer sollten im Übrigen stolz darauf sein, dass Kinder und Jugendliche, wie jüngste Befragungen zumindest im Grundschulbereich immer wieder bestätigen, eine sehr positive Auffassung vom Engagement und der Fairness ihrer Lehrern haben. Wir haben in Berlin festgestellt, dass diese positive Einstellung sich zwischen Jungen und Mädchen nicht unterscheidet, auch nicht zwischen Kindern mit und ohne Behinderung, und die höchsten Zustimmungsraten von Migrantenkinder stammten. Günter Grass hat auf einem GGG-Kongress 1999 (Grass 2000) sich „*lernende Lehrer*“ gewünscht. Ich füge hinzu: Es sollten freundliche, kooperative, gelassene, aber auch bildungspolitisch engagierte lernende Lehrer sein. Sie können Vielfalt und Gemeinsamkeit in einer Schule für alle kreativ gestalten und zugleich darauf drängen, dass die politisch notwendigen Rahmenbedingungen auf der Agenda bleiben. Solche Pädagoginnen und Pädagogen können mit den Eltern, mit den Kommunen, mit den zivilge-

sellschaftlichen Kräften und mit manchen Parteien für eine Schule kämpfen, die ein zukunftsfähiger Ort moderner Bildung für alle ist.

Ich gehe davon aus, dass viele unter Ihnen dazu gehören, und deshalb wünsche ich uns heute einen lernreichen Tag.

Literatur

- Arnold, K.-H. / A. Levin: Einschätzungen der Klassenlehrer und Sonderpädagogen zu Inhalten, Formen und Effektivität der Förderarbeit. Ergebnisse nach drei Jahren Erfahrung. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Das emsoz-Buch. Integrative Förderung verhaltensauffälliger Kinder. Weinheim und Basel 2005, Kap. 9
- Baumert, J./ C. Artelt: Bildungsgang und Schulstruktur. In: Pädagogische Führung, H. 4/2003, S. 188-192
- Baumert, J. / J. Fried / H. Joas / J. Mittelstraß / W. Singer: Manifest. In: Killius, N. / J. Kluge / L. Reisch (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung/Framnfurt/M. 2002, S. 171-225
- Becker, G. u.a (Hrsg.): Heterogenität. Friedrich Jahresheft 2004, Seelze 2004
- Bless, G.: Zur Wirksamkeit der Integration. Bern u.a. 1995
- Feyerer, E.: Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck 1998
- Grass, G.: Berliner Bildungsrede: Der lernende Lehrer und das Prinzip Zweifel. In: GGG (Hrsg.): Prinzip Zweifel – ein pädagogischer Grundwert. Die Blaue Reihe Nr. 52, Aurich 2000, S. 13-30
- Häberlin, U. / G. Bless / U. Moser / R. Klaghofer: Integration von Lernbehinderten. Bern 1990
- Händle, Chr.: Politische Bildung im internationalen Vergleich. In: Forum E, Juli 2002, S. 29-31
- Heyer, P. / U. Preuss-Lausitz / L. Sack (Hrsg.): Länger gemeinsam lernen. GGG und Grundschulverband, Aurich und Frankfurt/M. 2003
- Hildeschmidt, A. / A. Sander: Zur Effizienz der Beschulung so genannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.). Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim und Basel 1996, S. 115-134
- KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002. Stat. Veröffentlichungen 170, Bonn Dez. 2003
- Opp, G. / I. Budnick / M. Fingerle: Sonderschulen – integrative Beschulung. In: Helsper, W. / J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Köln 2004, S. 345-366
- Österreich, D.: Politische Bildung von Vierzehnjährigen. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen 2002
- Preuss-Lausitz, U.: Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, H. / S. Knauer (hrsg.): Integrationspädagogik. 6. Aufl. Weinheim und Basel 2002, S. 458-470
- Preuss-Lausitz, U.: Zur Dynamik der sozialen Beziehungen in der Schule. Das Verhältnis der „schwierigen“ Kinder zu den Gleichaltrigen. In: Ders. (Hrsg.): Das Emsoz-Buch. Integrative Förderung verhaltensauffälliger Schüler. Weinheim und Basel 2005, Kap. 7
- Rolff, H.G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 13, Weinheim 2004
- Schümer, G.: Institutionelle Bedingungen schulischen Lernens im internationalen Vergleich. In: PISA 2000, Opladen 2001, S. 411-427
- Schweitzer, J.: Vierfach bestraft. Das gegliederte Schulsystem diskriminiert Kinder aus der Unterschicht. In: Die Zeit Nr. 43 v. 14. 10. 2004

- Tent, L.: Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? In: Heilpädagogische Forschung 17 (1991), S. 3-12
- Unesco (Ed.): Learning – the Treasure Within. Paris 1996
- Wocken, H.: Leistung, Intelligenz und Sozialleistung von Schülern mit Lernbehinderungen. In: Z.f. Heilpäd. (51) 2000, S. 492-503