

*Schriften des Instituts für Erziehungswissenschaft
der Universität Paderborn, Heft 2*

Verleihung einer Honorarprofessur an Prof. Dr. Anne Ratzki



Herausgeber: Institut für Erziehungswissenschaft in der Fakultät
für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn

Redaktion: Prof. Dr. Wolfgang Keim (Institutsprecher)

Paderborn, im Februar 2005

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort des Institutssprechers	2
Grußwort des Rektors	4
Grußwort des Dekans	6
Wolfgang Keim Anne Ratzki – eine Laudatio	7
Anne Ratzki Heterogenität – Chance oder Risiko? Eine Bilanz internationaler Schulerfahrungen	13
Bilder von der Verleihung der Honorarprofessur	38

Vorwort des Institutssprechers

Seit den internationalen Schulvergleichsuntersuchungen von TIMMS und PISA sowie dem dort dokumentierten guten Abschneiden der skandinavischen Länder mit integrativen Schulsystemen ist Umgang mit Heterogenität zum zentralen Thema auch der Schulpädagogik und Lehrerbildung geworden. In unserer neuen, im vergangenen Jahr verabschiedeten Studienordnung für das erziehungswissenschaftliche Studium gehört der Besuch entsprechender Lehrveranstaltungen zum Pflichtprogramm aller Studierenden. Das Paderborner Lehrerbildungszentrum hat darüber hinaus „Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht“ zu einem spezifischen Schwerpunkt erhoben, der von Studierenden im Rahmen von 20 SWS zu einem besonderen Studienprofil entwickelt werden kann. Angesichts der Aktualität der Thematik im Rahmen des Paderborner Lehrerbildungsstudiums freut sich das Institut für Erziehungswissenschaft, dass es gelungen ist, mit Frau Dr. Anne Ratzki eine für diesen Schwerpunkt besonders qualifizierte Praktikerin und Theoretikerin zur Honorarprofessorin zu berufen und sie damit zugleich für die Mitarbeit in unserem Fach wie auch für regelmäßige Lehrveranstaltungen zu gewinnen. Zugleich ist die Verleihung der Honorarprofessur an sie eine Anerkennung für ihre herausragenden Leistungen als Gründerin und langjährige Leiterin einer der interessantesten bundesdeutschen Reformschulen, der Gesamtschule Köln-Holweide, wie auch ihre Rolle als Vermittlerin der nationalen und internationalen Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität in Theorie und Praxis. Die folgenden Beiträge anlässlich der Antrittsvorlesung von Frau Ratzki am 26.01.2005 stellen sie uns als neue Kollegin vor und geben einen ersten Einblick in die Problematik des neuen Schwerpunktes.

Bleibt mir noch, allen zu danken, die an dem Berufungsverfahren von Frau Dr. Ratzki beteiligt waren und uns viel Erfolg für die Zusammenarbeit zu wünschen – im Interesse gut ausgebildeter LehrerInnen und einer Verbesserung der Qualität schulischen Lehrens und Lernens.

Paderborn, Februar 2005

Wolfgang Keim

(Sprecher des Instituts für Erziehungswissenschaft)

Grußwort des Rektors



Sehr geehrte Frau Dr. Ratzki, Herr amtierender Dekan Göttmann, Herr Kollege Keim, liebe Gäste und Freunde der Universität, meine sehr geehrten Damen und Herren,

es ist mir eine besondere Freude, Sie heute Abend in unserer Universität begrüßen zu dürfen. Der Anlass ist erfreulich und auch die Akteure werden uns Freude bereiten, da bin ich sicher. Die Musiker haben das schon bewiesen – Ihnen und Ihrem Bläserkreis ganz herzlichen Dank, Herr Büsse.

Ich habe die Ehre, heute Abend eine Berufungsurkunde zur Ernennung einer Honorarprofessorin überreichen zu dürfen. Im Mittelpunkt steht jedoch anschließend eine Antrittsvorlesung. Liebe Frau Dr. Ratzki, Sie stehen heute im Mittelpunkt. Das Institut für Erziehungswissenschaften hat die Fakultät für Kulturwissenschaften, das Rektorat und den Senat davon überzeugt, dass die Universität Paderborn Sie zur Honorarprofessorin berufen sollte.

Die Verleihung der Bezeichnung Honorarprofessorin ist an strenge Maßstäbe und Kriterien gebunden. Dazu müssen auf einem an der Hochschule vertretenen Fachgebiet hervorragende Leistungen in der beruflichen Praxis oder in der Forschung erbracht worden sein, die den Anforderungen für hauptberufliche Professorinnen und Professoren entsprechen.

Zugleich wird eine erfolgreiche, mindestens fünfjährige Lehrtätigkeit vorausgesetzt. Diese Lehrtätigkeit haben Sie, liebe Frau Ratzki, weitgehend an der Universität zu Köln geleistet. Aber durch Herrn Kollegen Keim sind die Bande zur Universität Paderborn doch so eng und nachhaltig geknüpft, dass Sie sich mit uns einlassen und wir uns im Gegenzug auf Ihre Unterstützung in der Lehre ganz außerordentlich freuen. Für mich ist dies ein besonderes Zeichen von Vertrauen, das wir uns gegenseitig

schenken. Dennoch möchte ich der Würdigung Ihrer Person nicht vorweg greifen. Die Laudatio wird von Herrn Kollegen Keim vorgenommen, das ist nicht mein Part.

Die Universität hat in ihrer Geschichte bislang erst 16 Honorarprofessuren vergeben. Umso wichtiger ist uns dieser besondere Personenkreis, der quasi ehrenamtlich und mit hohem Engagement die Universität und deren junge Studierende unterstützt.

Ich darf Ihnen nun die Urkunde überreichen, Ihnen gratulieren und zugleich danken. Dazu möchte ich Sie nun zu mir bitten.

Ganz herzlichen Glückwunsch, liebe Frau Professor Ratzki. Stehen Sie der Universität möglichst lange und kraftvoll mit Rat und Tat zur Seite.

Prof. Dr. Nikolaus Risch
(Rektor der Universität Paderborn)

Grußwort des Dekans



Ein Honorarprofessor – so wird ja immer gewitzelt – zeichnet sich dadurch aus, dass er kein Honorar bekommt. Ein Honorarprofessor lehrt für Gotteslohn, also für einen immateriellen Lohn!

Dagegen bekommen die beamteten Kolleginnen und Kollegen einen materiellen Lohn. Es scheint im allgemeinen Trend des Zeitgeistes zu liegen, auf der Jagd nach dem materiellen Gut – sprich konkret: bei den außer- und inneruniversitären Verteilungskämpfen – das symbolische Kapital, das Kapital der Ehre, eben das *honor* zu vernachlässigen.

Das stimmt traurig: Denn der Begriff der Universität impliziert wesentlich dieses symbolische Kapital der Ehre im Ethos des Strebens nach Wahrheit und Erkenntnis und im Vorbild, diese an die jüngere Generation und an die Gesellschaft weiterzugeben.

Dies aber macht Wissenschaftskultur und Kultur überhaupt aus. In deren Zentrum steht, obwohl dienst- und personalrechtlich peripher, gleichwohl seinem Begriff nach der Honorar-Professor. (Auch Professor übrigens ein Wort, das sich nicht von Profit, sondern von *profiteri* = sich zur Wissenschaft bekennen herleitet.)

Zu jener Kultur sich zu bekennen, muss praktische Aufgabe und Selbstverständnis gerade einer kulturwissenschaftlichen Fakultät sein.

Deshalb sind wir glücklich, Sie, verehrte Frau Ratzki, in unseren Reihen willkommen heißen und somit unser symbolisches Kapital mehren zu können, ganz konkret aber auch unsere Lehr- und Forschungskompetenzen in einer besonders schwierigen Phase knapper personeller und finanzieller Ressourcen. Wir danken Ihnen sehr dafür.

Prof. Dr. Frank Göttmann

(Dekan der Fakultät für Kulturwissenschaften)

Wolfgang Keim

Anne Ratzki – eine Laudatio



Liebe Anne, lieber Armin, sehr geehrter Herr Rektor, sehr geehrter Herr Dekan, liebe Kolleginnen und Kollegen,

es ist sicher nicht alltäglich, dass die Gründerin und langjährige Leiterin einer Gesamtschule zur Honorarprofessorin an einer deutschen Universität ernannt wird. Zu groß waren und sind immer noch die Vorbehalte gegenüber diesem Schulmodell der Bildungsreformphase der ausgehenden 60er und beginnenden 70er Jahre, zu sehr verfestigt dessen Identifizierung mit „Bildungsverfall“, „Spaßpädagogik“ und „Abitur light“. Die Biographie unserer zur Honorarprofessorin berufenen neuen Kollegin, die ich Ihnen vorstellen möchte, wie auch die von ihr gegründete und mehr als 20 Jahre lang geleitete Schule, nicht zuletzt ihre vielfältigen Publikationen, mit denen sie eine grundlegende Schulreform und eine neue Lernkultur zu begründen versucht, widerlegen nicht nur derartige Klischees, sondern lassen das innovative Potential von Gesamtschule wie ihrer Repräsentantinnen und Repräsentanten in einem anderen Licht erscheinen.

Wer – außerhalb der Gesamtschulszene – würde die Herkunft einer Gesamtschulleiterin im tiefsten Bayern, nämlich in Kempten im Allgäu, vermuten, sie sich als ältestes von fünf Kindern und Absolventin eines Mädchenrealgymnasiums vorstellen, die anschließend – mit einem Hundhammer-Stipendium ausgestattet – Germanistik, Anglistik und Theaterwissenschaft in München studiert, mit Förderung von Fulbright und Rotary an der University of Georgia in Athens Kurse in Amerikanischer Literatur und Theaterwissenschaft besucht, Anfang der 60er Jahre an die Freie Universität Berlin wechselt, um dort Walter Höllerer und die Gruppe 47 kennen zu lernen, ihren Lebensunterhalt als Dramaturgin und Regieassistentin an verschiedenen Berliner Thea-

tern verdient und – Jahre vor dem Auschwitz-Prozess und vor „1968“ – über die „Verbrannten Dichter“, speziell über Hans Henny Jahn arbeitet, schließlich 1968 in München mit einer literaturwissenschaftlichen Arbeit promoviert!? Ebenso würde man nicht vermuten, dass sie aus der Gymnasiallehrerinnen-Laufbahn kommt mit den Fächern Deutsch und Englisch, dass sie mit 33 Jahren vom Rat der Stadt Köln 1969 zu einer der damals (wie heute) jüngsten Schulleiterinnen eines Gymnasiums – mit dem schönen Namen „Genovevastraße“ – berufen wird, dann aber kurz danach, nachdem sie also alle bildungsbürgerlichen Weihen erhalten hat, an ein anderes Gymnasium, nämlich das in Köln-Holweide, wechselt, von dem feststeht, dass es 1975 in eine der vier neuen Kölner Gesamtschulen umgewandelt werden soll!

In der Planungsgruppe für diese Gesamtschulen bin ich Anne Ratzki 1974 zum ersten Mal begegnet. Damals war, abgesehen vom Pro und Contra zur Gesamtschule generell, eine intensive wissenschaftliche Diskussion über die Problematik der Fachleistungsdifferenzierung an Gesamtschulen im Gange, die 1973 auf dem Leverkusener Bundeskongress der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule zur Forderung nach Verzicht auf Fachleistungsdifferenzierung und Erprobung neuer Formen einer sozial stabileren Lernorganisation geführt hatte, wobei die Zielvorstellung war, individuelle Förderung jedes einzelnen Schülers mit Sozialem Lernen aller zu verbinden. Frau Ratzki hat diese Konstellation genutzt, um zusammen mit einer Arbeitsgruppe unter Rückgriff auf Gesamtschulerfahrung und reformpädagogische Traditionen das Team-Kleingruppen-Modell (TKM) zu entwickeln. So entstand zum ersten Mal – zeitgleich mit der Gesamtschule Göttingen Geismar – eine Gesamtschule mit *pädagogischem* Konzept. Ihr Credo war nicht mehr nur und in erster Linie Chancengleichheit im Sinne von Chancen auf gehobene Abschlüsse und somit gesellschaftlichen Aufstieg, wie von vielen Gesamtschulgründern der ersten Generation vor allem propagiert, obwohl auch dies ein selbstverständliches Ziel der Schule ist. Im Vordergrund steht Chancengleichheit im Sinne der Ermöglichung gleichberechtigter Teilhabe *aller* an einem gesunden und gelingenden Leben, an Gesellschaft und Kultur auf der Basis von Viel-

falt *und* Gemeinsamkeit. Dazu bedurfte es statt Konkurrenz und Auslese integrativer schulischer Strukturen, wie sie das Team-Kleingruppen-Modell ermöglicht: die heterogene Tischgruppe, in der Kinder und Jugendliche Erfahrung mit Verschiedenheit machen, sich wechselseitig anregen und Gemeinsamkeit entwickeln können, das LehrerInnen-Team als stabiles Bezugssystem für SchülerInnen und LehrerInnen, die schulpsychologische Beratung mit ihrer, die LehrerInnen unterstützenden Funktion sowie die Ganztagschule als raum-zeitlicher Rahmen für Erziehung und Unterricht, ebenso aber auch ein reichhaltiges und vielfältiges Angebot curricularer und außer-curricularer Schwerpunkte bis hin zu Theateraufführungen, Musicals, Revuen, selbst geschriebenen Stücken, aber auch vielfältigen Produktionen künstlerischen Gestaltens, einschließlich eines von Kindern und Jugendlichen getragenen Zirkus Zappellino, der weit über Köln hinaus berühmt ist.

Wie kommt jemand wie Anne Ratzki dazu, eine solche Schule zu konzipieren, zu entwickeln, aufzubauen und schließlich von ihrer Person unabhängig zu machen? Sie sagte mir einmal, die Kinder und Jugendlichen hätten es ihr angetan, ihr, die eigentlich Regisseurin und Theaterwissenschaftlerin werden wollte. Prägende Erfahrungen dürften die Großfamilie und die Rolle als Älteste unter den Geschwistern gewesen sein, ebenso ihr kritischer Umgang mit gesellschaftspolitischen und schulischen Verhältnissen, von den eigenen Schulerfahrungen in einer bayerischen Mädchenschule bis hin zu denen als Referendarin, Lehrerin und schließlich Schulleiterin in rheinischen Gymnasien. Aus dem Rückblick erinnere ich, dass Anne Ratzki – im Unterschied zu vielen anderen Gesamtschulprotagonisten, vielleicht auch mir selber – nie als Revoluzzerin aufgetreten ist, vielmehr nüchtern analysiert, sich Verbündete gesucht und mit ihnen nach dem Prinzip der Anerkennung von Differenz, aber auch dem Bemühen um Gemeinsamkeit etwas Neues zu entwickeln versucht hat. Dies zu wollen und zu können war vermutlich die Voraussetzung für ihre erfolgreiche 20-jährige Tätigkeit als Schulleiterin in einer Reformschule, die nicht konfliktfrei vorstellbar ist und gerade deshalb Respekt gegenüber SchülerInnen wie KollegInnen,

innovative Potentiale, Überzeugungskraft, vor allem aber integrative Fähigkeiten erfordert, bei gleichzeitiger Bereitschaft zur Delegation von Verantwortung an Lehrer-teams und Funktionsträger. Dies in einer Schule mit 1.750 SchülerInnen und 187 Lehrkräften, der größten allgemeinbildenden Schule in NRW. Und noch etwas scheint mir an der Lehrerinnenbiographie von Frau Ratzki, nicht zuletzt im Hinblick auf unsere eigene Ausbildungspraxis an der Hochschule, bemerkenswert zu sein, nämlich das breite fachwissenschaftliche Fundament wie ihre vielfältigen, auch außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen, die sie in ihre Schule einzubringen verstanden hat.

Das analytische Interesse von Frau Ratzki hat ihre Tätigkeit als Schulleiterin von Anfang an begleitet. Sie hat sowohl über die Erfahrungen mit der neuen Schule als auch über ein breites Spektrum grundlegender schulpädagogischer wie bildungspolitischer Themen publiziert. Schon früh beobachtete sie die Schulentwicklung im Ausland und brachte dort die Erfahrungen mit dem Team-Kleingruppen-Modell ihrer Schule ein, und zwar zu einem Zeitpunkt, als die Schulreformdiskussion noch weithin im eigenen – bundesdeutschen – Saft schmorte. So verwundert nicht, dass das 1996 erschienene Buch über Grundlagen und Erfahrungen mit dem TKM in Holweide bereits 1999 – auf ihre Initiative hin – in englischer Sprache erschien, sie selbst schon lange vorher zu Vortragsreisen und Lehrerfortbildungen in die USA, nach England, Kanada und Australien, nach der sog. Wende auch in die ehemalige DDR bzw. die neuen Bundesländer eingeladen und zu einer der bekanntesten und gefragtesten bundesdeutschen SchulreformerInnen wurde.

Die Verbindung von pädagogischer Praxis mit theoretischer Reflexion, wie sie in den skizzierten Aktivitäten zum Ausdruck kommt, kennzeichnen auch die von ihr 1996 initiierte Gründung eines Instituts zur Förderung der Teamarbeit, dessen Vorsitzende sie ist. Es versucht im Rahmen von Symposien, Seminaren und Fortbildungsveranstaltungen die Erfahrungen von Holweide zu überprüfen, weiterzuentwickeln und

auch für andere Schulformen fruchtbar zu machen. Diesem Ziel dient ebenfalls die Zeitschrift „Lernende Schule“, deren Mitherausgeberin sie seit 1998 ist und in der sie Hefte zu Themen wie Teamarbeit, Lernen in Gruppen oder Bildungsstandards moderiert hat.

Nach 20-jähriger Schulleitertätigkeit in Holweide wollte Frau Ratzki noch einmal etwas anderes ausprobieren, nämlich als Schulaufsichtsbeamtin bei der Bezirksregierung Köln, und dort, im Zentrum der Schulbürokratie, einen neuen Stil im Umgang mit den Schulen entfalten und erproben. Anne Ratzki und ich haben über ihre Erfahrungen dort nie ausführlich gesprochen, mein Eindruck ist jedoch, dass sie als Einzelne dort an Grenzen gestoßen ist. Hatte sie doch hier nicht die Möglichkeit wie seinerzeit in Holweide bei der Umwandlung eines Gymnasiums in eine Gesamtschule, *selbst* Einfluss auf die Zusammensetzung des Kollegiums zu nehmen – zweifellos eine der zentralen Voraussetzungen für die erfolgreiche Entwicklung der Schule.

Seit ihrem Abschied aus der Schulbürokratie und d.h. ihrer Pensionierung 1999, also zu einem Zeitpunkt, an dem sich die überwiegende Mehrheit der Lehrerschaft in den wohlverdienten Ruhestand begibt, hat Frau Ratzki noch einmal einen neuen Abschnitt ihrer Karriere begonnen, nämlich die Erforschung internationaler Schulentwicklung. Dabei besuchte sie die in Schulvergleichsuntersuchungen wie TIMSS und PISA besonders erfolgreichen Länder und entdeckte viele Gemeinsamkeiten zwischen deren leitenden schulpädagogischen Prinzipien und denen ihrer eigenen ehemaligen Schule. Es ist Anne Ratzkis Mitverdienst, diese Erfahrungen in Deutschland bekannt und die mit ihnen verbundenen Möglichkeiten einer anderen – humaneren und leistungsfähigeren – Schule zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexion gemacht zu haben.

Heute steht Frau Ratzki noch einmal vor einem neuen Abschnitt ihrer ebenso vielfältigen wie erfolgreichen Laufbahn, nämlich als Hochschullehrerin. Wir haben Frau

Ratzki zur Honorarprofessorin an die Universität Paderborn berufen, weil wir die Notwendigkeit erkannt haben, Umgang mit Heterogenität zu einem zentralen Thema der Lehrerausbildung zu machen und weil wir glauben, dass niemand uns besser dabei helfen kann als sie, insofern sie vielfältige praktische Erfahrungen mit dieser heute zentralen Aufgabe von Schule *und* jahrzehntelanges wissenschaftliches Nachdenken darüber in ihrer Person vereint, zudem über didaktisches Geschick verfügt, mit dem sie Studierenden etwas von ihren Erfahrungen zu vermitteln vermag und uns als Lehrende beraten kann, wie ein Studienprofil zu diesem Schwerpunkt aussehen könnte. Wir heißen Frau Ratzki in unserem Institut wie in unserer Fakultät herzlich willkommen und wünschen uns eine lebendige und fruchtbare Zusammenarbeit mit ihr.

Anne Ratzki

Heterogenität – Chance oder Risiko? Eine Bilanz internationaler Schulerfahrungen



Für die Ernennung zur Honorarprofessorin und für die anerkennenden Worte bedanke ich mich. Ich freue mich über die Ehre und ich freue mich auf die damit verbundene Aufgabe. Wenn man so viel Anerkennung erhält, fragt man sich natürlich, ob man das als Person wirklich verdient hat.

Viele haben mich unterstützt, haben mit mir zusammen gearbeitet in dem Anliegen, Schule weiter zu entwickeln zu einer guten Schule für alle und die LehrerInnen dafür zu begeistern und zu befähigen, mit diesen vielen unterschiedlichen Kindern in einer gemeinsamen Schule zu arbeiten. Einige von ihnen sind hier, die ich herzlich begrüßen möchte. Ich nehme Ihre freundlichen Worte auch als Unterstützung für dieses Anliegen.

Besonders danken möchte ich Wolfgang Keim. Er war 1974/75 Gründungsmitglied der Gesamtschule Köln-Holweide und unser wissenschaftlicher Berater und hat erheblichen Anteil an der Entwicklung des Team-Kleingruppen-Modells, das sich in Deutschland und international als so erfolgreich erwiesen hat. Er hat uns auch beraten und unterstützt bei der Konzeption und Herstellung des Buches „Team-Kleingruppen-Modell Köln-Holweide, Theorie und Praxis“, das zum 20-jährigen Bestehen der Schule erschien. Ich danke ihm für seine Beharrlichkeit über nunmehr dreißig Jahre, mit der er seine Überzeugung vertrat, dass Kinder von Kindern lernen, indem sie zusammen arbeiten und lernen, dass man Kinder nicht nach Leistungsgruppen trennen sollte, sondern im Gegenteil die Heterogenität der SchülerInnen für alle nutzen sollte. Die nordische Philosophie, die sich in internationalen Untersu-

chungen als so erfolgreich erweist, ist eine schöne Bestätigung unserer gemeinsamen Überzeugung.

In Finnland und Schweden ist sehr deutlich geworden, wo die Chancen für heterogene Schülergruppen in einer Schulkultur liegen, die wir hier erst noch verstehen müssen, und welche Risiken es zu vermeiden gilt, Risiken, die wir teilweise auch in unserer Arbeit in Holweide erfahren haben. Noch deutlicher wird dies im Vergleich mit einer ganz anderen Schulkultur, der angelsächsischen in England und USA, die ebenfalls auf heterogenen Schülergruppen in einer gemeinsamen Schule beruht, wo sich aber die Frage nach Chancen und Risiken völlig anders stellt.

Damit bin ich beim Thema angelangt: **Heterogenität – Chance oder Risiko? Eine Bilanz internationaler Schulerfahrungen.**

Ich möchte mit einem kurzen Blick auf Deutschland beginnen, dann Chancen und Risiken zweier unterschiedlicher Umgangsweisen mit Heterogenität einander gegenüber stellen – die nordische und die angelsächsische Schulkultur. Zum Schluss versuche ich eine Bilanz, mit Blick auf die deutsche Schulentwicklung.

Was verstehe ich dabei unter „Chancen“ und „Risiken“? Es gibt verschiedene Zugänge zu diesem Thema – pädagogische, ökonomische, gesellschaftliche, historische, usw. Ich möchte die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen und in erster Linie danach fragen, welche Chancen das Lernen in heterogenen Schülergruppen für sie eröffnet, welche Risiken damit verbunden sind. Das geht allerdings nicht, ohne nach den Lehrerinnen und Lehrern zu fragen, denn für sie ist der Umgang mit Heterogenität eine große Herausforderung, nicht nur in Deutschland. Schule ist abhängig von gesellschaftlichen und politischen Entscheidungen – auch hier eröffnen sich Chancen, ergeben sich Risiken.

Wie steht es nun mit der Heterogenität in Deutschland?

In der Diskussion um nationale und internationale Leistungsvergleichsstudien wird immer wieder das Problem thematisiert, dass deutsche Lehrkräfte nicht besonders gut mit der Heterogenität von Lerngruppen umgehen können. Ist es Ethos, ist es Mentalität? Sabine Reh ging in einem Vortrag in Berlin dieser Frage nach. Sie zitiert den Brief eines Volksschullehrers an sein Schulamt von 1950. „Ohne eine Teilung der einzelnen Abteilungen (Unter-Mittel- und Oberstufe) jeweils in eine Stufe a und b, die in einzelnen Fächern (besonders im Rechnen, z.T. aber auch in Deutsch) getrennt unterrichtet werden müssen, lässt sich ein gedeihlicher Unterricht ohne Raubbau an der Gesundheit der Lehrkräfte zu treiben und ohne die Arbeitsfreude zu sehr zu belasten, überhaupt nicht durchführen“. Die Volksschule werde zur Hilfsschule, „wenn es nicht... gelingt, die negative Auslese, die Auslese von schwachbefähigten Schülern, welche die Arbeitskraft des Klassenlehrers zu stark belasten, den Fortschritt der intelligenteren Schüler hemmen, das Niveau der Klassen und der ganzen Schule herunterdrücken, vorwärts zu treiben...“ (Reh 2005, S.3)

Hier sind die Ängste von Lehrerinnen und Lehrern vor den Risiken der Heterogenität, jenseits aller political correctness, benannt: Überlastung und Überforderung der Lehrkräfte, Senkung des Niveaus, Behinderung der besseren SchülerInnen. Ein „gedeihlicher Unterricht“ im Sinne einer gleichmäßigen Belehrung der ganzen Klasse ist dann nicht möglich. Doch die Bemühungen im deutschen Schulsystem, durch eine Fülle von Selektionsverfahren Homogenität herzustellen, mussten schon deshalb unbefriedigend bleiben, weil in jeder noch so ausgelesenen Schülergruppe immer noch eine Vielfalt von Individuen mit unterschiedlichen körperlichen, emotionalen und sozialen Erfahrungen und Entwicklungen vertreten ist, mit unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten, mit unterschiedlichen familiären Hintergründen und Lebensführungen. Der enge Blick auf Leistungsheterogenität und das Verlangen nach Homoge-

nität hat diese Vielfalt weitgehend ignoriert. So klagen die Lehrer weiter – mit gutem Grund.

Und trotzdem hat es auch in Deutschland seit 1950 Entwicklungen gegeben, die absichtlich Heterogenität erweiterten: Ich will hier in aller Kürze nur zwei Entwicklungen herausgreifen:

Heterogenität nach Geschlecht:

Seit den 70er Jahren gehen Jungen und Mädchen in allen Schulformen in der Regel gemeinsam zur Schule. Geschlechter-Heterogenität ist „normal“ geworden – obwohl es für die Lehrkräfte eine erhebliche Umstellung bedeutete. Ich habe das selbst erlebt, als ich 1969 von einem Mädchengymnasium an ein Koedukationsgymnasium wechselte. Allerdings hatte die Koedukation auf die Unterrichtsgestaltung wenig Einfluss.

Die Chancen sind messbar: Mädchen haben heute die gleichen Bildungschancen wie Jungen, haben die Jungen sogar im Abitur überholt, und selbst an der Universität stellen sie 49% der StudentInnen. Inzwischen werden Förderprogramme zur Chancengleichheit für Jungen gefordert.

Die Risiken für Mädchen hat die Koedukationsforschung bewusst gemacht – und sie hängen durchaus auch mit der unveränderten Fortführung eines belehrenden Unterrichts zusammen: Ich greife nur zwei Befunde heraus: LehrerInnen beachten oft Mädchen weniger als die „lauten“ Jungen; Mädchen wählen in gemischten Klassen seltener die „harten“ Naturwissenschaften und bevorzugen geschlechtstypische Berufswahlen.

Integration von Behinderten und Nicht-Behinderten:

Besonders interessant ist eine zweite Entwicklung. Integrationsklassen von Behinderten und Nicht-Behinderten haben sich seit den 80er Jahren stetig ausgebreitet, und sie

sind da, wo sie eingerichtet wurden, zu einer Erfolgsstory geworden, akzeptiert von Lehrkräften, von Eltern und der Öffentlichkeit. Meines Wissens haben alle Begleituntersuchungen und Evaluationen nur positive Ergebnisse gebracht: Integrationsklassen zeichnen sich durch ein besonders gutes soziales Klima aus und bringen Behinderten wie Nicht-Behinderten keine Nachteile in der Leistungsentwicklung, oft sogar Vorteile. Sie zwingen die Lehrkräfte zu einer Veränderung des Unterrichts, zu einem Blick auf das einzelne Kind: Belehrung aller zur gleichen Zeit ist nicht mehr möglich.

Hervorzuheben ist eine Besonderheit: In Integrationsklassen arbeiten zeitweise zwei Lehrkräfte.

Die öffentliche Akzeptanz erweiterter Heterogenität in Integrationsklassen steht in merkwürdigem Gegensatz zur Ablehnung einer Heterogenität, wie sie sich in einer gemeinsamen Schule der Sekundarstufe ergeben würde und wie sie schon einmal in der Gesamtschule beabsichtigt war. Reh berichtet über eine Befragung Ostberliner, Westberliner und Brandenburger Lehrkräfte 2003 über ihre Zustimmung zu bedeutsamen Veränderungen: Die Befragten nannten zustimmend die Integration von Behinderten und die Differenzierung des Unterrichts als bedeutsame Veränderung – eine gemeinsame Schule für alle Kinder bis zur 10. Klasse war nicht dabei, dagegen der Wunsch nach einer „homogenen Schülerschaft mit Eltern, die ähnliche Erziehungsvorstellungen vertreten.“ (Reh 2005 S.3). Heterogenität nach Leistung, wie sie ja in den Integrationsklassen ganz erheblich vorhanden ist, wird also nicht wirklich abgelehnt – wohl aber die Mischung von Kindern aus Elternhäusern mit unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen – wir können auch sagen: aus unterschiedlichen sozialen Schichten.

Es scheint in Deutschland zwar immer um Leistungsheterogenität zu gehen, die durch die Auslese in Schulformen und Fachleistungskurse verringert werden soll. Seit LAU, PISA und anderen Untersuchungen ist jedoch unbestreitbar, dass Selektion ent-

lang der sozialen Trennungslinien verläuft und Bildungschancen in Deutschland in extremem Maß nicht von der Leistung, sondern von der Herkunft abhängen.

Ich schließe diesen ersten Teil mit zwei provokanten Fragen und einer These:

Sollte die Erklärung für den Erfolg der Integrationsklassen darin liegen, dass bei der Integration Behinderter die soziale Schicht keine Rolle spielt, anders als bei der Gesamtschule, der man oft einen allzu großen Anteil an „potentiellen Hauptschülern“ vorwirft?

Könnte es einen heimlichen Lehrplan unseres Schulsystems geben, der die Reproduktion sozialer Ungleichheit fördert?

Die These:

Fehlende Heterogenität verringert die Bildungschancen der Kinder aus sozial benachteiligten Familien.

Diese These soll an Hand der Bilanz internationaler Erfahrungen überprüft werden.

1. Finnland: Chancen für alle

Auch Finnland hatte früher ein auslesendes Schulsystem. Um den Umgang mit Heterogenität in Finnland zu verstehen, ist es wichtig, einen Blick auf die Gründe für die Umsteuerung des Schulwesens zu werfen.

Finnland erlebte in den 60er Jahren eine große Wirtschaftskrise. Damals wanderte eine halbe Million von 5 Millionen Finnen aus, weil sie keine Arbeit fanden. Die finnische Regierung setzte auf neue Technologien, um eine wirtschaftliche Zukunft für Finnland zu sichern. Dazu gehörte ein neues Schulsystem, das alle gut ausbildet. (Domisch, 2004)

Heterogenität aus wirtschaftlicher Notwendigkeit – der Erfolg ist heute, 35 Jahre nach Einführung der finnischen Gesamtschule, auch in der Wirtschaft sichtbar. Die

Investition in die Menschen hat sich ausgezahlt. Finnland liegt regelmäßig mit 3% über der Defizitgrenze des europäischen Stabilitätspakts.

Die Veränderungen in der finnischen Schule sind inzwischen vielfach erforscht und beschrieben worden. Es ist bemerkenswert, dass nicht Druck und verschärfte Kontrollen die Methoden bestimmten, mit denen die Leistungen finnischer Kinder gesteigert werden sollten, sondern eine Philosophie der Wertschätzung, Ermutigung und des Vertrauens. Auch in Finnland machten früher die Lehrer ihre Schüler „klein“, wie ältere Lehrer sich erinnern.

Bestimmend war und ist das Bewusstsein: Wir sind so wenige, wir brauchen jeden und jede. Wir können es uns nicht leisten, ein Kind zurück zu lassen, Verlierer zu produzieren. Das hört man noch heute. Mit diesem Bewusstsein verloren Bedenken wegen unterschiedlicher Leistungsfähigkeit, Geschlechterdifferenz und vor allem Sozialschicht ihre trennende Bedeutung. Alle gehen bis zum 9. Schuljahr in die gemeinsame Schule und lernen in heterogenen Gruppen – das ist von allen akzeptiert. Die persönlichen Chancen für die SchülerInnen sind erheblich: Entsprechend den Ergebnissen der internationalen Studien erhalten finnische Kinder im Lesen, in Englisch, in Naturwissenschaften und Mathematik die beste Ausbildung weltweit. 70% erreichen die Hochschulreife. Finnland hat heute die geringsten Unterschiede zwischen den Schulen, zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen SchülerInnen und den geringsten Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Sozialschicht.

Ich möchte hier nicht weiter die finnische Pädagogik der Vielfalt beschreiben – sie ist durch viele Veröffentlichungen inzwischen sehr bekannt. Stattdessen möchte ich einen besonderen Aspekt herausgreifen: Wie hat sich die Veränderung des finnischen Schulwesens auf die geschlechterbezogenen Chancen für Mädchen und Jungen ausgewirkt? Dabei beziehe ich mich auf Ausführungen von Kati Jauhiainen im Zusam-

menhang mit einer Tagung der Heinrich Böll Stiftung am 3.12.2004 in Berlin. Kati Jauhiainen ist Diplompädagogin und arbeitet als Kommunikationstrainerin in Berlin.

„Die Demokratisierung des finnischen Schulsystems ... hat entscheidend dazu beigetragen, dass Frauen in Finnland die wichtigsten Ämter auf allen gesellschaftlichen Ebenen erreichen können,“ sagt Frau Jauhiainen. Und sie belegt es mit dem Hinweis auf zwei bedeutende Gebäude in Helsinki, das Rathaus und den Präsidentenpalast, die im Volksmund Eva-Riittas Schloss und Tarjas Schloss“ heißen: Dort amtieren die Bürgermeisterin von Helsinki Eva Riitta Siitonen und die finnische Staatspräsidentin Tarja Halonen. In finnischen Schulen gibt es keine spezielle Förderung für die Mädchen, doch die individuelle Förderung in heterogenen Gruppen kommt auch den Mädchen besonders zu gute. Viele Ziele der finnischen Schulkultur bezeichnet Jauhiainen als „weiche“, „weibliche“ Grundsätze: „Respekt voreinander, Kinder nicht beschämen, Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten, Evaluation statt Schulinspektion, Vertrauen und Verantwortung im Schulalltag lernen“. Dazu komme die Förderung der finnischen Minderheitenkulturen: Die Samen als die finnischen Ureinwohner, aber auch die Roma oder Migranten lernen ihre eigene Sprache und Kultur in der Schule.

Die finnische Schule trägt viel zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie bei – besonders durch das kostenlose warme Mittagessen, das ein Drittel des täglichen Nahrungsbedarfs decken soll. „Das Wohlbefinden der SchülerInnen und LehrerInnen in der Schule wird als wichtigste Lernvoraussetzung angesehen“.

Auch in hauswirtschaftlichen und handwerklichen Fächern wird auf die Heterogenität der Lerngruppen geachtet. Alle kochen gerne und lernen dabei die Kalorien und Vitamine zu berechnen. „Die Jungen nähen ihre Boxershorts und die Mädchen basteln bei den Metallarbeiten ihre CD-Regale....In den Schulen wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass Mädchen und Jungen schon in der Schule lernen müssen, gleichberechtigt auch im Haushalt die Arbeit zu teilen. Mädchen und Jungen sollen nicht

konkurrieren, sondern konstruktiv in den heterogenen Gruppen mit unterschiedlichen Menschen zusammen arbeiten.“ (Jauhiainen 2004, S.11)

Die Gesellschaft nimmt Anteil: Eltern werden einbezogen, auf formelle und informelle Weise. Eltern geben feedback.

Interessant ist der Umgang mit dem Zentralabitur: Am Tag danach stehen die Aufgaben in allen Zeitungen und in allen Cafes sieht man Finnen, die diese Aufgaben eifrig studieren. Bildung ist öffentlich, von hohem nationalem Interesse.

Noch eine Anmerkung zur Evaluation. Ich möchte auch die Evaluationsverfahren der Länder daraufhin befragen, welchen Einfluss sie auf die Chancen und Risiken im Umgang mit Heterogenität ausüben.

In Finnland ist Evaluation vor allem Selbst-Evaluation der Schulen. Das Zentralamt für Unterrichtswesen erstellt Tests, die von je 6-8% der Schulen durchgeführt und eingesammelt werden – die meisten Schulen kaufen die Tests und nehmen freiwillig teil. Die Fachlehrerverbände erstellen ebenfalls Tests und bieten sie den Schulen an. Diese Art der Selbst-Vergewisserung ist seit langem Teil der Schulkultur, es gibt keine Ranking-Listen und kein teaching to the test.

Ich versuche eine Zwischenbilanz: Von allen Ländern, die ich kenne, scheint Finnland seinen erfolgreichen Umgang mit der Heterogenität seiner Schülerschaft am gründlichsten abgesichert zu haben durch:

- eine Lehrerausbildung, die der Philosophie folgt: „die Schule muss mit dem Kind mitkommen, nicht das Kind mit der Schule“ und hohe fachliche und pädagogische Professionalität vermittelt,

- eine Förder- und Forderpraxis, die die SchülerInnen zu einer starken Identifikation mit der Schule, einer hohen Motivation zum Lernen und zur Achtung vor den Lehrern führt,
- ein Umfeld, das geprägt ist von schönen Gebäuden, guten Büchern und – last not least – gutem Mittagessen in der Schule. Die Kinder und Jugendlichen erleben, dass sie der Gesellschaft etwas wert sind, dass die Schule gut für sie sorgt.

Es gibt kritische Stimmen, die darauf hinweisen, dass Jungen weniger gut lesen als Mädchen, dass brave Mädchen besser zurechtkommen als „rebellische“ Jungen, dass hochbegabte SchülerInnen noch stärker gefordert werden sollten, dass mehr Methodenwechsel den Unterricht bereichern würde, vielleicht auch, dass die Diskussionsfähigkeit durch eine zu stark am Schriftlichen orientierte Abiturvorbereitung zu wenig entwickelt wird. Diese Kritikpunkte stellen nicht wirklich Risiken dar, werden aber in Finnland durchaus ernst genommen und berücksichtigt. Die Einrichtung eines Evaluationsbüros und jetzt ganz neu entwickelter Richtlinien für Evaluation sind die Folge. Diese Offenheit, die sich nicht mit den Spitzenplätzen in PISA 2000 und 2003 zufrieden gibt, ist ebenfalls eine Qualität des finnischen Schulwesens.

2. Schweden: Chancengleichheit und demokratische Verantwortung

In Schweden hat die Entwicklung einer gemeinsamen Schule von der 1. bis zur 9. Klasse einen völlig anderen Hintergrund als in Finnland. Die Skola entstand über Jahrzehnte als Teil des Volksheims, des schwedischen Sozialstaats. Sie sollte Kindern aus allen Sozialschichten gleiche Chancen eröffnen und alles vermeiden, was diesem Ziel widerspricht. Die Anhebung der Bildung bei Kindern aus benachteiligten Milieus war also von Anfang an ein wichtiges Ziel – ähnlich wie bei der Gründung der ersten Gesamtschulen in Deutschland wenige Jahre später. Zugleich sollte die Skola die SchülerInnen zu verantwortungsbewussten Demokraten erziehen. Die Ziele der schwedischen Schule waren und sind sozial und politisch.

Zunächst war Heterogenität nicht in dem Sinn im Blick, dass jedes einzelne Kind individuell gefördert werden sollte. Es gab eher die Vorstellung von Gruppen ähnlich leistungsfähiger SchülerInnen. Die schwedische Skola durchlief verschiedene Phasen und Varianten der Fachleistungsdifferenzierung. Als sich jedoch herausstellte, dass in den unteren Leistungskursen sich immer wieder die SchülerInnen aus sozial benachteiligten Familien häuften, wurden sie abgeschafft und 1985 ausdrücklich verboten. Allerdings findet man bis heute LehrerInnen, die eine Homogenisierung ihrer heterogenen Gruppen für effektiver halten und dieses Verbot zu umgehen suchen. Ich kenne zwei solcher Beispiele, wo Fachleistungsgruppen eingerichtet wurden, wo diese äußere Differenzierung aber wieder aufgegeben wurde, weil die Lehrkräfte eine Demotivation und einen Leistungsabfall der unteren Kurse feststellten.

Ich möchte im Folgenden einige Ergebnisse aus dem Comenius – Projekt Eumail mitteilen. Bei diesem Projekt geht es um die Erforschung von Heterogenität und individuellem Lernen in Finnland, Schweden, Norwegen, England und Deutschland. Im November 2004 fanden Schulbesuche im Bereich Göteborg statt. Die Beobachter und Interviewer kamen aus Finnland, Norwegen, England und Deutschland. Dabei interessiert im Rahmen unseres Themas vor allem, wie im Unterricht in heterogenen Schülergruppen die Ziele Chancengleichheit und Demokratie verfolgt werden und welche Chancen – und ggf. Risiken – für die SchülerInnen sich daraus ergeben.

Die Wirkung bestimmter Verfahren und Methoden zielt natürlich nicht immer ausdrücklich auf nur einen der beiden Zielbereiche Chancengleichheit und Demokratie, aber es lassen sich doch bestimmte Schwerpunkte feststellen.

Von Anfang an begegnen die drei Begriffe „Responsibility, Respect and Trust“ den schwedischen Primarstufen-SchülerInnen in jedem Klassenraum. Sie gelten als Basis demokratischen Verhaltens. „Alle Aktivitäten in der Schule müssen in Übereinstim-

„mung mit den grundlegenden Werten gestaltet werden,“ heißt es im schwedischen Schulgesetz. „Der Unterricht muss demokratische Arbeitsformen verwenden und die SchülerInnen darauf vorbereiten, persönliche Verantwortung für ihr Tun und Lassen zu übernehmen.“

Individuelles Lernen ist der zentrale Begriff. Das ist mit zunehmender persönlicher Autonomie verbunden. Die Lehrkräfte geben einen Überblick über ein Thema von einer bis zu vier Wochen und stellen zu diesem Thema eine größere Anzahl von Aufgaben unterschiedlicher Art zusammen. Aus diesen Aufgaben wählt nun jeder Schüler eine bestimmte Anzahl aus und entscheidet selbst, wann und wie er die Aufgaben bearbeiten will. Lehrkräfte werden zu Lernbegleitern. Die SchülerInnen werden auch ermutigt, sich gegenseitig zu unterstützen in Partner- oder Gruppenarbeit.

Die Stärkung des Selbstwertgefühls eines jeden Schülers sehen schwedische LehrerInnen als eine ihrer wichtigsten Aufgaben an. Das ist bei schwächeren SchülerInnen gar nicht so leicht. Neben der Wertschätzung und Entwicklung der eigenen Fähigkeiten ist das Bewusstsein wichtig, Fehler machen zu dürfen, aus Fehlern zu lernen. Dazu möchte ich aus dem Interview mit einem Schüler der 7. Klasse zitieren:

„It is never embarrassing to make mistakes or ask for help. Our teacher says that it is a school and we've got the right to make mistakes. We learn from our mistakes and because there is no pressure in the class or from the teacher, we feel safe.“ Man hat keine Angst, sich vor dem Lehrer oder den Mitschülern zu blamieren, für dumm zu gelten. Auch Noten üben keinen Druck aus, sie gibt es erst ab der 8. Klasse. Sich in der Gruppe sicher zu fühlen, ist eine wichtige Voraussetzung für das Lernen.

Das Selbstwertgefühl wird durch Fehler also nicht beschädigt. Um es positiv zu stärken, werden die SchülerInnen ermutigt, die Ergebnisse ihrer Arbeit anderen SchülerInnen zu präsentieren. Bemerkenswert finde ich eine weitere Aussage: SchülerInnen lernen die Fähigkeiten anderer respektieren, indem sie vor allem die eigenen Fähig-

keiten entwickeln. Wer ein gutes Selbstwertgefühl besitzt und weiß, was er leistet, kann auch anerkennen, dass ein anderer in einem Fach mehr leistet, ohne sich benachteiligt zu fühlen.

Man muss dazu wissen, dass schwedische LehrerInnen nicht durch die Aufgabenstellung differenzieren, sondern dass die Ergebnisse unterschiedlich sind. Das verwendete Material bewegt sich auf einer mittleren Ebene und es ist nicht schwer, es für Schwächere etwas zu vereinfachen; für Stärkere bietet es manchmal zu wenig Anregung.

Diese Ergebnisse der Eumail-Recherchen machen deutlich, wie intensiv in Schweden über die Lernchancen der einzelnen SchülerInnen in heterogenen Gruppen nachgedacht wird. Seit diesem Schuljahr gibt es für jedes Kind einen Individual Teaching Plan – einen persönlichen Lehrplan. Bisher kannten die Schulen Lernentwicklungspläne für Behinderte, nun aber geht es um die persönliche langfristige Lernbegleitung der Einzelnen.

Mit diesem Schuljahr hatten die Schulen auch noch größere curriculare und organisatorische Freiheit erhalten – zugleich aber auch mehr Tests zur Rechenschaftslegung. Noch sehen es die LehrerInnen gelassen – Trust, Vertrauen, gilt auch im Verhältnis zwischen Skolverket und den Lehrkräften. Die Schulaufsicht in unserem Sinn ist schon vor 10 Jahren abgeschafft worden.

Ich versuche eine Zwischenbilanz der Chancen und Risiken für schwedische SchülerInnen zu ziehen:

- Individuelles Lernen in heterogenen Gruppen unter Zuwendung und Begleitung der LehrerInnen ermöglicht individuelle Wege beim Wissenserwerb. Die Leistungen der OberstufenschülerInnen bei TIMSS und die Leistungen der 15-jährigen bei PISA sind ein Hinweis auf die tatsächlich damit verbundenen Lernchancen. 75% eines Jahrgangs erreichen die Hochschulreife. Die gleichen

Chancen für „Neuschweden“, wie die Migrantenkinder genannt werden, sind belegt.

- Erhebliche Chancen für die Persönlichkeitsentwicklung liegen auf jeden Fall im Aufbau einer starken Ich-Identität, verbunden mit der positiven Erfahrung, dass jeder Mensch erfolgreich lernen kann. Dies ist Grundlage für lebenslanges Lernen, zu dem jeder Schwede ein Recht hat.

Risiken sind nicht eindeutig erkennbar, aber es bleiben Zweifel und Fragen:

- Wenn die Individualisierung weiter ausgebaut wird, die Klassen völlig aufgelöst werden, könnte dies zu einer Vereinzelung der SchülerInnen führen? Könnte das soziale Lernen und damit das Einüben demokratischer Verantwortung bei extremer Individualisierung zu kurz kommen?

Allerdings betrifft diese Individualisierung nur die Kernfächer, in anderen Fächern wie Sport, Musik oder Hauswirtschaft bleiben heterogene Gruppen zusammen. Hier wurden von den Beobachtern auch vielfältige sozial bezogene Verfahrensweisen beobachtet, viel Gruppenarbeit und gegenseitige Hilfe.

- Aber besteht nicht die Gefahr einer drei-Fächer-Schule mit Schwedisch, Englisch und Mathematik, wenn in den Fächern so unterschiedlich verfahren wird? Und wenn noch verstärkte Evaluationsverfahren für diese Fächer dazu kommen? Hartmut von Hentig hat in der Neuauflage seines Buches „Schule neu denken“ auf diese Gefahr hingewiesen.
- Wenn nicht sehr sorgfältig und vorsichtig mit Evaluation umgegangen wird, könnten sich Fachleistungsgruppen bei Testfächern entwickeln, wie wir gleich bei England sehen werden. Homogenisierungstendenzen sind bei schwedischen LehrerInnen noch vorhanden.

Der große Schritt, den Schweden vor Deutschland voraus hat, ist die konsequente Abkehr vom beherrschenden Unterricht hin zu individuellem Lernen in heterogenen

Gruppen in einer freundlichen, wertschätzenden und ästhetisch ansprechenden Umgebung. .

3. England: Raising Achievement for all

Im Zusammenhang mit unserem Thema, den Chancen und Risiken von Heterogenität, möchte ich mich in England auf die letzten 5 Jahre beschränken. Zur Geschichte nur so viel: Seit 1947 hatte England nach und nach sein zweigliedriges Schulsystem auf Comprehensive Education umgestellt. Seit Jahrzehnten umfasst die Heterogenität in den Schulen auch die sprachliche, kulturelle und ethnische Vielfalt der Zuwanderer aus den früheren Kolonien. Darüber gab es zwischen Konservativen und Labour keinen grundsätzlichen Streit, doch die Konservativen förderten eher Privatschulen und Privatisierungen und damit soziale Entmischung.

2000 legte New Labour im Green Paper „Transforming Secondary Education“ ein ehrgeiziges Bildungsprogramm vor. Die Leistungen aller SchülerInnen sollten verbessert werden, *Raising Achievement for All* war das Ziel. Der Weg sollte durch die Pole Challenge (Herausforderung) und Support (Förderung, Unterstützung) gekennzeichnet sein.

Was hieß Herausforderung, challenge? Jugendliche von 11 bis 14 Jahren langweilten sich oft in den Schulen. Sie sollten herausgefordert werden, ihre speziellen Begabungen zu entwickeln. Der Weg von New Labour ging aber nicht, wie in Schweden zur Individualisierung, sondern zur Diversifizierung der Institution Schule. Die Einrichtung von Spezialschulen ist in Deutschland sofort missverstanden worden als Abkehr von der Gesamtschule – es war jedoch genau das Gegenteil: „Wir wollen die Comprehensive School modernisieren, so dass jeder Schüler eine bessere Chance auf

einen gleichen Start ins Leben hat.“, sagte David Blunkett, damals Bildungsminister, in einem Interview im Mirror.

Die Gesamtschulen sollten sich zu Spezialschulen entwickeln, für Sprachen, Computer und Design, Kunst und Musik, Sport, es gab kaum Einschränkungen. Alle Schulen standen weiterhin allen SchülerInnen offen, das Nationale Curriculum galt für alle. Doch das Schwerpunktprogramm sollte Schüler mit besonderen Interessen und Begabungen anziehen und herausfordern, die Schule attraktiv machen und das Lernen insgesamt fördern. Dazu wurden die Schulen räumlich, sächlich und personell hervorragend ausgestattet, sie erhielten 200 Euro (123 Pfund) zusätzlich pro Schüler. In der Lehrerschaft und bei den Schulleitern war die Meinung geteilt: Als Risiko für das Schulsystem wurde ein Verlust an Heterogenität und Chancengleichheit befürchtet, solange es Spezialschulen und andere gab.

Genauso stark wie „Challenge“ wurde der Gegenpol „Support“ unterstützt. „We will support individual children who must overcome social problems“, heißt es im Green Paper. Hier ging es vor allem um die Re-Integration von Tausenden von Jugendlichen, die unter Thatcher und Major einfach wegen ihres Verhaltens von den Schulen verwiesen worden waren und ohne Schulbildung blieben. Zur Unterstützung von schulschwierigen Jugendlichen, die meist aus der englischen Unterschicht kamen (weniger aus Migrantenfamilien), wurden enorme Geldmittel eingesetzt, drei Jahre lang jährlich mehr als 300 Millionen Euro (200 Millionen Pfund). Schulen konnten damit Förderzentren aufbauen und qualifiziertes psychologisches und sozialpädagogisches Personal einstellen. Eine Schule von 1200 SchülerInnen erhielt dafür z.B. 450 000 Euro (300 000 Pfund) extra im Jahr. Dort lernten die Jugendlichen mit Frustration und Aggression umzugehen – Ziel war immer die Integration in die Klassen und Kurse der Schule.

Zu den beiden Polen Challenge and Support gehören noch weitere Programme, auf die ich hier nicht weiter eingehen kann, und die ich nur kurz benennen will: beacon schools, excellence in cities, city academies.

Die Heterogenität der Schülerschaft wird in allen Programmen aufrechterhalten. Durch die an Challenge and Support orientierten Programme sind die Chancen für folgende Schülergruppen deutlich zu erkennen:

1. Jugendliche aus sozial schwierigen Verhältnissen. Die Chancen für eine gute Ausbildung wurden vor allem für die Ärmsten und Schwächsten erhöht, um den Kreislauf von Armut, schlechter Schulbildung, Arbeitslosigkeit und Armut zu durchbrechen.
2. Migrantenkinder. Im Einwanderungsland Großbritannien sind multiethnische Schulen die Regel. Die Vielfalt der Kulturen wird als Bereicherung verstanden und bildet sich in der Kunst, der Musik, dem Sprachenangebot, in Schulbüchern, Wandreliefs, Einbeziehung von Sikttempeln, Themen von Projekten und nicht zuletzt in einer multiethnischen Lehrerschaft ab.
3. Hochbegabte, auch SchülerInnen mit Spezialbegabungen werden in den Spezialschulen gut gefördert, erhalten aber noch zusätzliche Anregungen durch Kurse für Hochbegabte in den Ferien oder Videokonferenzen mit Fachexperten aus Universitäten.

Bei einem Besuch 2002 konnte ich beobachten, wie die Programme in die Praxis umgesetzt wurden und zu einer fast euphorischen Aufbruchsstimmung führten. Ich möchte diesen Erfahrungen Befunde aus dem Comenius Projekt Eumail von 2004 in der gleichen Region gegenüberstellen, die dramatische Veränderungen gegenüber der Lage vor zwei Jahren zeigen.

Die Besucher aus Finnland, Schweden, Norwegen und Deutschland haben im September 2004 Unterrichtsbesuche und leitfadengestützte Interviews mit LehrerInnen, SchülerInnen und Schulleitungen durchgeführt.

Heute finden sich Schüler und Schülerinnen in fast allen Fächern nicht mehr in heterogenen Gruppen, sondern in leistungsdifferenzierten Gruppen wieder. Das setting nach „ability“ ist die übliche Praxis an englischen Comprehensive Schools geworden, mit Ausnahme der Fächer Informatik, Technik, Musik, Kunst und Sport, soweit diese nicht zum Spezialprogramm gehören. Dann sind sie Hauptfächer.

Was ist geschehen?

Bei der Etablierung der Programme setzte der Staat auf Freiwilligkeit und lockte mit großen Geldbeträgen. Damit verbunden war allerdings eine kontinuierliche Überprüfung, ob die Programme oder auch die sonstige Arbeit der Schulen erfolgreich waren, bezogen auf das Ziel einer ständigen Leistungsverbesserung für alle. Schulen mit schlechten Ergebnissen sollten ihren Status verlieren oder gar geschlossen werden.

Dazu waren zwei Instrumente bereits vorhanden: Die Inspektion durch Offsted und das Nationale Curriculum, das in „key stages“ gegliedert ist, in stufenbezogene Standards, die sich leicht abtesten lassen. Als weiteres Instrument wurden Tests entwickelt, die nicht nur das Erreichen von Standards überprüfen, sondern die ständige Leistungsverbesserung der SchülerInnen dokumentieren sollten. Die Testergebnisse hängen in allen Schulen aus, das Ranking ist bis in den einzelnen Kurs zu verfolgen. Diese Art der Überprüfung übt einen enormen Druck auf Schulen, LehrerInnen und nicht zuletzt auf die SchülerInnen aus.

Zunächst einmal hatte es durchaus eine positive Wirkung, dass Schulen sich um die Leistungsentwicklung jedes einzelnen Schülers kümmern mussten. LehrerInnen führten Lernentwicklungs- und Zielvereinbarungsgespräche, um den Schülern ihre Mög-

lichkeiten für eine Leistungsverbesserung bewusst zu machen. „Pushing“ war eine Methode, gerade auch Jugendliche aus den unteren Sozialschichten zu besseren Leistungen zu motivieren, vor allem, da es bei Bedarf immer mit Förderung verbunden war. „Pushing breaks the circle“ war ein oft gehörter Satz. Auch dadurch wurden die Chancen vieler Jugendlicher verbessert.

Wie nun aber in den Interviews deutlich wurde, gibt es einen Zusammenhang zwischen den inzwischen zahlreichen nationalen Tests und der Aufteilung in vermeintlich homogene Leistungsgruppen. Um die SchülerInnen auf die Tests optimal vorzubereiten zu können, erscheint es den LehrerInnen sinnvoll und effektiv, sie nach Leistung zu sortieren. Die Tests bewerten, wie die Schulen die Leistungen der SchülerInnen im Verhältnis zur Leistungsfähigkeit ihrer Schülerschaft steigern konnten. Wenn eine Schule nun mehrere untere Leistungskurse einrichtet, fällt es ihr leichter, Leistungssteigerungen vorzuweisen.

Diese Bedingungen haben Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis. Auf eine Zusammenarbeit zwischen stärkeren und schwächeren SchülerInnen wird kein Wert mehr gelegt, weil am Ende der Test steht: Dafür sei es gut, wenn alle für sich arbeiten. Besonders bedenklich ist die Wirkung der Fachleistungsdifferenzierung auf die SchülerInnen: In den Interviews äußerten SchülerInnen ihre Ängste, der unteren Leistungsgruppe zugeordnet zu werden. Sie fragen deshalb nicht gerne den Lehrer, wenn sie etwas nicht verstanden haben, um nicht als dumm zu gelten.

Die Risiken dieser Entwicklung werden auch von englischen Kritikern herausgestellt: Der Leistungsdruck und die soziale Selektion des Settings. In den unteren Sets treffen sich die besonders benachteiligten Jugendlichen. In der öffentlichen Diskussion wird auch als nachteilig angeführt, dass durch die Zuordnung zu den unteren Leistungsgruppen das Selbstwertgefühl, die Motivation und die Lern- und Leistungsbereitschaft sinken. Lehrer neigen zu einem lehrerzentrierten, vermeintlich „effektiven“

Unterricht statt zu individualisierenden Verfahren, orientieren sich an den Tests und es bleibt wenig Zeit für kreativen und offenen Unterricht.

In England werden die riskanten Auswirkungen einer übersteigerten Kontrolle durch Tests sehr deutlich: Die Chancen von Heterogenität verringern sich. Gegenbewegungen werden stärker: Schottland und inzwischen auch Wales verweigern die Durchführung von Tests. In England geht zur Zeit ein Buch in Druck, dessen Manuskript mir vorliegt: „Creating the Learning School“ von David Middlewood, Richard Parker und Jackie Beere, das eine Schule des individuellen Lernens in heterogenen Schülergruppen beschreibt. Ihre Erfahrung bei einem Besuch in Schweden bewertete eine englische Teilnehmerin an Eumail so: „It was a life-changing experience.“

4. USA: No Child Left Behind

Ein kurzer Seitenblick auf die USA ergänzt unsere Erfahrungen aus England: Dort wurde vor vier Jahren das „No Child Left Behind“-Gesetz erlassen. Sein Ziel war es, allen SchülerInnen eine gute Ausbildung zu garantieren. Ein lobenswertes Ziel, das sich an frühere Zielformulierungen anschloss: „All children can learn“ hieß es z.B. Anfang der 90er Jahre. Wie Diane Ravitch in ihrem Buch „A Troubled Crusade“ darstellt, war das amerikanische Schulwesen immer davon geprägt, eine große Vielfalt von Einwanderern, Rassen und Kulturen zu integrieren. Dabei wird seit langem der Schwerpunkt auf die bessere Qualifizierung von SchülerInnen aus den unteren Sozialschichten, insbesondere der schwarzen Bevölkerung, gelegt.

Allerdings hat die Bush-Administration das *No Child Left Behind* Gesetz mit rigorosen Kontrollen versehen: Zahlreiche nationale Tests sollen die Qualität über alle Staaten sicherstellen. Schulen, die schlecht abschneiden, sollen hohe Geldstrafen bezahlen. Von Förderung ist nicht die Rede.

Diese Kontrollen erweisen sich immer mehr als kontraproduktiv. Es gibt zahlreiche kritische Stellungnahmen aus Schulen und Universitäten, die das Scheitern des Gesetzes beklagen. Einer der profiliertesten Kritiker ist der Lernforscher Robert J. Sternberg von der Universität Yale. In seiner Stellungnahme „Good Intentions, Bad Results. A Dozen Reasons Why the No Child Left Behind Act Is Failing Our Schools“ in der Zeitschrift *Education Week* vom Oktober 2004 zieht er eine verheerende Bilanz: Folgen der Kontrolle sind u.a. teaching to the test, Vernachlässigen von Fächern, die nicht getestet werden, alle möglichen Tricks und Betrügereien, um die Testresultate zu verbessern, bis dahin, dass Schulen schwachen Schülern empfehlen, vorzeitig die Schule zu verlassen, „to drop out“. Dazu kommt, dass das National Center for Fair and Open Testing (FairTest) die Qualität der Tests mit 5- bewertet.

England und die USA sind Beispiele, wie die Chancen der Heterogenität verspielt werden, wenn Evaluation zur bloßstellenden und abstrafenden Kontrolle verkommt. Dann werden Schulen und Lehrkräfte defensiv – sie versuchen ihre Ergebnisse um jeden Preis zu verbessern, auch indem sie Heterogenität zu Lasten der schwächeren SchülerInnen verringern.

5. Eine Bilanz internationaler Erfahrungen

Wann wird Heterogenität zur **Chance**?

Alle Erfahrungen weisen darauf hin, dass Kinder und Jugendliche immer die Gewinner von Heterogenität sind, wenn Schule und Gesellschaft die Heterogenität der Lernenden wollen und aktiv unterstützen und Heterogenität mit der Zuwendung zum einzelnen Lernenden verbunden ist.

Ganz besonders profitieren die Kinder mit sozialen Benachteiligungen aus unterprivilegierten Schichten und Migrantenkinder sowie Kinder mit Behinderungen.

Die finnischen Schüler erreichen „Quality and Equality – Qualität und Gleichheit (so Pirjo Linnakylä, die finnische PISA-Koordinatorin) in einer Schule, die sie respektiert und fördert und in einem Schulklima, das angstfrei und wertschätzend ist.

Schweden erreicht für Neuschweden dieselben Ausbildungserfolge wie für schwedische SchülerInnen, indem die Schule das Individuum respektiert und fördert in einer heterogenen Lernumgebung und großen Wert auf das persönliche Wohlbefinden der SchülerInnen legt.

England wollte mit seiner Schulreform allen Kindern durch Förderung und durch die Herausforderung ihrer Fähigkeiten eine besondere Chance geben. Auch heute noch sind die Chancen besonders für zwei Gruppen von Jugendlichen erkennbar: Schul-schwierige Jugendliche werden wieder in die Schule integriert und erhalten die Chance, den Teufelskreis aus Armut und schlechter Bildung zu durchbrechen. Die Inklusion der Behinderten in der gemeinsamen Schule führt zu einem angenehmen Lernklima in Integrationsklassen.

Hier sind auch die Chancen heterogener Gruppen in Deutschland erkennbar: In Integrationsklassen erleben SchülerInnen einen Zuwachs an Sozialkompetenz ohne Einschränkung der Leistungen. Eine Befragung aller Schülerinnen und Schüler, die vor kurzem an der Gesamtschule Köln-Holweide durchgeführt wurde, belegt dies nochmals eindrucksvoll.

Risiken entstehen immer wieder durch eine tief verankerte jahrhundertealte Denkweise in Europa, dass SchülerInnen am besten lernen würden, wenn sie in gleichen Leistungsgruppen unter sich wären und dass der Unterricht in homogenen Gruppen für Lehrkräfte am effektivsten wäre. Unter Druck gewinnt diese Überzeugung die Oberhand. LehrerInnen erleben Heterogenität als Risiko für den eigenen Berufsstatus, Schulen geradezu als Risiko für die eigene Existenz und sie wehren sich durch Selektion.

Im angelsächsischen Raum ist zu sehen, wie Misstrauen und Kontrolle durch Tests die Chancen von Heterogenität mindern und für SchülerInnen geradezu das Gegenteil erreicht wird von dem, was politisch angestrebt war. In allen untersuchten Ländern wird deutlich, dass auch in einer gemeinsamen Schule für alle Homogenisierung nach Leistungsgruppen immer zu Lasten der schwächeren SchülerInnen aus sozial benachteiligten Familien geht.

Sie verlieren ihr Selbstvertrauen, ihre Lernmotivation und erhalten eine geringer wertige Ausbildung. Gesellschaftliche Risiken liegen weiter in der sozialen Entmischung, die mit Homogenisierung einhergeht, und damit in einer Festigung des Teufelskreises von Armut, schlechter Schulbildung und Arbeitslosigkeit.

Deutlich wird hier, dass die Frage nach Chancen und Risiken von Heterogenität eng mit politischen und gesellschaftlichen Entscheidungen verknüpft ist.

Meine Anfangsthese war:

Fehlende Heterogenität verringert die Bildungschancen der Kinder aus sozial benachteiligten Familien.

Internationale Erfahrungen stützen die These. Und wir können sie erweitern:

Heterogenität ist die notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für eine hohe Leistungsfähigkeit der gesamten Schülerschaft und damit die Basis für Chancengleichheit. Damit die Chancen der Heterogenität im Interesse der SchülerInnen – und auch der LehrerInnen – erfolgreich genutzt werden können, müssen folgende Bedingungen erfüllt sein:

- Eine Ausbildung und Befähigung der Lehrkräfte zum professionellen Umgang mit heterogenen Schülergruppen: Abkehr vom belehrenden Unterricht, wertschätzendes Verhalten, Diagnosefähigkeit, Förderfähigkeit, individualisierende

Unterrichtsverfahren, Kooperation, Gestaltung der Lernumgebung, hohe Professionalität im Classroom management.

- Allgemeiner – und nicht nur punktueller – Verzicht auf alle Selektionsinstrumente: das ist eine Forderung an die Politik.
- Investitionen in die Förderung während der gesamten Schulzeit, insbesondere in der Vorschule und Grundschule.
- Sehr behutsamer und vertrauensvoller Umgang mit Evaluationsverfahren, Standards, Prüfungen und Tests.

Deutlich wird hier, dass die Fragen nach Chancen und Risiken von Heterogenität nicht allein durch besseren Unterricht zu beantworten sind, sondern eng mit politischen und gesellschaftlichen Entscheidungen verknüpft sind.

Abschließend möchte ich den schwedischen Schulforscher Jörgen Dimenäs zitieren, der aus den bisherigen Forschungsergebnissen von Eumail über Heterogenität und individuelles Lernen folgende Schlussfolgerungen zieht:

„Die demokratische Substanz der Gesellschaft und die Fähigkeit zum interkulturellen Dialog wird in hohem Maß davon abhängen, ob Gleichheit und Qualität (equality and quality) in der Bildung verknüpft werden können als gleiche Ziele in einer Strategie der Nachhaltigkeit.

In Zukunft werden die Regierungen soziale Ungleichheit noch stärker ausgleichen müssen. Sie müssen sicherstellen, dass soziale Integration garantiert wird durch eine hohe Beteiligung an höherer Bildung für alle gesellschaftlichen Gruppen ungeachtet ihres sozio-ökonomischen oder sozio-kulturellen Hintergrunds.“

Literatur

Dimenäs, Jörgen: Individual Learning in Heterogeneous Groups. Manuskript. Borås 2005

Gogolin, Ingrid: Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von

Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.):

Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder.

Opladen 2003, S. 33-50

Jauhiainen, Kati: „Die Deutschen LehrerInnen kommen mir allein gelassen vor“. In:

Zweiwochendienst Frauen und Politik, Nr. 214/2004, 19.Jg., S. 11

Ravitch, Diana: *The Troubled Crusade*. New York 1983

Reh, Sabine: Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen.

Vortrag auf der GEW-Tagung am 5/6. Nov. 2004 in Berlin. Wird veröffentlicht

in DDS 1/05

Sternberg, Robert J. : Good Intentions, Bad Results. A Dozen Reasons Why the No Child Left

Behind Act Is Failing Our Schools. In: Education Week, 2004-10-27

Bilder von der Verleihung



Erste Reihe v.l.n.r.: Prof. Dr. Nikolaus Risch, Prof. Dr. Anne Ratzki,
Prof. Dr. Wolfgang Keim



Quartett des Bläserkreises der Universität Paderborn