

## **Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen: Forschungsstand und Perspektiven**

**Liebe Kolleginnen und Kollegen,  
meine Damen und Herren,**

### **1. Problemstellung**

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

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

Allerdings ist dies längst nicht mehr die einzige Sichtweise auf Unterschiede zwischen Kindern. Blickt man in die zahlreichen pädagogischen Veröffentlichungen

der letzten Jahre, so wird dort ein ganz anderes Bild gezeichnet: Die Heterogenität der Kinder, die Verschiedenheit der Menschen und ihrer Köpfe wird als reale Bedingung, vielleicht sogar als wünschenswerter Ausgangspunkt von Unterricht und Erziehung angesehen: Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe – ob im Alter, der Leistungsfähigkeit, der ethnischen Herkunft – sind normal, sie werden als pädagogische Aufgabe gesehen, und zugleich als Chance und Bereicherung bewertet. Mit einer solchen Position, mit einer „Pädagogik der Vielfalt“ verknüpft sich aber stets die Forderung, dass der Unterricht bewusst auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler eingehen müsse: durch Methodenvielfalt, durch Binnendifferenzierung, durch individualisiertes Lernen.

Oder anders formuliert: Heterogene Lerngruppen und Frontalunterricht im Gleichschritt – das kann nicht gut gehen. Je mehr wir es im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Fähigkeiten und Interessen zu tun haben, desto stärker muss der Unterricht diese Unterschiede auch didaktisch aufgreifen.

Diese These, die ich an den Anfang meiner Ausführungen stelle, ist überhaupt nicht neu, es handelt sich dabei vor allem um eine Forderung an Lehrerinnen und Lehrer. Allein bei einer solchen Forderung kann man es aber nicht belassen. Denn man muss ja auch fragen, unter welchen Bedingungen eine solch anspruchsvolle pädagogische Arbeit geleistet werden kann. Um dies zu beleuchten, möchte ich sie in zwei Perspektiven mit einigen Ergebnissen der empirischen Schulforschung konfrontieren. Die erste Perspektive knüpft bei dem Satz von den „Mittelköpfen“ an. Unser Schulsystem – so meine These – lebt mit der Fiktion, man könne durch kontinuierliche Auslese die homogene Lerngruppe doch herstellen. Heterogenität wird durch eine selektive Alltagspraxis abgewehrt. Welche Konsequenzen das im Schulalltag hat, möchte ich Ihnen zunächst darstellen.

In der zweiten Perspektive stellt sich die Frage dann aus der Gegenrichtung: Wenn wir die Jagd nach der homogenen Lerngruppe aufgeben; wenn wir stattdessen akzeptieren, dass alle Lerngruppen in unseren Schulen heterogen – unterschiedlich heterogen – sind: Welche Chancen werden damit eröffnet?

Zunächst zur ersten Perspektive:

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

Wenn – wie in unserem Schulsystem weit verbreitet – Unterricht „auf die Mittelköpfe“ ausgerichtet ist, gibt es immer Unterforderungen und Überforderungen. Dabei gelten als besonders problematisch die Schülerinnen und Schüler, denen die Leistungsansprüche zu hoch erscheinen. Hier hat die Schule – beginnend mit der Erfindung des Sitzenbleibens zu Anfang des 19. Jh. – in langen Jahren ein vielfältiges Instrumentarium ausgebildet, um Schüler mit Leistungsproblemen aus der jeweiligen Lerngruppe zu entfernen:

Zurückstellungen vom 1. Schulbesuch, Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen, Sortierung nach Schulformen und Abschulungen sind dafür die bekanntesten Mittel. Anders formuliert: Heterogenität wird begrenzt, wird beschnitten – und zwar immer am unteren Ende des Leistungsspektrums. Gestützt wird dies durch eine Mentalität, die ich die „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ nenne: Je geringer die Kompetenzunterschiede zwischen den Schülern, je angeglicher ihr Vorwissen, je ähnlicher die Verhaltensweisen, desto besser kann mein Unterricht funktionieren. Diesen Prozess der Homogenisierung möchte ich jetzt anhand empirischer Daten nachvollziehen, indem ich – von der Einschulung bis zum Ende der Sekundarstufe I - den Weg des Kindes durch unser Schulsystem verfolge.

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

Bei uns werden altersgleiche Kinder – und zwar alle sechsjährigen – eingeschult. Doch bereits an dieser frühen Stelle unseres Schulsystems gibt es Kinder, die den Anforderungen nicht genügen: 6-Jährige, die angeblich nicht „schulreif“ sind. In Deutschland werden etwa 11% aller Kinder vom ersten Schulbesuch um ein Jahr zurückgestellt; damit wird von dieser Maßnahme so häufig wie in kaum einem anderen Land Gebrauch gemacht (vgl. Tillmann/Meier 2001, S. 473). Davon betroffen sind vor allem Kinder aus einfachen sozialen Verhältnissen, insbesondere Migrantenkinder. Den Kindern wird durch diese Maßnahme in aller Regel nicht geholfen, aber die erste Klasse ist von möglichen „Problemfällen“ befreit. Trotz dieser selektiven Maßnahme zu Schulbeginn zeigt sich aber bereits in der Grundschule,

dass einige Kinder bei diesem gemeinsam-fortschreitenden Unterricht nicht mithalten können, dass ihre Leistungen unterhalb der Erwartungsnorm liegen. Anders formuliert: Es tritt eine unerwünschte Leistungsheterogenität in der Lerngruppe auf. Dagegen setzt unser Schulsystem zwei Instrumente ein: Das Sitzenbleiben und die Sonderschulüberweisungen. Wer das Jahrgangspensum einer Klasse nicht schafft, wer in zwei Fächern am Ende ein „mangelhaft“ erntet, muss die gleiche Klasse (und damit das Pensum in allen Fächern) wiederholen. In der Grundschule trifft es jedes Jahr etwa ein Kind pro Klasse. Diese jährliche Sitzenbleiberquote (ca. 2 – 3%) mag als bescheiden angesehen werden; doch jedes Kind hat jedes Jahr eine neue Chance, sitzenzubleiben. Bezieht man die Zahlen deshalb auf die Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe I (15jährige), so lässt sich festhalten: Bundesweit sind 24% von ihnen im Laufe ihrer Schullaufbahn mindestens einmal sitzengeblieben (vgl. Tillmann/Meier 2001, S. 473). Natürlich konzentrieren sich die 15-jährigen Sitzenbleiber in der Hauptschule: 35% dieser Jugendlichen sind mindestens einmal sitzengeblieben. Im Gymnasium sind es mit 10% deshalb so wenig, weil die meisten Sitzenbleiber diese Schulform schon verlassen haben. Damit gehört Deutschland auch bei den Klassenwiederholern zu den internationalen Spitzenreitern. Wie stark mit diesem Sitzenbleiben auch eine soziale Auslese verbunden ist, zeigt Ihnen diese Folie: In der Grundschule bleiben Migrantenkinder vier- bis fünfmal so oft sitzen wie „Einheimische“

- Abb. 1 -

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

Ende des 19. Jahrhunderts auch das Motiv verbunden, die „normalen“ Schulen von besonderen Problemfällen zu entlasten und damit dort das Lernen zu effektiveren (vgl. Möckel 1997).

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

## **2.2 Die Sekundarschule – Selektion als Prinzip**

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

einer Hamburger Stichprobe hat er aufgezeigt, wie Gymnasialempfehlungen und Schulleistungen zusammenhängen. Während Akademikerkinder auch bei mittelmäßigen Leistungen in Lesen und Mathematik eine solche Gymnasialempfehlung erhalten, müssten Kinder aus einfachen Schichten 50% höhere Testwerte einreichen, um die gleiche Empfehlung zu bekommen.

Was wir hier finden, ist eine doppelte soziale Benachteiligung: Kinder aus „bildungsfernen“ sozialen Schichten werden in weniger anregungsreichen Umwelten groß und haben es ohnehin weit schwerer, schulische Leistungen und Interessen auszubilden. Aber selbst wenn ihnen das gelingt, werden sie zusätzlich benachteiligt: Denn ihre Leistungen müssen weit höher sein, um die „gleichen“ Bildungschancen zu erhalten (vgl. Lehmann u. a. 1997, S. 81ff.). Kurz: Nach „oben“ und nach „unten“ wird beim Übergang in die Sekundarstufe I nicht nur nach Leistung, sondern vor allem nach sozialer Herkunft „homogenisiert“.

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

angestrebte Leistungshomogenität der jeweiligen Schulform zu sichern, indem wieder einmal Heterogenität „nach unten“ abgeschnitten wird.

### 2.3. Zwischenbilanz

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

	Prozentanteil der Schüler	Zahl Schüler	der
Sonderschüler	3,5	179	
Zurückgestellte	10,6	547	
Wiederholer	24,1	1249	
Absteiger	9,8	509	
Schüler mit mindestens einem Misserfolg	39,1	2024	
darunter: Schüler mit zwei oder mehr Misserfolgen	8,9	460	
Schüler mit „glatter“ Schulkarriere	60,9	3153	
Schüler insgesamt	100,0	5177	

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

Wenn man die verschiedenen Werte für Zurückstellungen, Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen und Abschlüssen addiert, so kommt man zu dem Ergebnis: Fast 40% der deutschen Schülerinnen und Schüler machen zwischen der ersten und der 10. Klasse mindestens einmal die Erfahrung, von ihrer Lerngruppe aufgrund angeblich mangelnder Fähigkeiten ausgeschlossen zu werden. „Was Du kannst, reicht nicht“ wird ihnen gesagt, „deshalb musst du woanders hin.“ Schlüssel

man dies nach Schulformen auf, so werden diese Zahlen noch erschreckender: An Hauptschulen sind es fast 2/3 der Heranwachsenden, aber auch an Realschulen immer noch 43%, die mindestens einmal ein solches Schulversagen zu verarbeiten hatten. Nur an Gymnasien findet sich mit 16% ein anderes Bild (vgl. ebd.).

Mit der zentralen These zu Anfang habe ich ja schon dargelegt, welche pädagogische Sichtweise am Zustandekommen dieser Selektionsquoten erheblich beteiligt ist: Die Vorstellung, dass Lernen in der Gruppe umso besser gelingt, je ähnlicher sich die Lernenden in ihren Fähigkeiten und Begabungen sind. Und die Vorstellung, dass man alles Beteiligten etwas Gutes tut, wenn man die jeweils schwächsten Schüler ausschließt: Die sei gut für die betroffenen Kinder, weil deren Überforderung beendet würde. Dies sei gut für die anderen Kinder, weil die nicht mehr „gebremst“ werden. Und dies sei gut für die Lehrkräfte, weil nun beim Unterricht wieder alle mitkommen. Die Zahlen vorhin haben gezeigt: Diese Vorstellung, man müsse Heterogenität reduzieren, müsse sich der Homogenität zumindest annähern, fordert sehr viele Opfer. Und das Ziel, Kindern bei Lernschwierigkeiten zu helfen, wird dabei weitgehend verfehlt. Dabei finden wir ein Ineinandergreifen institutionellen Vorgaben mit einer weit verbreiteten Mentalität nicht nur bei Lehrern, sondern auch bei Eltern und Schülern.

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

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

Wenn man nach Alternativen fragt, muss man sich zunächst deutlich machen:

Die soziale Segregation – verbunden mit der Entmutigung der Schwächeren – ist aber nicht die einzige Folge dieses selektiven Systems. Das ganze hat auch eine

stabilisierende Wirkung für traditionelle Unterrichtskonzepte. Denn wenn „alle Schüler einer Klasse vergleichbare Voraussetzungen besitzen und die gleichen Ziele erreichen sollen, liegt es nahe, ... die Schüler im Klassenverband mit demselben Stoff zu konfrontieren, Unterrichtsgespräche mit der ganzen Klasse zu führen und allen prinzipiell die gleichen Aufgaben zu geben, anstatt sie in kleineren Lerngruppen oder gar individuell arbeiten zu lassen“ (Schümer 2004, S..74f.). Die Verantwortung für diejenigen, die bei dieser „Gleichbehandlung“ nicht mitkommen, die sich als „schwache“ Schüler erweisen, kann in unserem System der Lehrer in der beschriebenen Weise – etwa durch Sitzenlassen oder Abschulung – abgeben.

Die Alternative dazu kann nur lauten:

Die Heterogenität einer Lerngruppe darf nicht als Ärgernis betrachtet werden, darf auch nicht ignoriert werden. Vielmehr ist zu fragen: Wie kann man darauf eingehen, wie lassen sich die damit verbundenen Chancen nutzen?

Um diese Fragen zu beantworten, muss man zunächst ermitteln: Wo gibt es in unserem Sekundarschulsystem denn überhaupt heterogene Gruppen?

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

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

Nach meinen Erläuterungen zur Selektion in der Sekundarschule wird Sie die folgende Feststellung möglicherweise verblüffen: Trotz aller Vorsortierungen sind auch die Lerngruppen in der Sekundarschule – sind Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialklassen – deutlich heterogen. Die Zielsetzung einer homogenen Sortierung wird im gegliederten Schulsystem nämlich nur sehr zum Teil erreicht. An den Matheleistungen bei PISA 2000 kann ich Ihnen das besonders eindrucksvoll zeigen:

Der Befund zeigt: Selbst zwischen HauptschülerInnen und GymnasiastInnen gibt es einen breiten Überschneidungsbereich der Leistungen und bei „leistungsmäßig benachbarten Schulformen reichen“ die Kompetenzverteilungen sogar in den Kernbereich der anderen Schulformen hinein.“ (Baumert/Schümer 2001a, S. 455). Kurz: Trotz der leistungsmäßigen und der sozialen Vorsortierung des gegliederten Schulsystems weist jede Schulform intern eine große Leistungsstreuung aus. Auch hier bleibt Homogenität der Lerngruppe eine Fiktion. Wer also in eine Hauptschul-, eine Realschul-, eine Gymnasialklasse hineingeht und glaubt, hier könne man undifferenziert alle gleich unterrichten, liegt m.E. ziemlich falsch. Auch hier geht es darum, mit heterogenen Gruppen umzugehen.

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

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

#### Erstens:

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

#### Zweitens:

Als besonders negativ erweist sich eine Homogenisierung am „unteren Ende“ – eine Zusammenfassung der leistungsschwachen und sozial Belasteten. Hierzu sagen Weinert und Helmke in ihrem bekannten Handbuchartikel von 1997: „Ungünstige Effekte auf den Unterricht und die Unterrichtsergebnisse treten verstärkt auf, wenn sich in Schulklassen eine größere Anzahl von Schülern mit Verhaltens-, Erziehungs- und/oder Lernproblemen findet“ (ebd., 96). Hier ist die Konzentration von Kindern „mit niedrigem sozio-ökonomischen Status, ungünstigen Milieubedingungen oder schwierigen Familienverhältnissen“ (ebd.) ein erheblicher Risikofaktor für die

Erbringung schulischer Leistungen. Anders formuliert: Kinder aus bildungsfernen Schichten werden in ihren Leistungen zusätzlich ‚gebremst‘, wenn sie in eine Lerngruppe eingewiesen werden, die vor allem aus „schwachen“ Schülern besteht. Das bedeutet anders gewendet: Gerade schwache Schüler, gerade problembelastete Kinder brauchen die sozial und leistungsmäßig heterogene Gruppe, brauchen die Anregungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler.

#### Drittens:

Es ist naiv zu glauben, dass allein eine Vergrößerung der Heterogenität sich positiv auswirkt, wenn sonst am Unterricht nichts verändert wird. Heterogen zusammengesetzte Klassen – so erneut Helmke/Weinert – führen zu Leistungsvorteilen bei den „Starken“ wie bei den „Schwachen“, wenn Lehrkräfte sich auf diese Heterogenität didaktisch bewusst einstellen: Durch unterschiedliche Aufgabenstellungen, durch Partnerschaften, auch durch gelegentliche Bildung homogener Gruppen. Und in einer gesonderten Studie hat Helmke aufgezeigt, wie durch eine Kombination von straffer Klassenführung, differenzierten Aufgabenstellungen und deutlicher Stützung „schwacher“ Schüler ein guter Lernfortschritt erzielt werden kann – und zwar bei den Spitzenschülern genauso wie bei den Schwächeren.

#### **4. Perspektive**

Ich verzichte an dieser Stelle auch aus Zeitgründen darauf, Beispiele und Modelle für binnendifferenzierten Unterricht zu beschreiben. Dafür gibt es inzwischen hinreichend viele erfahrungsgesättigte Konzepte für alle Schulstufen und alle Fächer.

Wichtig scheint mir:

- Wir müssen wegkommen von der Fiktion, eine homogene Lerngruppe sei erreichbar, sei gar real vorhanden. Und wir müssen ernsthafte Anstrengungen unternehmen, das Ausmaß des institutionellen Schulscheiterns zu reduzieren. Wenn Ministerin Sommer eine massive Reduzierung der Sitzenbleiberquote fordert, ist sie damit auf dem richtigen Weg.
- Wenn es ein übereinstimmendes Ergebnis der schulischen Heterogenitätsforschung gibt, dann dies: die Homogenisierung „nach unten“, die Zusammenfassung von lernschwachen und sozial belasteten Kindern und

Jugendlichen in eigenen Lerngruppen, hat massiv negative Effekte beim fachlichen wie beim sozialen Lernen. Es ist auch deshalb unverantwortlich, eine Hauptschule anzubieten, die in einigen städtischen Regionen nur noch von 10% der Schülerschaft besucht wird.

- Die Forderung, dass der Unterricht in allen Schulformen der Sekundarstufe die Heterogenität akzeptieren müsse, und dass Lehrerinnen und Lehrer darauf didaktisch angemessen reagieren sollen, diese Forderung halte ich für berechtigt.

Nur: Man muss Lehrkräfte auch in den Stand setzen, ihren Unterricht entsprechend zu entwickeln: Hier sind Fortbildungen, hier sind Stundenentlastungen für gemeinsame Unterrichtsentwicklungen, hier sind in einigen Bereichen auch Senkungen der Klassenfrequenzen erforderlich.

Anders formuliert:

Wenn die deutschen PISA-Ergebnisse besser werden sollen, brauchen wir in allen Schulformen intensive Prozesse der Unterrichtsentwicklung. Die sind aber nur zu haben, wenn engagierte Lehrkräfte auch erfahren, dass ihr Engagement vom Dienstherrn ganz konkret unterstützt wird.