

58. Jahrgang, Heft 3 / März 2006 / € 6,50

www.beltz-paedagogik.de

P 8451 E

PÄDAGOGIK - Heft 3 / März 2006 - Schulentwicklung

PÄDAGOGIK

HERBERT ALTRICHTER · CLAUDIUS BUHREN
MARLIES KRAINZ-DÜRR · ULRICH VIELUF

SCHULENTWICKLUNG

WIEDERSPRÜCHE • PROBLEMZONEN • PERSPEKTIVEN

BEITRAG: KOMMUNIKATION MIT ELTERN VERBESSERN

Das an dieser Stelle vorhandene Foto ist aus urheberrechtlichen Gründen entfernt worden.

Das an dieser Stelle vorhandene Foto ist aus urheberrechtlichen Gründen entfernt worden.

THEMA

Schulentwicklung

Moderation: Johannes Bastian

HERBERT ALTRICHTER

Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen

Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren
Entwicklung von Einzelschulen

MARLIES KRAINZ-DÜRR

Schulentwicklungsarbeit: regelscheu, vergesslich, widerständig

Zum Faktor »Verbindlichkeit«
in Schulentwicklungsprozessen

PETRA MADELUNG/KATRIN WEISKER

Unterrichtsentwicklung

Problemzonen und Entwicklungsmöglichkeiten

RAINER GRÜNE-ROSENBOHM/SABINE MÜLLER

Schulprogrammarbeit

Stolpersteine und Praxishilfen

JOACHIM HERRMANN

Steuern oder Moderieren?

Zu Problemen der Arbeit schulischer
Steuergruppen

RENATE NIETZSCHMANN/ULRICH VIELUF

Evaluation

Schulentwicklungsdaten zur Sprache bringen

CLAUS G. BUHREN

Kommunale Schulentwicklung

Ein Weg aus der Sackgasse?

BEITRAG

Ganztagsschulen müssen die Kommunikation mit den Eltern neu gestalten. Entfällt die häusliche Schularbeit, dann ist das zunächst eine Erleichterung; es entfällt aber auch eine Möglichkeit der Beobachtung, was und wie die Kinder lernen. Der Beitrag zeigt, wie diese Informationslücke mit Hilfe eines Logbuchs gefüllt werden kann, wie Schüler(innen) und Eltern damit arbeiten und welche Potentiale dieses Instrument darüber hinaus hat.

CHRISTIAN LADLEIF/MARTIN ZEUNER

Eltern und Ganztagschule

Mit dem Logbuch Kommunikationsdefizite abbauen

SERIE

Die Frage nach Befunden zur Heterogenität in deutschen Schulen ist hochaktuell. Gefragt wird, wie heterogen die Lerngruppen trotz Selektion sind, welche Effekte heterogene Lerngruppen haben und wie Heterogenität für erfolgreiches Lernen genutzt werden kann. In der dritten Folge stellt der Bildungsforscher Klaus-Jürgen Tillmann gemeinsam mit Beate Wischer die zentralen Befunde zusammen. Als Konsequenz für die Praxis plädieren sie für die Erprobung erster Schritte, eine Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten und die Erarbeitung von Bewältigungsstrategien.

Bildungsforschung und Schule

Moderation: Johannes Bastian

3. Folge

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN/BEATE WISCHER

Heterogenität in der Schule

Forschungsstand und Konsequenzen

Das an dieser Stelle vorhandene Foto ist aus urheberrechtlichen Gründen entfernt worden.

Das an dieser Stelle vorhandene Foto ist aus urheberrechtlichen Gründen entfernt worden.

PÄDAGOGIK : KONTROVERS

Nachsitzen – auch »als Nacharbeit unter Aufsicht« bezeichnet, scheint eine wenig umstrittene Praxis zur Reaktion der Schule auf abweichendes Verhalten. Aber auch die selbstverständlich erscheinenden Praktiken sollten sich hin und wieder der kritischen Nachfrage stellen. Was ist die Basis solcher Entscheidung? Welche Funktion soll sie haben? Wie wirkt sie? Und welche langfristigen Folgen hat sie für beide Seiten?

Nachsitzen?

PRO: JOCHEN KORTE

CONTRA: SARA LOETZ

REZENSIONEN

Noch immer sind die schulischen Aktivitäten zur Berufsvorbereitung nicht hinreichend ausgeprägt. Insbesondere Gymnasien scheinen immer noch primär auf die Anschlüsse in Hochschulen und Universitäten zu setzen. Tatsächlich aber streben etwa 30 Prozent der Absolvent(inn)en eine Berufsausbildung an.

Die Bücher zeigen, was wir über Berufsorientierung als Jugendbildung wissen und wie sie vom ersten Einblick bis zur begründeten Berufswahl gestaltet werden kann.

WILFRIED WULFERS

Berufsvorbereitung an Schulen

von der Orientierung zur gezielten Berufswahl

MAGAZIN

L.A.U.T. gefragt

Arbeitslehre weiterentwickeln!

Schulporträt

Der Deutsche Schulpreis

Schleswig-Holstein: Oberstufe soll reformiert werden

Vorzeitige Einschulung nimmt zu

Ingenieurmangel

Werbekompetenz für Grundschul Kinder

Spannende Experimentierlandschaft

Pädagogen-Gesundheit

Materialien

Termine

Impressum

P.S.

REINHARD KAHLS KOLUMNE

WC Pädagogik

Die dritte Folge der Serie zu Bildungsforschung und Schule fragt nach Befunden zur Heterogenität in der Schule. Wie heterogen sind Lerngruppen im deutschen Schulsystem? Ist Unterricht in heterogenen Gruppen erfolgreich? Was weiß die Forschung darüber, wie Heterogenität erfolgreich für Lernen genutzt werden kann? Auch wenn die Forschungslage nicht eindeutig ist – recht eindeutig scheint die Warnung vor einer Homogenisierung am »unteren Ende« des Schulsystems.

Heterogenität in der Schule

Forschungsstand und Konsequenzen

III. FOLGE

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN/
BEATE WISCHER

Einführung

Schule stand schon immer vor der Herausforderung, dass Kinder und Jugendliche einer Lerngruppe sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen – schon Herbart beklagte im ausgehenden 18. Jahrhundert die »Ver-

lich – also homogen sind? Oder erweist sich das gemeinsame Lernen von Schüler(inne)n in leistungsheterogenen Gruppen als günstiger?

Betrachtet man hierzu die zahlreichen Veröffentlichungen der letzten Jahre, so trifft man zunächst auf einen stark reformpädagogisch orientierten Diskurs, an dem sich vor allem Erziehungswissenschaftler(innen) mit programmatischen und mit praxisbegleitenden Beiträgen beteiligen (vgl. z.B. *Bräu/Schwerdt* 2005). Unterschiede zwischen Schüler(inne)n einer Lerngruppe – ob nun im Alter, in den Leistungsvoraussetzungen oder der ethnischen Herkunft – werden hier nicht als Belastung bewertet, sondern als Chance und Bereicherung. Es wird allerdings darauf verwiesen, dass für einen produktiven Umgang mit Heterogenität andere (als die gegenwärtig dominierenden) Unterrichtsformen notwendig seien und dass sich die Einstellungen der Lehrkräfte zu ändern und ihre Kompetenzen zu erweitern hätten.

Diese positive Bewertung von Heterogenität steht unübersehbar im Widerspruch zu der dominierenden Strategie unseres Schulsystems, immer wieder Homogenität herzustellen: Mit unterschiedlichen organisatorischen Maßnahmen (z. B. Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen, Verteilung auf unterschiedliche Schulformen, Schulformwechsel) wird kontinuierlich versucht, die Leistungsunterschiede zwischen Schüler(inne)n einer Lerngruppe

zu reduzieren. Dahinter steckt die tief verankerte Überzeugung, dass sich schulisches Lernen in homogenen Gruppen besser organisieren lasse: Wenn die Fähigkeiten, die Erwartungen, die Ausgangsvoraussetzungen bei allen Schüler(inne)n etwa gleich sind, so die Vorstellung, kann die Lehrkraft auch für alle den gleichen (frontalen) Unterricht machen. Aus dem hier nur angedeuteten Widerspruch zwischen dem schulpädagogischen Diskurs auf der einen und einer schulischen Realität auf der anderen Seite ergeben sich eine Reihe von Fragen:

- Wie heterogen bzw. wie homogen sind verschiedene Lerngruppen im deutschen Schulsystem eigentlich?
- Erweist sich der Unterricht in heterogenen Gruppen für das fachliche wie auch das soziale Lernen tatsächlich als so erfolgreich, wie es von den Beteiligten im Diskurs behauptet wird – oder ist auch mit Nachteilen zu rechnen?
- Wie sollte ein Unterricht didaktisch gestaltet werden, damit Heterogenität auch erfolgreich genutzt werden kann? Vor welche Anforderungen werden Lehrer(innen) dabei gestellt?

Die empirische Bildungsforschung hat sich mit diesen Fragen befasst, indem sie die »Mischung« von Lerngruppen – und deren Bedeutung für die Lern- und Sozialisationsprozesse – zum Thema gemacht hat. Dabei hat sie neben den Merkmalen Alter, Geschlecht, ethni-

Sollen Leistungsvoraussetzungen möglichst ähnlich sein? Oder ist Lernen in heterogenen Gruppen günstiger?

schiedenheit der Köpfe« als Hauptproblem des Unterrichts. In den letzten Jahren erfährt dieser Sachverhalt unter dem Stichwort »Heterogenität« aber eine ganz besondere Aufmerksamkeit – und zwar sowohl im pädagogischen Fachdiskurs wie in der öffentlichen Debatte. Im Vordergrund stehen dabei die Unterschiede in den kognitiven Lernvoraussetzungen (Intelligenz, fachliche Leistungen, aber auch »Hochbegabung« und »Lernbehinderung«). Es wird kontrovers diskutiert, in welcher Weise in Schule und Unterricht auf diese Unterschiede reagiert werden soll: Sollen Lerngruppen so zusammengesetzt werden, dass die Leistungsvoraussetzungen der Schüler(innen) möglichst ähn-

Das an dieser Stelle vorhandene Foto ist aus urheberrechtlichen Gründen entfernt worden.

sche Herkunft und ›Behinderung‹ vor allem die unterschiedlichen kognitiven Leistungsfähigkeiten der Schüler(innen) in den Blick genommen. Auf diesen Aspekt – die Heterogenität in der Leistungsfähigkeit – konzentrieren wir uns im Folgenden. Dass dies auch mit anderen Merkmalen der Heterogenität (z. B. soziale und ethnische Herkunft) korreliert, darf allerdings nicht übersehen werden.

Wie homogen, wie heterogen sind deutsche Schulklassen?

In Deutschland werden Kinder mit sechs Jahren eingeschult, damit wird eine altershomogene Jahrgangsklasse geschaffen. Die Grundschule nimmt im Prinzip alle Kinder eines Wohngebiets auf, ohne dass nach irgendwelchen Kriterien eine Auslese erfolgt¹. Die normale Grundschulklasse dürfte damit ein Abbild der sozialen Zusammensetzung des jeweiligen Wohngebiets sein. Weil es aber besonders in Städten Gegenden mit mehr oder weniger privilegierten Bevölkerungsgruppen gibt, macht sich dies in der Zusammensetzung der jeweiligen Grundschulklassen deutlich bemerkbar. Wir haben es in den Grundschulen somit in aller Regel mit einem hohen Maß an Leistungsheterogenität zu tun – dies aber mit den Begrenzungen, die durch die jeweilige lokale Sozialstruktur gesetzt werden.

Auf eine erheblich andere Situation stoßen wir in der Sekundarstufe I: Indem die Schüler(innen) entsprechend ihrer ›Begabungen‹ und ihrer bisherigen Grundschulleistungen der jeweils passenden Schulform zugewiesen wer-

den, sollen sich in jeder Schulform Kinder mit relativ ähnlichem Leistungsprofil finden, die dann – so die Vorstellung – in tendenziell homogenen Gruppen gezielt gefördert werden können. Ob dieses Konzept der Homogenisierung durch ›richtige‹ Verteilung aufgeht, ist vielfach untersucht worden. Hier hat zuletzt die PISA-Studie aufgezeigt, dass im internationalen Vergleich die deutschen Sekundarschulklassen besonders leistungshomogen sind. Das liegt vor allem an der Schulform-Sortierung nach der 4. Klasse (die es in den meisten anderen Ländern der Welt nicht gibt) und wird durch Sitzenbleiben und Schulformwechsel verstärkt (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 454). In der Folge konzentrieren sich die eher leistungsschwächeren Schüler(innen) in der Hauptschule, die eher leistungstärkeren im Gymnasium. Deshalb muss – so die PISA-Autoren – die »in Deutschland häufig zu hörende Klage über die zu große Leistungsheterogenität in Sekundarschulen verblüffen. Im internationalen Vergleich gibt es kaum leistungshomogenere Sekundarschulen als in Deutschland« (ebd.). Weil aber im deutschen Schulsystem die soziale (und ethnische) Herkunft ganz besonders stark mit den fachlichen Leistungen zusammenhängt, ist mit der Homogenisierung nach Leistung zugleich auch eine massive soziale Auslese verbunden: 82 Prozent aller Gymnasiast(innen) stammen aus der Oberschicht und der gehobenen Mittelschicht, während es in Hauptschulen nur 24 Prozent sind (vgl. Prenzel u.a. 2005, S. 244). Diese Koppelung ist in

Deutschland so eng wie in kaum einem anderen PISA-Land.

Auch wenn es zunächst irritieren mag: Zu diesem Befund steht die Feststellung nicht im Widerspruch, dass auch die Klassen des gegliederten Schulsystems in sich leistungsheterogen sind. Ebenfalls mit PISA-Daten lässt sich zeigen, dass die Herstellung möglichst leistungshomogener Gruppen nur sehr unvollständig gelingt. Zwar liegen die Lesekompetenz-Mittelwerte der verschiedenen Schulformen deutlich auseinander, die Leistungen von 15-Jährigen in einer Schulform, in einer Klasse streuen aber erheblich. Das heißt: Die ›besten‹ Hauptschüler(innen) erreichen das mitt-

.....
Die dominierende Strategie unseres Schulsystems ist, immer wieder Homogenität herzustellen.
.....

lere gymnasiale Niveau – und die ›schwächeren‹ Gymnasiasten wären auch in der Hauptschule nur Mittelmaß (vgl. Artelt u.a. 2001, S. 121. Somit weist jede Schulform intern eine große Leistungsstreuung aus; die Homogenität der Lerngruppe bleibt eine Fiktion.

Was weiß man über die Lerneffekte heterogener Gruppen?

Die Forschung zur pädagogischen Relevanz von Leistungsheterogenität fragt danach, welche Auswirkung die mehr oder weniger heterogene Zusammensetzung einer Lerngruppe auf die Lerner-

gebnisse (fachliche und soziale) nimmt. Was die fachlichen Leistungen angeht, stellen *Helmke/Weinert* (1997, S. 93) in ihrer Meta-Analyse fest: Es gibt »weltweit eine große Anzahl von Untersuchungen, aber kein einheitliches Befundmuster, weil die Effektivität der Fähigkeits- und Leistungsgruppierungen von zu vielen Bedingungsfaktoren beeinflusst wird.« Besonders die Frage, ob die jeweiligen Lehrkräfte auf die Heterogenität didaktisch angemessen eingehen, übt dabei einen wichtigen Einfluss aus. Insgesamt schlussfolgern die Autoren aus der Forschungslage, dass im »großen und ganzen ... begrenzt heterogen zusammengesetzte Klassen bei ausreichender Nutzung innerer Differenzierungsmöglichkeiten (gelegentliche Bildung homogener Lerngruppen bei bestimmten Aufgabenstellungen) viele soziale, pädagogische und didaktische Vorteile ... bieten« (ebd.). Dieses Plädoyer für eine »begrenzt heterogene« Zusammensetzung verbindet sie mit einer Warnung vor einer Homogenisierung am »unteren Ende«: »Ungünstige Effekte auf den Unterricht und die Unterrichtsergebnisse treten verstärkt auf, wenn sich in Schulklassen eine größere Anzahl von Schülern mit Verhaltens-, Erziehungs-

derten« Kinder zeigen in einigen Studien Leistungsvorteile gegenüber einer separierten Beschulung, in anderen nicht (vgl. *Hinz u.a.* 1998, S. 81). Was das soziale Lernen angeht, zeigen die »lernbehinderten« Kinder in integrierten Klassen allerdings ein niedriges Selbstwertgefühl, ihr Beliebtheitsstatus unter den Schüler(inne)n ist eher gering (vgl. *Eberwein* 1996, *Haeberlin u.a.* 1990).

Versucht man die Effekte heterogener Gruppen zu bilanzieren, so muss man von einer »durchwachsenen« Befundlage sprechen: Im allgemeinen Schulwesen werden in heterogenen Lerngruppen vor allem dann gute Leistungsergebnisse erzielt, wenn der Unterricht hinreichend differenziert angelegt ist. Negative Auswirkungen stellen sich vor allem dann ein, wenn leistungsschwache und sozial belastete Kinder zu homogenen Gruppen am »unteren Ende« zusammengefasst werden. Die Integration »lernbehinderter« Kinder bremsen den Erfolg der übrigen Kinder nicht; ob und unter welchen Bedingungen die beeinträchtigten Kinder zu besseren Lernergebnissen kommen, scheint allerdings nicht ganz eindeutig geklärt. Es entsteht allerdings der Eindruck, dass der soziale Vergleich in heterogenen Gruppen einen Belastungsfaktor für leistungsschwächere Schüler(innen) (insbesondere beim Selbstbild) darstellt.

.....

Sind die Fähigkeiten in etwa gleich, kann die Lehrkraft für alle den gleichen (frontalen) Unterricht machen.

.....

und/oder Lernproblemen findet« (ebd., S. 96). Damit verweisen die Autoren zwar nicht explizit, aber doch implizit auf die Selektionsmechanismen des gegliederten Schulsystems – und auf die Problemkonzentrationen in Hauptschul- und Sonderschulklassen. Genau damit hat sich *Schümer* (2004) auf der Basis der PISA-2000-Daten beschäftigt. Sie zeigt, dass in Hauptschulen mit einer extrem negativ ausgelesenen Population die Schülerleistungen noch einmal deutlich schlechter als erwartet ausfallen (S. 96). Vergleichsweise umfangreiche Befunde zu den Wirkungen von Homogenität bzw. Heterogenität auf die fachlichen Leistungen liegen auch aus der »Integrationsforschung« vor: Wenn man sog. »lernbehinderte« Kinder mit nicht-beeinträchtigten gemeinsam unterrichtet, ergeben sich bei den letzteren keine Leistungsminderungen (vgl. z.B. *Kroning u.a.* 2000, S. 192). Die »lernbehin-

Welches Lehrerhandeln ist in heterogenen Gruppen »erfolgreich«?

In der schulpädagogischen Literatur werden – häufig in Anlehnung an praxiserprobte Konzepte – vor allem zwei Bedingungen genannt, um zu erfolgreicher Arbeit in heterogenen Gruppen zu gelangen (vgl. z. B. *Bräu/Schwerdt* 2005):

- Grundvoraussetzung ist eine *Einstellung der Lehrkräfte*, in der Heterogenität nicht als Belastung angesehen, sondern als Bereicherung bejaht und als Chance für gegenseitige Lernanregungen genutzt wird.
- Als zentrale Grundprinzipien eines Unterrichts in heterogenen Gruppen wird immer wieder auf »*innere Differenzierung*« und »*Individualisierung*« verwiesen. Lehrer(innen) müssen über den Lernstand und die Fähigkeit der einzelnen gut informiert sein (diagnostische Kompetenz), um dann – z. B. im Rahmen des offenen Unterrichts, in der Wochenplanarbeit – spezifische Lernarrangements zu schaffen (Methodenkompetenz).

Vor dem Hintergrund dieser Ansprüche soll nun gefragt werden, was denn die empirische Bildungsforschung über die Realität des Unterrichts in (mehr oder weniger) heterogenen Gruppen unseres Regelschulwesens aussagen kann.

Lehrereinstellungen zur Heterogenität

Die vorliegende Forschung gibt erstaunlich wenig Auskunft darüber, ob und in wieweit der geforderte Einstellungswandel zur Heterogenität bei den Lehrkräften tatsächlich vollzogen wurde. Die einzigen empirischen Ergebnisse, die uns dazu bekannt sind, stammen aus der TIMS-Studie. Dort wurden Lehrer(innen) der Sekundarstufe I im Drei-Länder-Vergleich (Deutschland, Japan, USA) nach den besonderen »Beruferschwernissen« befragt. Als Spitzenreiter wurden in allen Ländern die »Begabungsunterschiede« zwischen den Schüler(inne)n genannt: In Japan bezeichnen dies 63 Prozent, in Deutschland 55 Prozent, in den USA 44 Prozent als »starke« Beruferschwernis (vgl. *Baumert/Lehmann* 1997, S. 211). Bei dem Vergleich dieser Länderwerte ist allerdings zu berücksichtigen, dass es deutsche Lehrer(innen) mit den weiter vorn beschriebenen vorselektierten Klassen zu tun haben, während in Japan und den USA integrierte Schulsysteme mit weit heterogeneren Gruppen existieren.

Der Eindruck einer eher skeptischen Haltung von Lehrkräften wird von etlichen Schulforschern geteilt: So sprechen *Baumert/Schümer* (2001, S. 4540) von der häufigen Klage von Sekundarschullehrern über eine zu große Leistungsheterogenität; und *Tillmann* (2004) verweist in diesem Zusammenhang auf eine »Sehnsucht« vieler Lehrkräfte nach »der Homogenität der Lerngruppe«.

Didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts

Die Forschungslage zur Unterrichtsgestaltung in heterogenen Lerngruppen ist ebenfalls eher spärlich und – gemessen an ihrem zentralen Stellenwert im Diskurs – aus unserer Sicht noch unbefriedigend. Zwar finden sich hier viele Beschreibungen gelungener didaktischer Aktivitäten (vgl. z. B. *Graumann* 2002; *Bräu/Schwerdt* 2005), doch erlauben diese kaum Rückschlüsse, in welchem Ausmaß solche Arbeitsformen im Regelschulwesen verbreitet sind. Will man diese Frage beantworten, muss man nach Survey-Studien suchen, die auch didaktische Kategorien erfassen.

Hier stößt man als Erstes auf die ›klassische‹ Studie von Hage u.a. (1985). In dieser breit angelegten Untersuchung zum unterrichtsmethodischen Alltag an Regelschulen wurde eine geringe Methodenvielfalt bei deutlicher Dominanz lehrerzentrierter Unterrichtsformen nachgewiesen (ebd., S. 46). Seit den 80er Jahren scheint sich hier aber einiges verändert zu haben: Insbesondere für die Grundschule – der Schule mit der heterogensten Schülerschaft – sprechen Beobachter der 90er Jahre von einer deutlichen Öffnung gegenüber weniger statischen Unterrichtsformen (vgl. z. B. Dichanz/Schwittmann 1999). Andererseits konstatiert z.B. Brügelmann (2002, S. 38), dass trotz positiver Einstellung vieler Grundschullehrer(innen) differenzierende Unterrichtsformen eher wenig verbreitet seien: Lehrer(innen) sehen sich »durch eine Fülle von Randbedingungen behindert (...), die eine Ausweitung innerer Differenzierung nachhaltig erschweren« (ebd., S. 39). Gestützt wird diese Einschätzung durch die Ergebnisse der IGLU-Grundschulstudie: »In einer Reihe von Ländern, dazu gehört auch Deutschland, werden viele Schüler die meiste Zeit gemeinsam mit der ganzen Klasse unterrichtet. Zur Differenzierung wird mehr Zeit für die Bearbeitung des ansonsten gleichen Materials zugebilligt« (vgl. Bos u.a. 2003, S. 58 ff.).

Noch kritischer wird die Situation für die Sekundarstufe beurteilt. So kommt Holtappels (1994, S. 17) nach Sichtung von Forschungsergebnissen Mitte der 90er Jahre zu der Einschätzung: »Was die unterrichtliche Lernkultur anbetrifft, so ist auffällig, dass offenbar noch in den meisten Schulen eine geringe didaktisch-methodische Ausdifferenzierung des Unterrichts besteht«. Dies wird durch jüngere empirische Befunde aus Leistungsvergleichsstudien bestätigt (vgl. Helmke/Jäger 2002, S. 404; Kunter u.a. 2005, S. 516 f.).

Schließlich ist auf eine ältere quasi-experimentelle Studie aus dem bayerischen Schulwesen zu verweisen: Helmke (1988) hat den Mathematikunterricht und die darauf bezogene Leistungsentwicklung in fünften Klassen bayerischer Hauptschulen untersucht. Dabei ging es ihm um die Frage, ob in (relativ) leistungsheterogenen Gruppen² der Unterricht so gestaltet werden kann, dass es bei allen Schüler(inne)n zu einem Lernzuwachs kommt, ohne dass die Unterschiede zwischen den ›Besseren‹ und den ›Schwächeren‹ immer größer werden. Helmke suchte also unter seinen 39 Klassen solche, in denen die

Leistungen deutlich zunehmen, die Leistungsstreuungen aber nicht. Er findet sechs Klassen (=15 Prozent), für die das zutrifft, und bezeichnet sie als »Optimalklassen«. Durch vergleichende Unterrichtsbeobachtungen arbeitet er heraus, wodurch sich der Unterricht in diesen »Optimalklassen« kennzeichnet. Zunächst sind es zwei Merkmale einer straffen (auch frontalen) Unterrichtsgestaltung: eine außerordentlich effiziente Klassenführung (z. B. keine Disziplinprobleme) und eine klare Lehrstoff-Orientierung (intensive Zeitnutzung für den Stoff). Zugleich sticht hervor, dass häufig differenzierende und individualisierende Maßnahmen ergriffen werden. Dies schließt ein, dass relativ oft anspruchsvolle Aufgaben gestellt werden, um auch die ›besseren‹ Schüler(innen) angemessen zu versorgen. Zugleich gilt die »Hauptsorge primär den leistungsschwachen Schülern« (ebd., S. 66). Kurz: Ein – unter Leistungsaspekten – erfolgreicher Unterricht ist straff geführt, weist aber zugleich kontinuierliche Elemente der Differenzierung und Individualisierung auf. Ein solcher Unterricht in heterogenen Gruppen in Regelschulen ist möglich – er wird aber nur von 15 Prozent der Lehrkräfte praktiziert.

Fazit

Insgesamt verweisen die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung darauf, dass der Erfolg des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen sehr stark davon abhängt, ob es den Lehrkräften gelingt, einen fachlich kompetenten und zugleich methodisch vielfältigen Unterricht zu realisieren, der kontinu-

Das an dieser Stelle vorhandene Foto ist aus urheberrechtlichen Gründen entfernt worden.

ierlich binnendifferenzierenden Elemente enthält. Zugleich entsteht aber auch der Eindruck, dass ein solcher Unterricht im deutschen Schulsystem nicht allzu häufig stattfindet.

Hier stellt sich abschließend die Frage, wie mit der Diskrepanz zwischen den im schulpädagogischen Diskurs formulierten Ansprüchen und der konkreten Unterrichtspraxis umgegangen werden könnte.

In der schulpädagogischen Literatur werden die Unterschiede zwischen Anspruch und Wirklichkeit ganz vorwiegend normativ und programmatisch bearbeitet, indem an die Bereitschaft der Lehrkräfte appelliert und eine andere Unterrichtspraxis – verbunden mit vielfältigen Ansprüchen an das Lehrer-

Die Klage über die zu große Leistungsheterogenität in Sekundarschulen ist angesichts der Homogenität verblüffend.

handeln – eingefordert wird. Auch wenn sich diese Forderungen zum Teil empirisch plausibel begründen lassen, so ist doch kritisch zu hinterfragen, in wieweit sie sich für Lehrkräfte als anschlussfähig erweisen. Appelle an die »richtige Einstellung« zur angemessenen Bewältigung von Heterogenität kennzeichnen das Problem eher als eine Frage des Wollens und weniger als eine Frage des Könnens. Befördert wird so eine individualisierende Problembe-
schreibung, die leicht zu Abwehrhaltungen der Lehrkräfte führen kann. Zu-

gleich werden damit auch die konkreten Bedingungen (und Widersprüche) des unterrichtlichen Handelns leicht ausgeblendet. Statt die Lehrkräfte mit einem Idealbild des gewünschten Lehrerhandelns – und so mit hohen Erwartungen – zu konfrontieren, könnte es sinnvoller sein zu betrachten, was eigentlich Lehrer(innen) bislang im Einzelnen daran hindert, die formulierten Ansprüche zu realisieren. Anders formuliert: Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Frage, welche (ersten) didaktischen Schritte getan

werb. In: Baumert, Jürgen u.a. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323–410
Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Walther, Gerd/Valtin, Renate (Hg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster
Bräu, Karin/Schwerdt, Ulrich (Hg.) (2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster
Brügelmann, Hans (2002): Heterogenität, Integration, Differenzierung: Empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: Heinzl, Friederike/Prenzel, Annedore (Hg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6. Opladen S. 31–43
Dichanz, Horst/Schwittmann, Dieter (1999): Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Unterrichtsvariable im Brennpunkt. In: Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hg.): Lehren und Lernen im offenen Unterricht. Empirische Befunde und kritische Anmerkungen. Beiträge aus dem Arbeitskreis »Qualität der Schule«, Heft 9. Wiesbaden, S. 12–17
Eberwein, Friedhilde (1996): Sozialpsychologische Untersuchungen zur Stigmatisierung und Diskriminierung sowie zum Selbstkonzept sogenannter Lernbehinderter. In: Eberwein, Hans (Hg.): Handbuch Lernen und Lernbeeinträchtigungen. Weinheim, S. 192–210
Graumann, Olga (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn
Haeberlin, Urs/Bless, Gérard/Moser, Urs/Klaghofer, Richard (1990): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern/Stuttgart/Wien
Hage, Klaus/Bischoff, Heinz/Dichanz, Horst u.a. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe. Opladen
Helmke, Andreas (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen – unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd. XX, Heft 1, S. 43–76
Helmke, Andreas/Jäger, Reinold S. (Hg.) (2002): Mathematik-Gesamterhebung Rheinlandpfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau

Helmke, Andreas/Weinert, Franz E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, S. 71–176
Hinz, Andreas/Katzenbach, Dieter/Rauer, Wulf/Schuck, Karl Dieter/Wocken, Hans/Wudtke, Hubert (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg
Holtappels, Heinz-Günter (1994): Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim/München
Kronig, Winfried/Haeberlin, Urs/Eckhart, Michael (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern/Stuttgart/Wien
Kunter, Mareike u.a. (2005): Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und Schüler: Schulformunterschiede in der Unterrichtsqualität. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4/2005, S. 502 – 520
Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Lehmann, Rainer/Leutner, Detlev/Neubrand, Michael/Pekrun, Rainer/Rolff, Hans-G./Rost, Jürgen/Schiefele, Ulrich (Hg.) (2005): PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster
Schümer, Gundel (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden, S. 73–116
Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): System jagt Fiktion: die homogene Lerngruppe. In: Becker, Gerold u.a. (Hg.): Heterogenität, Unterschiede nutzen, Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich-Jahre s-heft, S. 6–9

Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Jg. 1944, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld, Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule und Mitglied des nationalen PISA-Konsortiums 2000
 E-Mail: klaus.tillmann@uni-bielefeld.de

Dr. Beate Wischer, Jg. 1969, ist Sekundarschullehrerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld
 E-Mail: beate.wischer@uni-bielefeld.de

Das Plädoyer für eine begrenzt heterogene Zusammensetzung von Lerngruppen wird verbunden mit einer Warnung vor Homogenisierung am »unteren Ende«.

werden könnten, mit welchen konkreten Problemen dabei zu rechnen ist und wie dann entsprechende Bewältigungsstrategien aussehen könnten, dürfte hilfreicher sein als die immer neue Beschreibung des idealen Umgangs mit Heterogenität.

Anmerkungen

- 1 Allerdings werden »nicht schulfähige« Kinder um ein Jahr zurückgestellt. Und besonders lernschwache Schüler(innen) können in die Sonderschule überwiesen werden.
- 2 Bis Ende der 90er Jahre begannen in Bayern die Realschulen erst mit der 7. Klasse, so dass die 5. und 6. Hauptschulklassen als integrierte Haupt- und Realschulen geführt und von etwa 70 Prozent des Altersjahrgangs besucht wurden.

Literatur

Artelt, Cordula/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, Jürgen u.a. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 69–140
Baumert, Jürgen/Lehmann, Rainer (1997): TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen
Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzer-

PÄDAGOGIK

Einzelheftbestellung

2003–2015

Bitte senden Sie die angegebenen Hefte an:

Name	Datum
Straße	Unterschrift
PLZ, Ort	

Mit diesem Formular können Sie Einzelhefte der Zeitschrift PÄDAGOGIK bestellen. Wählen Sie aus und schicken Sie diese Seite an den Pädagogische Beiträge Verlag. Selbstverständlich können Sie auch faxen oder mailen.

Pädagogische Beiträge Verlag
Rothenbaumchaussee 11
20148 Hamburg

Fax: (0 40) 4 10 85 64
 E-Mail: paedagogik-einzelheft@web.de

Preise ab 1990: Einzelheft € 5,00; Doppelheft € 7,50.
 Preise ab Heft 7–8/2001: Einzelheft € 6,00; Doppelheft € 8,50.
 Preise ab 7–8/2005: Einzelheft € 6,50; Doppelheft € 9,00;
 Preise ab 1/2015: Einzelheft € 9,50; Doppelheft € 12,00.
 Bei Bestellungen ab 20 Exemplare: Einzelheft € 4,50; Doppelheft € 6,50; alle Preise zuzüglich Versandkosten.

2003	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<input type="checkbox"/> 1/03 Streitschlichtung	<input type="checkbox"/> 1/06 Individualisierung	<input type="checkbox"/> 1/07 Ordnung und Disziplin	<input type="checkbox"/> 1/08 Projektunterricht gestalten	<input type="checkbox"/> 1/09 Gesprächsführung (vergr.)	<input type="checkbox"/> 1/10 Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung	<input type="checkbox"/> 1/11 Mobbing (vergr.)	<input type="checkbox"/> 1/12 Arbeitsdisziplin	<input type="checkbox"/> 1/13 Praxishilfen Lehreraltag	<input type="checkbox"/> 1/04 Methoden im Wandel (vergr.)	<input type="checkbox"/> 1/14 Direkte Instruktion
<input type="checkbox"/> 2/03 Lernen nach PISA	<input type="checkbox"/> 2/06 Autorität	<input type="checkbox"/> 2/07 Unterricht evaluieren und entwickeln	<input type="checkbox"/> 2/08 Respekt und Anerkennung	<input type="checkbox"/> 2/09 Classroom Management	<input type="checkbox"/> 2/10 Rechtsextremismus und Schule	<input type="checkbox"/> 2/11 Schüler beim Lernen beraten	<input type="checkbox"/> 2/12 Fördernde Bewertung (vergr.)	<input type="checkbox"/> 2/13 Individualisierung im Fachunterricht	<input type="checkbox"/> 2/04 Ganztagschule	<input type="checkbox"/> 2/14 Sich als Schüler selbst motivieren
<input type="checkbox"/> 3/03 Angriffe auf den Lehrerberuf	<input type="checkbox"/> 3/06 Schulentwicklung – Widersprüche, Problemzonen, Perspektiven	<input type="checkbox"/> 3/07 Zentrale Prüfungen	<input type="checkbox"/> 3/08 Aufgabenkultur	<input type="checkbox"/> 3/09 Unterstützungssysteme	<input type="checkbox"/> 3/10 Alternativen zum 45-Minuten-Takt	<input type="checkbox"/> 3/11 Jungen fördern	<input type="checkbox"/> 3/12 Praxishilfen Klassenleitung (vergr.)	<input type="checkbox"/> 3/13 Hausaufgaben	<input type="checkbox"/> 3/04 Die gute Präsentation	<input type="checkbox"/> 3/14 Fordern und Fördern
<input type="checkbox"/> 4/03 Diagnostische Kompetenz	<input type="checkbox"/> 4/06 Mittelstufe neu gestalten	<input type="checkbox"/> 4/07 Arbeiten im Team	<input type="checkbox"/> 4/08 Schulinterne Curricula	<input type="checkbox"/> 4/09 Offenen Unterricht weiterentwickeln	<input type="checkbox"/> 4/10 Schule als Erfahrungsraum	<input type="checkbox"/> 4/11 Lernen durch Engagement	<input type="checkbox"/> 4/12 Lehren gemeinsam verbessern	<input type="checkbox"/> 4/13 Schülerkrisen	<input type="checkbox"/> 4/04 Berufsorientierung und Lebensplanung	<input type="checkbox"/> 4/14 Feedback im Unterricht
<input type="checkbox"/> 5/03 Selbstgesteuertes Lernen	<input type="checkbox"/> 5/06 Kritikfähigkeit	<input type="checkbox"/> 5/07 Brennpunktschulen	<input type="checkbox"/> 5/08 Medienwelten – Jugendwelten	<input type="checkbox"/> 5/09 Übergang Schule – Beruf	<input type="checkbox"/> 5/10 Die eigene Schule umbauen	<input type="checkbox"/> 5/11 Mit Lücken umgehen	<input type="checkbox"/> 5/12 Die neue Sekundarschule	<input type="checkbox"/> 5/13 Schwer erreichbare Eltern	<input type="checkbox"/> 5/04 Verantwortung übernehmen	<input type="checkbox"/> 5/14 Ein Bildungsminimum erreichen
<input type="checkbox"/> 6/03 Schule gemeinsam gestalten	<input type="checkbox"/> 6/06 Erfahrungslernen im Fachunterricht	<input type="checkbox"/> 6/07 Lesen und Verstehen	<input type="checkbox"/> 6/08 Lernen inszenieren – Interesse wecken	<input type="checkbox"/> 6/09 Leistung sehen, fördern, bewerten	<input type="checkbox"/> 6/10 Sprachkompetenz fördern	<input type="checkbox"/> 6/11 Pubertät	<input type="checkbox"/> 6/12 Schüler als Lernhelfer	<input type="checkbox"/> 6/13 Gesundheit und gute Schule	<input type="checkbox"/> 6/04 Standardsicherung konkret	<input type="checkbox"/> 6/14 Kulturelle Schulentwicklung
<input type="checkbox"/> 7-8/03 Schule und Unterricht aus Schülersicht/ Zukunft der Bildung	<input type="checkbox"/> 7-8/06 Konkurrenz der Weltbilder/Gesamtschule – Umgang mit Heterogenität	<input type="checkbox"/> 7-8/07 Selbstregulation lernen/ Schulkultur gestalten	<input type="checkbox"/> 7-8/08 Regionale Bildungsnetzwerke/ Kulturtechniken – neu betrachtet	<input type="checkbox"/> 7-8/09 Schülerbeteiligung/Erinnern	<input type="checkbox"/> 7-8/10 Reformpädagogik – Nähe – Distanz/ Web 2.0 im Unterricht	<input type="checkbox"/> 7-8/11 Fächerverbindendes Lernen/ Strukturen im Kollegium schaffen	<input type="checkbox"/> 7-8/12 Die neue Sekundarschule	<input type="checkbox"/> 7-8/13 Lehrersprache und Gesprächsführung/ Allgemeinwissen	<input type="checkbox"/> 7-8/04 Fördern und Ermutigen/ Schule leiten im Dialog	<input type="checkbox"/> 7-8/14 Herausforderungen/ Klassenklima – Schulklima
<input type="checkbox"/> 9/03 Heterogenität und Differenzierung (vergr.)	<input type="checkbox"/> 9/06 Neue Wege in der Elternarbeit	<input type="checkbox"/> 9/07 Beruf: LehrerIn	<input type="checkbox"/> 9/08 Techniken für selbstständiges Arbeiten	<input type="checkbox"/> 9/09 Praktikanten, Referendare und Mentoren	<input type="checkbox"/> 9/10 Sexuelle Gewalt und Schule	<input type="checkbox"/> 9/11 Vielfalt gestalten	<input type="checkbox"/> 9/12 Schulverweigerung (vergr.)	<input type="checkbox"/> 9/13 Auf dem Weg zur Inklusion	<input type="checkbox"/> 9/04 Erziehender Unterricht	<input type="checkbox"/> 9/14 Über Unterricht sprechen
<input type="checkbox"/> 10/03 Problemschüler	<input type="checkbox"/> 10/06 Selbstständige Schule	<input type="checkbox"/> 10/07 Unterricht vorbereiten	<input type="checkbox"/> 10/08 Spannungen im Kollegium	<input type="checkbox"/> 10/09 Arbeitsfreude	<input type="checkbox"/> 10/10 Belastung – Entlastung	<input type="checkbox"/> 10/11 Schulinterne Fortbildung	<input type="checkbox"/> 10/12 Lehren und Lernen ohne Worte	<input type="checkbox"/> 10/13 Wie Lehrer lernen	<input type="checkbox"/> 10/04 Schulinterne Qualifizierung	<input type="checkbox"/> 10/14 Lernarrangements gestalten
<input type="checkbox"/> 11/03 Arbeitsökonomie im Lehreraltag	<input type="checkbox"/> 11/06 Konflikte lösen	<input type="checkbox"/> 11/07 Instruktion im Unterricht	<input type="checkbox"/> 11/08 Vor der Klasse stehen	<input type="checkbox"/> 11/09 Neue Tipps für guten Unterricht	<input type="checkbox"/> 11/10 Binnendifferenzierung konkret (vergr.)	<input type="checkbox"/> 11/11 Mit schwierigen Schülern umgehen (vergr.)	<input type="checkbox"/> 11/12 Gewaltprävention	<input type="checkbox"/> 11/13 Mit neuen Anforderungen umgehen	<input type="checkbox"/> 11/04 Klassenklima	<input type="checkbox"/> 11/14 Schülerinnen und Schüler beteiligen
<input type="checkbox"/> 12/03 Disziplin	<input type="checkbox"/> 12/06 Kreativer Unterricht (vergr.)	<input type="checkbox"/> 12/07 Umgang mit Heterogenität (vergr.)	<input type="checkbox"/> 12/08 Regeln – Grenzen – Konsequenzen (vergr.)	<input type="checkbox"/> 12/08 Regeln – Grenzen – Konsequenzen (vergr.)	<input type="checkbox"/> 12/10 Lernen sichtbar machen	<input type="checkbox"/> 12/11 Präsentieren lernen	<input type="checkbox"/> 12/12 Üben – Anwenden – Vertiefen	<input type="checkbox"/> 12/13 Praxishilfen Schulentwicklung	<input type="checkbox"/> 12/04 Offener Unterricht	<input type="checkbox"/> 12/14 Umgangsformen in der Schule