

# Gemeinsam lernt sich's besser

## Wider den Homogenitätswahn im Klassenzimmer

### 1.

Im aktuellen Bildungstreik ging und geht es bekanntlich nicht nur um die Struktur und Ausrichtung der hochschulischen Studiengänge. Das ganze Bildungssystem wird in den Blick genommen, also auch die Schulen. Und so lautet eine zentrale Forderung in diesem Bildungstreik: Eine Schule für alle! Gemeint ist damit zum einen die Abkehr vom Ausschluss behinderter Kinder aus den allgemeinen Schulen. Zum zweiten geht es um die Überwindung der Vielgliedrigkeit des deutschen Schulwesens. Ziel ist also eine einheitliche, integrierte und inklusive Schulform zwischen Kita und beruflicher oder hochschulischer Ausbildung.

Blickt man ins europäische Ausland, dann findet man fast ausnahmslos eine solche Schulform als Regelausprägung. In Deutschland hingegen wird die Vielgliedrigkeit der Schulen fast blindwütig verteidigt. Sie behauptet heute trotz zunehmender öffentlicher Debatten und trotz einiger scheinbar alternativer Ansätze immer noch eine scheinbar unüberwindbare Position. Selbst zentrale Aussagen der PISA-Studien oder des UN-Sonderberichterstatters Vernor Munoz und vielfach wissenschaftlich belegte Studien zahlloser Bildungsexperten werden also systematisch ignoriert bzw. schroff zurückgewiesen.

Man sollte meinen, dass eine derart stabile Schulstruktur auf einem Ideengebäude von höchster Qualität fußt. Tatsächlich aber werden von den Verteidigern des gegliederten Systems relativ wenige und relativ schlichte Aussagen mantraartig aneinander gereiht:

Da wird als erstes behauptet, das mehrgliedrige Schulsystem sei "das Ergebnis einer Anpassung an die realen Erfordernisse der Wirklichkeit" (Prof. Dr. Fritz-Dietrich Neumann im Philologenverband). Und weiter: "Das mehrgliedrige Schulsystem hat sich naturwüchsig aus den Seins-Strukturen von Mensch und Gesellschaft entwickelt, deshalb widersteht es den vielen künstlichen Visionen von Fortschritt." Schluss! Ende der Beweisführung!

In der Philosophie heißt eine solche Gedankenschleife naturalistischer Fehlschluss. Indem man dem Schulsystem eine Naturwüchsigkeit bescheinigt, erklärt man seine Legitimiertheit für erwiesen - und damit natürlich zugleich alternative Strukturen für illegitim. Es handelt sich also in dieser Sicht beim Modell Eine Schule für alle um die zitierte "künstliche Vision von Fortschritt".

Pädagogisch begründet oder gar bewiesen wurde hier nichts. Aber es wurde ein Pflock der Unanfechtbarkeit eingerammt! Auf dieser Ebene spielt sich ein großer Teil der Diskussion ab. Die Rede ist von "ideologischer Mottenkiste", vom "Reich des pädagogischen Wunschdenkens" und von "Scheinargumenten". Eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung wird ersetzt durch eifrige Verdrehung von Argumentationen und sogar unwahren Behauptungen - etwa der, dass die Grundannahmen des Modells Eine Schule für alle wissenschaftlich nicht belegt seien.

Schon eher pädagogisch klingt da der Satz: "Schule muss vom Kind her gedacht werden." - geäußert von der ehemaligen hessischen Kultusministerin Karin Wolff, einer der hartnäckigsten Verteidigerinnen des gegliederten Schulsystems. Schule vom Kind her denken - das müsste eine Schule sein, in der alle Kinder in der ihnen gemäßen Weise und im entsprechenden Umfang gefördert werden - ein zentraler Ansatz der Pädagogik der einen Schule für alle! Von der aber behauptet Frau Wolff apodiktisch, sie missachte den Faktor Lernbegabung. Damit meint sie aber keineswegs die Lernbegabung aller Kinder. Dieser Frau Wolff - und entsprechend auch dem Philologenverband, konservativen Elternverbänden und

allen weiteren Befürwortern des gegliederten Schulwesens - geht es vielmehr um die so genannten leistungsstarken Schüler, die ihrer Begabung entsprechend zu fördern sind. Und das geht aus deren Sicht nur im Gymnasium, wo die so genannten leistungsschwachen Schüler dann nicht mehr stören.

Auch hier wieder Schluss der Argumentation. Es bleiben ehern verkündete Thesen, etwa der Satz: "Integrierte Schulsysteme produzieren schlechtere Leistungen." Der muss dann ausreichen als "pädagogische" Begründung zur Ablehnung gemeinsamen Lernens und integrierter Lernorganisation.

Ein weiterer dieser Sätze lautet: "Die Lernergebnisse in homogenen Gruppen sind besser." Und der soll nun etwas näher untersucht werden.

## 2.

- **die Illusion der Homogenität in Lerngruppen**
- **Homogenitätsstreben und Selektivität**
- **Homogenitätsstreben  
als strategischer Hebel zur Sicherung von Bildungsprivilegien**

Seit mehr als zweihundert Jahren ist das Funktionsgefüge deutscher - bzw. 40 Jahre lang westdeutscher - Schulen geprägt von Selektionspraktiken. Zunächst - zum Ausdruck gebracht etwa durch den Pädagogen Ernst Christian Trapp (1745 - 1818) - ging es darum, die Unterrichtsgestaltung auf die so genannten "Mittelköpfe" auszurichten.

Damit sollte dem vermeintlichen Hauptproblem schulischer Lehrtätigkeit begegnet werden: der "Verschiedenheit der Köpfe" (Johann Friedrich Herbart um 1800). Die - heute sagt man: - Heterogenität der Lerngruppen wurde als störend empfunden. Homogenität war und ist weitestgehend auch heute noch der Zielzustand in den deutschen Klassenzimmern.

Zwar entwickelte sich von den ersten reformpädagogischen Ansätzen Anfang des 20. Jahrhunderts bis zur heutigen Pädagogik der Vielfalt eine Hinwendung zu einer akzeptierten und auch als Chance begriffenen Heterogenität. Das Grundgefüge des deutschen Schulwesens ist aber nach wie vor hochselektiv angelegt. Und wie in der Einführung zu hören war, werden diese Strukturen von mächtigen Interessengruppen zäh verteidigt. Nach wie vor hat also das Streben nach Homogenität Vorrang.

Die vielfältigen Mechanismen, die Homogenität herbeiführen und sichern sollen, gehen für fast ein Drittel aller Schüler mit Aussortieren und mit dem Blockieren von Chancen einher. Diese homogenitätsfixierte Sicht- und Verfahrensweise hat also gravierende Auswirkungen auf individuelle Biografien, soziale Hierarchisierung und gesellschaftliche Stabilität.

Der jüdisch-amerikanische Germanist Sander L. Gilman spricht von "deutscher Angst vor Heterogenität" und sieht einen Zusammenhang zur Persönlichkeitsentwicklung faschistischer Täter im Dritten Reich. Auch Christoph Ehmann beklagt in der taz vom 16.12.2009 das Vorherrschen einer "Homogenitätsideologie" und führt aus: "Das ist verbunden mit dem politischen Willen zum Aussortieren und hat - etwas Faschistisches."

Welche Mechanismen sind es, die im Streben nach Homogenität derart verhängnisvolle Dimensionen erreichen?

Gemeinhin ist die Wahrnehmung von Selektion im Schulwesen auf die Schulformentscheidung nach dem 4. Grundschuljahr beschränkt - auf die Frage also, ob ein Kind danach Haupt- oder Realschule oder das Gymnasium besuchen soll. Tatsächlich aber ist die mit Bildungsabläufen einher gehende Selektion wesentlich umfassender und

differenzierter. Schon die unbewusst stärkere Zuwendung einer Kita-Erzieherin zu sprachlich kompetenten, also gut versteh- und erreichbaren Kindern ist ein erster Schritt zur Benachteiligung etwa von migrationsgeprägten Kindern. Die aber haben eigentlich den besonderen Förderbedarf!

Der nächste, jetzt schon klar formalisierte Selektionsschritt ist die Feststellung, ob ein Kind schulreif oder eben nicht schulreif ist, ob es also "zurückgestellt" wird. Es folgen in zunehmender Komplexheit

- Zu- oder Abwendungspraktiken der Lehrkräfte in den Schulen wie schon zuvor in den Kitas,
- somit also die Vernachlässigung des wachsenden besonderen Förderbedarfs benachteiligter Kinder,
- von bewusstem oder unbewusstem Homogenitätsstreben getragene Benotung und Disziplinierung,
- das Wiederholen von Jahrgängen, also Sitzenbleiben,
- die Überweisung von Kindern an Förderschulen und eben schließlich
- die Schulformentscheidung nach der vierten Klasse.

Natürlich ist damit das Homogenitätsstreben nicht beendet und die Selektion geht weiter: In den weiterführenden Schulen über Abschlüssen, Sitzenbleiben und Disziplinierung bis zum Schulverweis, und entsprechend auch in betrieblicher und schulischer Ausbildung sowie auch an den Hochschulen über subtilere Mechanismen bis hin zum Mobbing.

Und dies alles hat natürlich erhebliche negative Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung, auf das Selbstbild und das Selbstvertrauen der von Selektionsschritten betroffenen Kinder und jungen Erwachsenen. Die ohnehin schon gegebene strukturbedingte Selektion wirkt nun zunehmend verstärkt durch tendenziell belastetere Selbsteinschätzungen und Erfolgserwartungen. Es handelt sich um verhängnisvolle Wechselwirkungen, die alle Bildungsprozesse bis hin zu späteren Weiterbildungsmaßnahmen begleiten.

So stellt sich Selektion im Gesamtkomplex von Bildung und Erziehung als ein Mechanismusgeflecht dar, das von den ersten außerfamiliären Sozialisierungsschritten an lebenslang und meist mit zunehmender Dynamik wirkt.

Angesichts der Komplexität des hierzulande verbreiteten Selektionsgeschehens ist es nicht verwunderlich, dass im internationalen Vergleich die Sekundarschulklassen in deutschen Schulen den höchsten Grad an Homogenität erreichen. Keineswegs aber erfährt damit die hiesige Homogenitätsideologie eine Rechtfertigung. Eindeutig liegen nämlich die deutschen Sekundarschulen im Leistungsvergleich am untersten Leistungsniveau. Homogenität in Lerngruppen ist eine Schimäre!

Nicht zufällig aber sind Kinder aus unteren sozialen, gerne als bildungsfern bezeichneten und vielfach migrationsgeprägten Schichten mit weitem Abstand am stärksten von den Aussortierungsschritten betroffen. Und damit wird endlich die zentrale Funktion des Selektionssystems an den deutschen Schulen sichtbar: Es geht vor allem um die Wahrung von Bildungsprivilegien mit dem "Gymnasium als Besitzstand und Paralleluniversum des Bildungsbürgertums" (Klaus-Jürgen Tillmann, Prof. päd. Fak. Uni Bielefeld). Pierre *Bourdieu* und Jean Claude Passeron ... (im Deutschen: „*Bildungsprivileg* und Bildungschancen an der Hochschule

### 3. Soziale Schließung und Menschenbild im Bildungssystem

Empirische Untersuchungen von 2008 zeigen im Bewusstsein der Bevölkerung große Widersprüche in Bezug auf die Einschätzung des Bildungssystems.  $\frac{3}{4}$  sind der Meinung, es gäbe keine berufliche Chancengleichheit für Jugendliche aus den verschiedenen sozialen Schichten und Kulturkreisen, aber trotzdem halten noch 43% das Bildungssystem, das nun mal die wesentliche Voraussetzung für Berufschancen ist, für gerecht - die Westdeutschen sogar zu mehr als 50%. Dafür finden 60% der Ostdeutschen das Bildungssystem ungerecht, bei den Westdeutschen sind es „nur“ 40%, immerhin.

Für längeres gemeinsames Lernen gibt es zwar eine Mehrheit: Nur 20% sind für die Selektion nach der 4. Klasse, 46% für die nach der 6. Klasse - letzteres ginge Richtung 2-Säulen-Modell, wie schon länger in einigen östlichen Bundesländern vorhanden und in Hamburg von schwarz-grün als gefeierte Modernisierung eingeführt, aber durch Volksbegehren wieder zu Fall gebracht, doch nur 26% sind für gemeinsames Lernen einschließlich der 9. Klasse (im Westen sind es 14%, im Osten allerdings auch nur 38%). Diese könnten als Befürwortung der Gesamtschule interpretiert werden, denn: in der Umfrage – im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung (!) – kam die Möglichkeit 10 Jahre zusammen zu lernen oder die Option für eine Gesamtschule gar nicht vor. Also sehen zwar  $\frac{3}{4}$  der Bevölkerung keine Chancengleichheit für die berufliche Zukunft von Kindern und Jugendlichen, aber  $\frac{2}{3}$  sind für die Mehrgliedrigkeit oder eben: Für den Erhalt des Gymnasiums, das ist der Knackpunkt - auch des 2-Säulenmodells. Möglicherweise wird das Gymnasium auch von den 77%, deren Kinder nicht die gymnasiale Oberstufe durchlaufen, als alternativlos, als eine Art naturgesetzliche Institution angesehen.

Welche Gründe kann es dafür geben, schließlich hatte es Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre eine durchaus breite Debatte über Chancengleichheit durch Bildung, die Einrichtung von Gesamtschulen und anderer Schulmodelle wie in NRW die Laborschule und das Oberstufenkolleg in Bielefeld (die übrigens noch existieren und erfolgreich arbeiten) gegeben.

Ein Erklärungsansatz betrifft die Ersetzung von „Chancengleichheit“ durch „Bildungsgerechtigkeit“, nachdem die sogenannte Bildungsexpansion dazu geführt hat, dass zumindest die Mittelschichten Aufstiegsmöglichkeiten durch Bildung bekamen.

Zur Erinnerung: 1960 machten in der alten Bundesrepublik 5% Abitur, heute sind es 23%. Allerdings machten damals 75% den Hauptschulabschluss, heute sind es ca. 25%. Die Bildungsexpansion blieb in der Mitte stecken, beim Realschulabschluss mit einem Anstieg

von 20% auf 40%. Der maßgebliche Selektionsmechanismus für Bildungsungleichheit ist neben dem Einkommen der Eltern deren Bildungsabschluss. 86% der Kinder von akademisch gebildeten Eltern studieren. Doch in den letzten Jahren sank der Anteil der Studierenden, denen eine „gehobene“ oder „mittlere“ soziale Herkunft zugeschrieben wird (mittleres Einkommen+/-akademische Bildung) um 11%, derjenigen mit „niedriger“ Herkunft (Facharbeiter! etc., so die Einteilung einer Globus-Tabelle von 2006) um 11% auf nun noch 13%. Der Anteil mit der sozialen Herkunft „hoch“ ist um 20% auf einen Anteil von 38% gewachsen (sie machen in der Bevölkerung ca. 10% aus).

Mit dem Festhalten an der sozialen Schließung des Bildungssystems könnte es den „gehobenen“ Mittelschichten um die Sicherung der für die Bildung immer geringer gewordenen öffentlichen Ressourcen, der Chancen ihres Nachwuchses, ihrer Startvorteile gehen: Eben um Bildungsgerechtigkeit, die Bildung „nur“ nach Begabung vergibt. Dass die Selektion nach der 4.Klasse gerade nicht nach Begabung oder Leistung, sondern nach sozialer Herkunft geht, ist empirisch ebenso nachgewiesen wie die Tatsache, dass der Aufstieg in die Eliten für diejenigen, die nicht aus den Eliten kommen, kaum möglich ist. Ersteres liegt im Interesse, letzteres wird nicht wahrgenommen, weil dies in die eigene schwarzrosagelbgrün gefärbte Brille der Bildungsgerechtigkeit Gucklöcher brennen könnte.

Kindern sogenannter bildungsferner Schichten, womit mittlerweile auch Facharbeiterkinder gemeint sind (von denen mit migrantischem Hintergrund ganz zu schweigen), wird für den Einstieg ins höhere Bildungssystem mehr Begabung und Leistung abverlangt als anderen Kindern. Vereinfacht funktionalistisch: Diejenigen, die hohe Bildungsabschlüsse, Besitz und/oder hohe Positionen haben, sind begabt, sonst hätten sie ja keine hohen Bildungsabschlüsse, Besitz, Positionen inne und das scheint vererbt zu werden. Denn die mit niedrigen Bildungsabschlüssen, ohne Besitz, ohne gesellschaftliche Positionen können nicht begabt und leistungsstark sein, denn sonst hätten sie ja – s.o. Schließlich sind wir eine Leistungsgesellschaft. D.h. neben die funktionalistische tritt eine biologistische Sichtweise, die mit einer Leistungsideologie einhergeht, die Leistung heute mehr denn je nur dem akademisch geschulten Führungspersonal oder denen, die nicht abhängig arbeiten, zugesteht.

Das könnte auch als Klassenrassismus bezeichnet werden, welcher durch das mehrgliedrige Bildungssystem verfestigt wird. Dieses dient zur Verinnerlichung von gesellschaftlichen Hierarchien und der Akzeptanz von Führern und Geführten. Im Prozess der scheinbaren De-Industrialisierung hin zur „Dienstleistungsgesellschaft“ wird der Wert der nicht-akademischen Arbeit gering geschätzt, deren Wertschöpfung negiert.

Bildungsabschlüsse werden dabei hauptsächlich als Voraussetzung für Anerkennung in der Gesellschaft und als Karrieresprungbretter gesehen. Diejenigen, die es nicht schaffen, sind die Looser, sind selbst Schuld, sind nicht begabt –im Gegensatz zu den „Leistungsträgern“. Lebenswelten von Kindern, die 4 oder 6 Jahre zusammen gelernt und gespielt haben, werden getrennt und bleiben in der Regel getrennt. So kennen die sogenannten Leistungsträger und Leistungsträgerinnen in der Politik in der Regel nicht die Realität derjenigen, über deren Lebensgestaltung sie entscheiden.

Wenn Kindern mit 10 oder 12 Jahren durch die Verteilung auf 2 oder mehr hierarchisch verstandene Schulsysteme vermittelt wird, sie wären weniger leistungsfähig, weniger wert, kann dies demütigend und resignierend wirken. Es braucht viel Kraft, sich daraus zu befreien, Selbstbewusstsein zu entwickeln, sich nicht als minderwertiger, nicht als „Geführte“ zu verstehen.

Dies wird um so schwerer, da in Schulen immer noch und wieder verstärkt Disziplin, Pauken, Tests und nicht die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund stehen. Fördern wird zwar geschrieben, aber nur in Verbindung mit fordern. Hinzu kommt: Was wird gelehrt und gelernt? Da hat sich – fast unbemerkt – eine Entwicklung durchgesetzt, die

restaurative Inhalte unreflektiert als Sachzwang darstellen will: Eine weitere Grundlage Entpolitisierung und Entdemokratisierung.

Ich-Bewusstheit wird vor diesem Hintergrund in einer mehr denn je kommerzialisierten Freizeit gesucht. Individuell werden Aufstiegsmöglichkeiten durch die Privatmedien suggeriert – u.a. durch RTL im Besitz der Bertelsmannstiftung, die eben wesentlich „Bildungs“konzeptionen entwickelt.

Wir müssen der vorherrschenden Leistungs- und Begabungsideologie eigene Vorstellungen entgegensetzen, Bildung und Arbeit nicht als gegensätzlich verstehen, Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen Bildung lebenslang zugestehen, ihre Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung in den Mittelpunkt zu stellen. Wir müssen die Frage stellen: In welcher Gesellschaft wollen wir leben, wie müssen dazu Schulen gestaltet werden. „Eine Schule für alle“ ist notwendig, aber nicht hinreichend.

#### 4.

**- Kernfrage: Welche Schule ist gewollt?**

**- demokratisch-humanistische Bildungszielsetzung und integriertes Schulsystem**

Der demografische Wandel und die Entwicklung zu einer Wissensökonomie lassen Bildungsarmut auch aus ökonomischen Gründen zum Problem werden. Das Benchmarking der internationalen Vergleichsstudien erlaubt es nicht mehr, das Scheitern des gegliederten Schulsystems an dieser Aufgabe zu verbergen. Die institutionelle Segregation in sozial weitgehend homogenen Lerngruppen entsprechender Schultypen muss an der maximalen individuellen Förderung scheitern. Das Ziel des gegliederten Schulsystems ist es, den sozialen Status abzusichern. Daher wird in den aktuellen Reformvorschlägen nicht ein integriertes Schulsystem sondern ein Zwei-Säulen-System gefordert: Das Gymnasium als Institution der Statussicherung einer Elite muss erhalten bleiben. Auch der Widerstand aus den Realschulen wird so verständlich, geht es hier um den Statussicherung einer sozial in der Mitte stehenden Gruppe.

Sogar im aktuellen Gutachten des wissenschaftlichen Beirats des Bundeswirtschaftsministeriums wird von einer Mehrheit eine längeres gemeinsames Lernen gefordert. Allerdings wird zugleich Innovation in einer stärkeren Privatisierung, im Wettbewerb der mit den öffentlichen Schulen gleichgestellten Privatschulen gesehen. Privatisierung wird jedoch die Ungleichheit nicht beenden. Wie die Eliteschulen zeigen, wird die Statusreproduktion dann noch unmittelbarer an das finanzielle Kapital der Eltern gekoppelt. Das kulturelle Kapital als vermittelnde Instanz fällt weitgehend aus, ein eigenständiges Feld des Kulturellen mit einer eigenen Elite löst sich auf. Offenbar gibt es eine ökonomische Elite, die sich zu ihrer Statusreproduktion nicht mehr allein auf die Koalition mit dem Bildungsbürgertum, für den das Gymnasium steht, verlässt. Die Privatschulen stellen den neoliberalen Auszug der ökonomischen Elite aus dem öffentlichen Schulsystem dar.

Zur Erzielung von Gleichheit ist die Überwindung der für das gegliederte Schulsystem spezifischen institutionellen Segregation eine notwendige Bedingung. Allerdings sind damit noch nicht unbedingt eine geografische und eine innerschulische Segregation beendet. Eine Privatisierung führt zu einer Trennung zwischen Schulen nach deren finanzieller Ausstattung

bzw. zwischen schlechter ausgestatteten staatlichen und reichen Privatschulen jenseits der institutionellen Gliederung. Auch Reichtum oder Armut einer Gemeinde kann sich in der finanziellen Ausstattung der Schulen niederschlagen, wie die USA zeigt. Entscheidend ist daher über die Abschaffung der Gliederigkeit des Schulsystems hinaus auch die innerschulische Durchlässigkeit, eine geografisch gleiche Mittelausstattung und die Öffentlichkeit des Schulsystems.

## 5.

### **- Faktizität heterogener Lerngruppen - Probleme und Chancen - eine Schule für alle**

(Hier geht es um die - oben schon erwähnte - Tatsache, dass Lerngruppen immer heterogen sind und das daraus unter der richtigen Bildungszielsetzung die richtigen Konsequenzen zu ziehen sind.

Das heißt: Die Probleme der Heterogenität klar benennen und daraus resultierende Erfordernisse - z.B. Binnendifferenzierung → kleinere Klassen, bessere Stellenschlüssel, erhebliche Aufstockung der Bildungsfinanzierung - aufzeigen.

Das heißt aber auch: Die Chancen der Heterogenität, vor allem unter den Aspekten der Chancengleichheit und des für alle Lerner förderlichen sozialen Lernens darstellen.

Und das heißt in letzter Konsequenz, dass eine Schule für alle der einzig richtige Rahmen für das Erreichen der erwähnten richtigen Bildungszielsetzung ist.)