

# **Einführungsreferat „Umgang mit Heterogenität“ – neuer Anspruch oder alter Wein in neuen Schläuchen?**

## **Tagung Schule Urdorf vom 8.11.2006**

### **Einleitung: Von der Stufendurchmischung zur Heterogenität**

Mein erster Auftrag lautete, eine Tagungsmoderation zum Thema „stufengemischte Schulhäuser“ zu übernehmen und an dieser Tagung im Sinne einer Positionierungsvernehmlassung bei Lehrer/innenschaft, Eltern, Behördenmitgliedern und weiteren wichtigen Beteiligten eine Diskussion anzuregen.

Das Tagungsthema hat sich im Sinne einer Erweiterung verändert von der konkreten „Stufendurchmischung“ hin zum „Umgang mit Heterogenität“.

Dieser Entscheidungsprozess ist symptomatisch für das Thema, deshalb näherte ich mich heute dieser Thematik mit der Schilderung des Prozesses der Themenfindung dieser Tagung an.

Ich muss sagen, dass ich beeindruckt davon war, dass eine Schule sich überhaupt die Frage stellt, ob eine Stufendurchmischung in Schulhäusern dem Lernen von Schülerinnen und Schülern nicht einträglicher wäre.

Als ehemaligem „Urdorfer“ fiel mir selbstverständlich auch auf, dass solche Diskussionen für die Schule Urdorf typisch sind; ich glaube sogar, dieses Thema wurde schon vor 20 Jahren diskutiert.

Das vielleicht Unmögliche zumindest mal denken, überprüfen, diskutieren, sich darüber auseinandersetzen – dieses Prinzip gefiel mir.

Ich nahm den Auftrag als ehemaliger nach 13 Jahren „Urdorf-Abstinenz“ gerne an, freute mich darauf, einige „alten Gesichter“ wiederzuerkennen, Menschen zu treffen, war gespannt auf neue Kontakte.

Auch wenn ich mich nur noch punktuell in der pädagogischen Alltagspraxis bewege (meist durch meine Beratungstätigkeit) war mein Zugang zum Thema geprägt durch Neugier und Lust an der Diskussion. Bei der Vertragsvereinbarung machte ich deutlich, dass ich selber – erst recht in der Rolle des Moderators – thematisch nicht ausschliesslich positioniert bin – wobei ich sehr wohl über Meinungen und Argumente verfüge.

Niemand konnte somit von mir ein flammendes Plädoyer für oder gegen stufendurchmischte Schulhäuser oder für und gegen andere Konzepte erwarten, sehr wohl aber sah und sehe ich mich dazu verpflichtet, die heutige Diskussion auf verschiedene Seiten hin anzuregen. Das zum Ziel dieses Referates.

Ein wenig schwang selbstverständlich meine eigene Lehrerzeit in Urdorf (1983-1993) in meinen folgenden Gedankengängen mit (ich war sehr gerne Lehrer an dieser Schule und habe hier ungeheuer viel gelernt); ich habe mir bei der Erstanfrage überlegt, welche Position in einer solchen Frage ich aus dieser Perspektive eingenommen hätte oder gar hatte (wenn, wie mir eben scheint, die Diskussion damals schon geführt wurde) - wahrscheinlich eine ambivalente: Die Idee der Durchmischung und Auffrischung (auch der Lehrer/innenzimmer), die neue sich nähernde Perspektive der anderen Schulstufe hätte mich fasziniert; gleichzeitig wäre ich vielleicht skeptisch gewesen, weil mir im damaligen stufenhomogenen Schulhaus bzgl. Kollegium und meinem Schulzimmer sehr wohl war und dieser Zustand im Sinne eines förderlichen Arbeitsklimas wahrscheinlich meinem Unterricht zu Gute kam.

Zugegebenermassen könnte dies auch Bequemlichkeit gewesen sein. Ich führte damals im

übrigen anfänglich stufengemischte (Mittel-/Oberstufe), dann jahrgangsgemischte (Mittelstufe) Sonderklassen/Fördergruppen.

Ich bin mir bewusst, dass ich damit nur die Lehrerperspektive einnehme, selbstverständlich gibt es weitere Perspektiven, die der Schülerinnen und Schüler vorerst, diejenige der Eltern, der Behörden, die wissenschaftlich – lerntheoretische, die infrastrukturell-organisatorische.

Ich bleibe bei meinen Ausführungen tendentiell bei der Lehrer/innen-Perspektive – nicht weil ich diejenige von anderen wichtigen Vertretern (Schulbehörde, Eltern, Therapeut/innen, Verwaltung etc) nicht bedeutsam fände, sondern weil ich glaube, dass bei der vorliegenden Diskussion die Lehrpersonen am zentralsten betroffen sind.

Ich habe in den Wochen nach der Auftragserteilung mittels Gesprächen und mittels einer zeitintensiven Internetrecherche versucht, zu Berichten und Erfahrungen zum Thema „stufendurchmischte Schulen“ zu gelangen; zu genau diesem Thema habe ich rein gar nichts gefunden. Wohl aus dem selben Grund erhielt ich auch keine Berichte oder Artikel aus dem Kreise der Schulentwicklungskommission. Die Diskussion blieb stecken.

Sehr wohl aber fanden sich einige hundert Eintragungen im Netz zur Thematik „alterdurchmisches Lernen“, darin wieder viele Meldungen von Projekten zu „vielfältigem Lernen“ (Umgang mit Begabungen, Sprachen, Kulturen und Geschlechtern), und nahezu eine halbe Million Einträge zum Thema „Umgang mit Heterogenität“ (dabei waren praktisch alle Texte volksschulbezogen).

Wenn ich das Netz als relevanten Ort der Diskussion aktueller Themen erachte und als Kriterium der Wichtigkeit die Quantität nehme, schien die Sache klar.

Dieser Umstand widerspiegelte sich auch in der Diskussion der Kommission für Schulentwicklung: die Urdorfer Oberstufe befand /befindet sich offensichtlich in einer grundsätzlichen Diskussion über die Gegliederte Sekundarstufe, wäre an einer Tagung zum Thema Stufendurchmischung gar nicht anwesend gewesen (sie ist jetzt hier, was mich freut), weitere Lehrpersonen äusserten sich zur Schwierigkeit des alltäglichen Umganges mit mehr oder weniger sozialkompetenten SchülerInnen und zur alltäglichen Herausforderung, den unterschiedlichen Begabungen und Leistungsmöglichkeiten der Lernenden gerecht zu werden. Die (noch) nicht installierte Grundstufe und die schon längere Zeit praktizierte Integrative Schulungsform tauchten als Themen auf, weil diese Organisationsformen eine Antwort auf Begabungsheterogenität präsentieren, der gesellschaftliche Erwartungsdruck verschiedene Erwartungen aus den Elternhäusern wurde auch thematisiert, ebenso die partielle Kommerzialisierung und Medialisierung der Kindheit und die Verschiedenheit von Schulhäusern mit ihren spezifischen Kulturen.

Kurzum, der Themenstrass war lanciert, die ganze Schule Urdorf mit ihren Konzepten, Erfahrungen, Freuden und Nöten im pädagogischen und strukturellen Umgang mit Heterogenität schien auf.

Eine dynamische, bewegte Schule in einen dynamischen und komplexen Kontext.

Diese Diskussion führte somit zur Entscheidung der Oeffnung des Themas im Sinne einer Standortbestimmung und schliesslich zu der Auswahl der Subthemen, zu welchen Sie sich angemeldet haben; der Entscheidung hatte zur Folge, nicht ein isoliertes „neues“ Thema zu lancieren, sondern den Tag für die Erstellung eines „Panoramas“ des „Meta-Themas“ zu nutzen.

Eine Art von übergeordneter Standortbestimmung und Diagnose erschien notwendig. Punktuelle Diskussionen zu einzelnen Themen – zum Beispiel demjenigen der Stufendurchmischung - könnten oder müssten sogar daraufhin angeschlossen werden.

Meine Vorgehensweise bei den nachfolgenden Erläuterungen sieht nun folgendermassen aus: Ich werde mich exemplarisch aus dem „alten“ Thema in Richtung des neuen bewegen. Ich werde zuerst überlegen, wer mit einer so genannten Durchmischung eigentlich gemeint sei, fasse kurz lerntheoretische Befunde zu altersheterogenem Lernen zusammen, versuche generell den Unterschied zwischen organisatorischen und pädagogischen Konzepten herauszuschälen, berichte von einschlägigen Projekterfahrungen im Schulbereich, nähere mich mit kleinen historischen Bezügen dem Thema „Umgang mit Heterogenität“, behaupte, dass sich in diesem Themenbereich die Pädagogik oft selber ein Bein stellt, plädiere für eine Akzeptanz von Scheitererfahrungen und möchte Ihnen lustvolle Ambivalenz näher bringen, welche zu pragmatischen Handlungsschritten führen könnte. Ich werde mir dabei erlauben, Sie mit teilweise ungewohnten Zugängen hin und wieder moderat zu provozieren – dies durchaus liebevoll und mit viel Respekt vor Ihrer täglichen Arbeit.

### **Wer soll durchmischt werden?**

„Wir freuen uns als aufgeschlossenes und altersdurchmisches Lehrer/innen-Team auf Ihre Bewerbung“ – dieser Satz blinkte mir im Zuge meiner Internetrecherche letztthin aus einem Stelleninserat einer Primarschule entgegen.

Wen wir schon von „lernenden Organisationen“ oder der „lernenden Schule“ sprechen (wobei mir diese Progression des Lernbegriffes nicht ganz geheuer ist, weil sie vom Prinzip der ewigen Baustelle davon ausgeht, dass wir als lernende Lehrende sozusagen immer ein wenig inkompetent bleiben) oder von Schulen, welche sich entwickeln sollen (auch hier wird ein entwicklungspsychologisches Denkmodell auf Organisationen übertragen), ist ja das Personal als lernendes wohl mitgemeint; und wenn Lernen altersgemischt besser vonstatten gehen soll, müsste ja folgerichtig die Lehrer/innenschaft altersmässig auch durchmischt werden. Das wäre ein spannendes Projekt....Als Kriterien der LehrerInnenmischung könnten zudem ja auch andere gelten: Kultureller Hintergrund, Begabung, Temperament, Geschlecht, spezifische Leidenschaften (Hartmut von Hentig liess bei Neuanstellungen an der Laborschule Bielefeld die BewerberInnen jeweils über ihre spezifischen Leidenschaften Auskunft geben), eventuell könnte die LehrerInnenheterogenität auch gewährleistet sein, indem nicht zum Team passende Lehrpersonen angestellt würden, sondern solche, welche eine moderate Provokation desselben darstellten (selbstverständlich nur dann, wenn das homogene Team so richtig langweilig würde).

Sie sehen, bei einem solchen Projekt wäre ich gerne Berater.

Schon klar,entschuldigen Sie den Exkurs,bei allen diesbezüglichen vorliegenden Diskussionen wird selbstverständlich eher von der Durchmischung der Schülerinnen und Schüler ausgegangen.

### **Perspektive des Lernens**

Wenn ich nun die Frage der Durchmischung von Lernenden aus individueller lernpsychologischer Sicht betrachte, weisen alle theoretischen Befunde darauf hin, dass in durchmischten Gruppen (seien das berufs- oder altersdurchmischte Lerngruppen in der Aus- und Weiterbildung, seien das begabungs- und/oder altersdurchmischte Lerngruppen bei Schülerinnen und Schülern, seien das Kindergruppen in Grossfamilien etc) der Anregungsgehalt und der Anreiz, Perspektiven zu erweitern, höher ist. Dutzende von

neuropsychologischen Untersuchungen und Resultate aus der Hirnforschung unterstützen diesen Befund. Ich gehe hier nicht näher darauf ein.

Unbestritten ist jedoch auch, dass die „Heimat“ der Altersgleichen, der Austausch unter „Homogenen“ genauso wichtig ist, wir alle sind schliesslich immer auch Teil einer Altersgruppe mit tendentiell ähnlichem Erfahrungshintergrund, Peers schaffen kollektive Identität. Zugegebenermassen fühle ich mich irgendwie wie zu Hause, wenn ich mit jemand biografisch analoge Erfahrungen austausche, zum Beispiel darüber, ob wir Ende der 60er-Jahre des letzten Jahrhunderts eher auf der Seite der Beatles oder derjenigen der Rolling Stones waren; in eine nostalgische Disco mit Musik ausschliesslich der 60er Jahre (so was soll es geben) würde ich mich jedoch niemals begeben, das wäre mir eindeutig zu homogen.

Die schulische Forschung kennt hier am meisten Ergebnisse im Zuge der Konzeptionen der Flexibilisierung des Schuleintritts.

Das anregende Lernpotential wird nun aber nicht einfach so oder zufällig genutzt: Strukturierung, emotionales Lernklima und professionelle (Lern-)Begleitung sind laut den meisten evaluierten Erfahrungen zentrale Gelingensbedingungen für das Nutzen dieses Potentials. Einfach zu mischen bewirkt noch gar nichts.

### **Konzept oder organisatorische Massnahme?**

Eine organisatorische (Durchmischungs-)Massnahme allein bürgt somit noch nicht für Erfolg und für Wirksamkeit. Dieser mögliche Kurzschluss weist auf ein grundsätzliches Problem hin:

Die weiter oben erwähnte altersdurchmischte Lehrerschaft könnte sich sehr wohl fördernd auf Arbeits- und Unterrichtsklima auswirken, wenn diese Durchmischung im Sinne der Personalentwicklung geplant, unterstützt und begleitet ist (also wenn der moderaten Provokation ein Platz zugewiesen wird, wenn dessen Funktion erkannt wird); altersdurchmischtes Lernen kann sehr wohl wirkungsvoll sein, wenn die organisatorische Massnahme durch ein pädagogisches Konzept getragen und durch unterstützende Massnahmen begleitet ist.

Ein solcher Prozess benötigt Konzepte und Ressourcen.

Wobei Konzepte für mich nur lebendig bleiben, wenn sie hin und wieder überprüft und modifiziert werden.

Selbstverständlich denke ich, dass ein Arbeitsplatzwechsel innerhalb einer Schule durchaus erfrischend sein kann, dass es hin und wieder gut, sein Schulzimmer zu räumen oder die Schulstufe zu wechseln. Viele von Ihnen kennen diese Erfahrung, ein Tapetenwechsel kann Wunder bewirken.

Hier sprechen wir jedoch nicht von der individuellen Bewegung, sondern von möglichen Schulkonzepten.

### **Widersprüchliche Erfahrungen**

Wie schon erwähnt, existieren nach meinem jetzigen Wissensstand keine Erfahrungsberichte über Konzepte des Umstieges von stufenhomogenen zu stufengemischten Schulhäusern (erstes Thema), jedoch einige zur Thematik des altersdurchmischten Lernens.

Hier ein Auszug der Schlussbilanz des Schulversuchs „Projekt 21“ im Kanton Zürich (Versuchsprojekte: Computer im Unterricht, altersdurchmischtes Lernen, Frühenglisch):

„ Wenn in manchen Klassen innerhalb eines Jahrganges beinahe ein Viertel der Kinder durch Ab- und Zugänge ausgetauscht wird – und allenfalls noch die Lehrperson wechselt – dann bleiben manche der angestrebten Wirkungen zwangsläufig auf der Strecke oder beschränkt sich auf die Gruppe der stabilen Schülerschaft.“ (Stöckli, G. et al 2001)

Da konkurriert interessanterweise die nicht gewollte Heterogenität mit der geplanten. Heterogenisierung geht häufig von einer langweiligen Stabilität aus, die Realität ist vielleicht gar nicht immer so stabil (vielleicht gibt's schon genug moderate Provokation in Ihrem Lehrzimmer).

Die Erfahrungen mit der Alterdurchmischung (Mittel: zwei Wochenlektionen mit klassenübergreifenden Lerngruppen) waren laut der Evaluation des Schulversuches schwierig, die meisten Projektlehrkräfte lehnten das so genannte „ADL“ ab. Die dabei zufriedenen und überzeugten Lehrkräfte erlebten den Organisationsaufwand als belastend, die Lernenden erfuhren es als interessante Ergänzung der „normalen Schule“.

Interessant ist die total kontroverse Beurteilung der Lehrkräfte in den Versuchsschulen; offenbar polarisiert diese Idee, der Versuch des kompetenten Umganges mit Heterogenität schafft innerhalb der Lehrer/innenschaft weitere Heterogenität.

Die Autoren des Schlussberichtes schreiben weiter: “Wenn das ADL auf eine breitere Akzeptanz stossen und in der zukünftigen Schule einen festen Platz erhalten soll, müssen erhebliche Energien in die Entwicklung von Unterrichtshilfen und Lehrmitteln gelenkt, der Lehrerezusammenarbeit grössere Beachtung geschenkt und im Lehrplan Freiräume fürs ADL geschaffen werden.“ (Stöckli, G. et al., 2001)

Der seit 2003 (bis 2009) laufender Schulversuch „Grundstufe“ im Kanton Zürich, welcher Uebergang zwischen Kindergarten und Schule in jahrgangsgemischten Klassen flexibilisiert, ist meines Wissens nach professioneller organisiert und führt zu eindeutigeren Resultaten und mehr Akzeptanz in den beteiligten Schulen. Erlauben Sie mir hier ausnahmsweise – auch in der Rolle eines Vaters – die klare Positionierung: da bin ich uneingeschränkt dafür! Meine jüngere Tochter nahm an ihrem ersten Schultag aus eigener Initiative ein gelesenes Buch und zeigte es Ihrer Lehrerin, welche umgehend klar machte: „Gelesen wird erst im zweiten Semester!“ Wir mussten das enttäuschte weinende Kind nach dem ersten Schultag trösten und ihr die Mechanik und Logik dieser Schule erklären. Das wäre in Urdorf nicht passiert, ich weiss.

### **Pädagogische Glaubenskriege**

Die oben beispielhaft geschilderten Polarisierungstendenzen in der öffentlichen Schule (nur schon bei der Lehrer/innenschaft, geschweige denn in der Politik) bezüglich der Frage von Wirksamkeit von Modellen und Konzepten (in letzter Zeit sichtbar an der Diskussion um den Zweit- und Drittspracherwerb) beschäftigen mich immer wieder, die Hoffnung, ja der Glaube an die Wirkung von Konzepten und Modellen konstellierte mit tiefem Misstrauen diesen gegenüber. Dieses Misstrauen birgt auch Ueberlebenspotential, jedes portierte Konzept **muss** in der Praxis auf Tauglichkeit geprüft werden.

Ich könnte einige Lieder der Polarisierung vom Einstieg in das Urdorfer Projekt der Integrativen Schulungsform anfangs der 80-er Jahre singen, ich wurde damals nicht nur einmal als Nestbeschmutzer der Sonderklassen bezeichnet, heute sieht das wahrscheinlich ganz anders aus... Times they are changing.

Ein Theologe sagte mir mal, das hätte mit den tief religiösen Wurzeln der Volksschule zu tun, gemäss derer Bildung und Entwicklung immer Heilsversprechen beinhaltet und nicht erfülltes Heil bei den beauftragten „Heilsbringern“ (sprich Lehrer/innen) entweder Schuldgefühle auslöse oder diesen die Verantwortung für das verfehlte Heil in die Schuhe geschoben würde. Pädagogische Praxis muss dies regelrecht immer wieder pragmatisch überleben.

In einem für mich nicht mehr eruierbaren Artikel wurde das altersdurchmischte Lernen (wenn ich dieses Beispiel noch ein letztes Mal bringen darf) als „**die** wieder entdeckte Schulungsform der Zukunft“ bezeichnet. Beißt sich da die Schlange nicht wieder in den Schwanz? Wenn das Prinzip der Durchmischung, der Heterogenität gilt, wenn verschiedene Individuen oder Organisationen eben verschieden lernen und funktionieren, weshalb soll es dann **eine** Schule/Schulform der Zukunft geben?

Dabei ist die Frage noch nicht geklärt, wer denn definiere, was unter „besserem Lernen“ verstanden wird: Sozial- oder Selbstkompetenz? Bessere sprachliche oder mathematische Leistungen? Den besseren Zugang zu höherer Bildung? Und wer misst wie, ob dieses bessere Lernen durch ein spezifisches Konzept, durch eine spezifische Didaktik garantiert wird? Sind nun die Knaben im Zuge des neuen „sozialen Matriarchats“ benachteiligt, wie es ein Zürcher Jugendpsychologe immer wieder behauptet oder werden nach wie vor Mädchen im Mathematikunterricht sträflich unterschätzt, wie es manche Studien nachweisen?

Eines der übergeordneten „Meta“- Konzepte, welches landauf landab (zurecht) diskutiert und lanciert wird, gleichzeitig jedoch auch die Grenzen der praktischen Umsetzbarkeit in der Schule brutal aufzeigt, ist dasjenige des „Umganges mit Heterogenität“.

„Heterogenität“ heisst Andersartigkeit, Verschiedenartigkeit, unterschiedliche Zusammensetzung und unterscheidet sich eben vom Gegenbegriff „Homogenität“.

### **Umgang mit Heterogenität**

Eine tiefe Ambivalenz irritiert mich seit geraumer Zeit:

Einerseits beherrschen (neben dem Thema Qualitätsentwicklung) zusehends Begriffe und Konzepte wie „Integration/Inklusion“ (da war ich selber ja an der Schule Urdorf mitbeteiligt), „Interkulturalität“, „Umgang mit Heterogenität“, „Pädagogik der Vielfalt“, „Begabungsförderung“ die pädagogische Diskussion, die Schweizer Resultate der PISA-Studie haben diese Tendenz verständlicherweise verstärkt.

Wie erwähnt finden sich zu Heterogenität im Netz Unmengen von pädagogischen Einträgen (einen einzigen Eintrag mit Bezug auf die zu fördernde Heterogenität von Pflanzen von zu schützender Flora habe ich gefunden und einen anderen von Tiefseeforschern zur Förderung der Heterogenität von Meeresbewohnern...)

Vielfalt hat Konjunktur, die Pädagogik der Vielfalt ist in aller Munde, manchmal scheint es sich dabei aber eher um ein Oberflächendesign zu handeln; denn gleichzeitig werden real existierende soziale Heterogenitäten gar nicht berücksichtigt: das obsolet gewordene Normalarbeitsverhältnis, die bürgerliche Kleinfamilie, ev. eben auch der Normalschüler, die Normalschülerin müssen nach wie vor als Fixpunkte zur Definition von Abweichung herhalten. Vielleicht gibt es diese Fixpunkte auch nur in unseren Köpfen. Und vielleicht wirken sich diese Fixpunkte auch auf die Wirklichkeit ab. Ein Gymnasium fragte mich letzthin als Berater an, zusammen mit der Lehrerschaft ein Konzept des Umganges mit Heterogenität zu entwickeln, die Leistungs- und Begabungsunterschiede der SchülerInnen

seien immens. Wenn ich nun den Zeitungsbericht im Tages-Anzeiger des 3.11. lese (vielleicht haben sie es auch gelesen), scheint zumindest kulturelle Heterogenität an Zürcher Gymnasien gar nicht gefragt.

Ist Heterogenität nun einfach ein subjektives Konstrukt?

Im Zuge des PISA-Schockes löst „Diversity management“, ein Konzept der Organisationsentwicklung, mittels welchem Heterogenität zum Vorteil aller genutzt werden soll, den Begriff „Heterogenität“ in der Literatur langsam ab. Zusammengefasst sind die Ziele des Diversity Managements altbekannt:

- Das Schaffen eines leistungsfreundlichen Klimas
- Die Verhinderung von Diskriminierung
- Die Verbesserung der Chancengleichheit

Bei genauem Hinhören sind auf die öffentliche Schule bezogen, die Interessenslagen aber ziemlich unterschiedlich

- Volkswirtschaftliches Interesse (hier ist die Rede von Risikogruppen, Finanzierung und Kompetivität)
- Sozial-karitatives Interesse („Tut was für die Schwachen“)
- Schulpädagogisches Interesse (im Zuge des Prinzipes der Chancengleichheit in der öffentlichen Bildung)

Dieser Begriff ist - wie der Begriff Heterogenität - häufig mit moralischem Unterton gemeint, mit Ansprüchen versehen. Verschiedenheit ist grundsätzlich schön und gut, zumindest aber schützenswert, weil bedroht.

Das tönt dann wiederum fast schon homogenisierend: „Liebe LehrerInnen, seid gefälligst alle schön bunt verschieden und beherrscht den kompetenten Umgang mit Heterogenität“. Das hiesse wiederum: „Seid alle gleich, nämlich gut!“

Als manchmal etwas autonomieorientiertem Mensch sträuben sich bei mir da die Nackenhaare und ich ertappe mich gelegentlich dabei, wie ich mich gerne dadurch vom Mainstream unterscheiden möchte, dass ich dann halt eben einen Impuls gegen diese homogenisierende Heterogenität verspüre.

Verstehen Sie mich richtig, inhaltlich finde ich beispielsweise das Positionspapier des LCH (Grossenbacher, S., Oberdorfer, G., 2004) – ich weiss nicht, ob Sie dieses kennen - zum Umgang mit Heterogenität im Schulalltag eindrücklich, hervorragend formuliert und pädagogisch äusserst wertvoll, als Lehrperson möchte ich dies Kriterien erfüllen, diesen Prinzipien nachleben.

Was mir aber irgendwie fehlt und meist in Konzepten nicht erwähnt wird, ist die notwendige Kompetenz, welche ich „Scheiterbewältigungskompetenz“ nenne: ich muss es als Lehrperson aushalten, den hohen Fremd- und Selbstansprüchen nie ganz gerecht werden zu können und diesen trotzdem weiter nachzuleben.

Eine weitere Paradoxie: Trotz aller Heterogenitätskonzepte befinden wir uns in einer regelrechten strukturellen Homogenisierungswelle: alle Schulen müssen formal geleitet werden, Qualitätskriterien gelten für alle und werden mit demselben Verfahren extern evaluiert, Kompetenzprofile und Standards werden im Rahmen des HARMOS-Projektes der

EDK national oder zumindest sprachregional definiert, das Bologna-System soll in Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften international Kohärenz schaffen.

Wohlverstanden: Auch hier verstehe und unterstütze ich diese Tendenzen, bin und war sogar an einigen solcher Projekte beteiligt, der Bildungs deregulierung ist ein Riegel zu schieben, Bildung ist nicht einfach dem Markt zu überlassen.

Autonomisierung und Individualisierung treffen heute offensichtlich auf Standardisierung. Vielleicht sind hier die Gründe der weiter oben angesprochenen Polarisierung in der Lehrer/innenschaft zu orten, in der Doppelbotschaft, in der Paradoxie beispielsweise der Forderung nach standardisiertem Umgang mit Heterogenität.

In der strukturellen Paradoxie der Teilautonomie leben Sie ja schon längere Zeit.

Da ich mich nun doch auch schon ca 25 Jahre im Bildungswesen bewege, erscheint mir die kurze Analyse von gesellschaftlichen Trends mit Wirkung auf die Bildungspolitik und die Bildungspraxis erhellend; meist sind wir selber „trendsozialisiert“, aufgewachsen in einer Zeit mit bestimmten Vorgaben, Idealen und Richtlinien.

Ich skizziere nur mal schnell die selber erlebten „Trends“, viele von Ihnen führten und führen ihre Berufslaufbahn durch sie hindurch. Ich glaube auch, dass diese Trends sich aktuell mischen und in diversen Konzepten der Zeit- und Trend-Boden, resp. der Ursprung nicht mehr ganz genau zu orten ist und damit auch die Interessenslage heterogen wird.

Das macht es für Pädagoginnen und Pädagogen schwierig, weil sie auf mehr oder weniger beständige Werte angewiesen sind.

## **Bildungsrelevante gesellschaftliche Trends und Prinzipien der letzten 40 Jahre**

### **„Differenzierung“ (60er-/70er-Jahre des 20. Jahrhunderts)**

Sozialpolitische Ueberzeugungen und genügend vorhandene Ressourcen führten in Schule sowie in anderen Bereichen der Bildung zu einem Angebotsausbau im Sinne einer strukturellen Differenzierung in verschiedene homogene Zielgruppen (vgl. Oberstufen-Dreiteilung, Sonderklassentypen, Mittelschultypen etc). Die erkannte Heteogenität wurde mit einer strukturelle Differenzierung in homogene Subgruppen beantwortet.

Das Begabungskonzept stand dabei im Zentrum, Zielgruppe waren beispielsweise die so genannten Benachteiligten, das politische Ziel bestand in der so genannten „Mobilisierung von Begabungsreserven“, das Schlagwort hiess „Chancengleichheit“. Eigentlich wurde im deutschsprachigem Raum erst jetzt die sozialständische Orientierung (lediglich reiche Bürger männlichen Geschlechts durften Bildung geniessen) aufgebrochen. Die Frauen erobern seither weitgehend und mit phänomenaler Geschwindigkeit die vormals männlichen Bildungshochburgen.

Die neuere Psychologie unterstützte dabei diese Trends, in dem sie Wirksamkeit durch Optimierung von Lernprozessen im Rahmen von Gruppen mit homogenen

Lernvoraussetzungen versprach und viele (auch sehr nützliche) Testverfahren entwarf.

Im Kanton Zürich wurden in diesem Zuge die Realschule, die verschiedenen Sonderklassen und die Schulpsychologie „erfunden“; damals wurde dies übrigens als Fortschritt in Richtung einer besseren Schule „für alle“ gewertet und hochgeschätzt. Die einen von Ihnen werden sich erinnern.



### **„Integration“ (80er-/90er-Jahre des 20-Jahrhunderts)**

Das Prinzip der Integration führte – gekoppelt mit pädagogischen Prinzipien der Individualisierung und der Inklusion - zur „Reintegration“ von während der Differenzierungsphase segregierten Gruppen. Durchmischung und heterogene Zielgruppen wurden angestrebt. „Pädagogik der Vielfalt“ oder „Umgang mit Heterogenität“ waren von da an die Schlagwörter. Die vormals positiv gewertete Differenzierung wurde nun zur unmenschlichen Segregierung. Deutschland war damals Vorreiter mit der so genannten Gesamtschuldiskussion. Die traditionellen Mehrklassenschulen gewannen an Renommée. (Der Schweizer Mehrklassenlehrer/innen-Verband schreibt heute noch in seiner Selbstdarstellung zurecht, dass Mehrklassenschulen zwar immer noch oft hinter dem Wald und über den Wolken gelegen sind, aber es nicht zutrefte, dass da mit hinterwäldlerischen oder abgehobenen Ideen gearbeitet würde.)

Die gegliederte Sekundarstufe, Integrationsschulversuche, interkulturelle Projekte wie QUIMS, sind in diesem Entstehungsrahmen zu verstehen. Heute ist dieses Prinzip im Rahmen der Projekte des altersdurchmischten Lernens oder des „Peer-Tutorings“ (ältere Lernende lehren jüngere) spürbar.

### **Kompetenzorientierung und Standardisierung (90er-Jahre bis jetzt)**

Die Tendenz der Individualisierung entwickelte sich – gekoppelt mit Aspekten der Qualifizierung, der Oekonomisierung (NPM) und der von Japan importierten Qualitätsdiskussion (gleiche Leistung mit weniger Ressourcen, Steuerung durch output) – zu der Kompetenzorientierung. Kompetenzen „holt“ man sich angepasst auf seine Bedürfnisse und im Zuge einer lebenslangen Portfolio-Orientierung. Leistungsniveaus werden durch individuelle Kompetenzprofile ersetzt und sind nur noch bei Abschlussqualifikationen (dort dafür sehr) relevant. Das gerade von der EDK lancierte nationale HARMOS-Projekt, welches in den nächsten Jahren zu diskutieren geben wird soll – wiederum mit der Begründung von Chancengleichheit - für Mindeststandards sorgen sowie Schnittstellen zwischen allen Bildungsstufen klären.

Auf der strukturellen Ebene entspricht diese Entwicklung der Modularisierung.

Diese neue individuell orientierte Differenzierung schuf wiederum den Bedarf der Standardisierung und Harmonisierung; Bildungswege bleiben individuell gestaltbar, Abschlüsse und Kompetenzprofile sollen jedoch vergleichbar sein, die Uebergänge müssen geregelt werden. Auf der Organisationsebene wird strukturelle Harmonisierung durch Einrichtung von Führungsstrukturen erwartet.

Damit erscheint Homogenität der Zielgruppen nur noch dort, wo kurz- oder langfristig die selbe Qualifizierung angestrebt ist.

Bildungsorganisationen sind damit herausgefordert, in modularisierten, kurzen Einheiten heterogenen Zielgruppen gemeinsames Lernen zu ermöglichen – eben im Sinne der unumgänglichen Professionalisierung des „Umganges mit Heterogenität“.

### **Produktives Scheitern – Umgang mit Ambivalenzen und Dilemmata**

Somit wird die weiter oben erwähnte alltägliche Scheiterbewältigungskompetenz ergänzt durch die ebenso notwendige Kompetenz, strukturelle und bildungspolitische Ambivalenzen und Trendübergänge auszuhalten, ohne dabei handlungsunfähig zu werden, die eigene Professionsidentität zu bewahren und gleichzeitig elastisch auf neue Prämissen zu reagieren.

Nun, ich habe etwas weit ausgeholt, situiere jedoch die Auseinandersetzung um die Frage von spezifischen Heterogenitätsthemen in diesen strukturellen Ambivalenzen.

Nicht (nur) Lehrpersonen und Schulbeteiligte streiten sich hier (vielleicht), die Themen sind Brennpunkte der gesellschaftlichen, bildungspolitischen und (lern-)theoretischen Diskussionen. Wir sind heute mitten drin.

Vielleicht werden in dieser Ambivalenz auch Grenzen deutlich, Grenzen der öffentlichen Schule, welcher zunehmend die belastende Sisyphus-Aufgabe zufällt, Einheit in einer sich individualisierenden Gesellschaft zu stiften, Homogenität unter Integration aller Heterogenitäten zu schaffen, für Beständigkeit im Strudel zu sorgen und gleichzeitig optimal für diesen Strudel vorzubereiten.  
Da kann man fast nur scheitern.

Dem Ueberanspruch des im übrigen ursprünglich der japanischen Industrie entlehnten „Total Quality Managements“, welcher sich in allen aktuellen Qualitätsmanagementkonzepten - auch der Schule - widerspiegelt (Stichwort:Null-Fehler-Kultur) hält sich interessanterweise zunehmend die Beschäftigung mit dem so genannten „Scheitern“ die Waage.

Erlauben Sie mir nochmals, etwas auszuschweifen:

Im eindrücklichen Bericht „die ehrlichen Aerzte“ (in : Das Magazin Nr. 16 April 2006 Zürich, R. Czerwinski) kommen Medizinerinnen und Mediziner mit „Geständnissen“ von Fehlleistungen zu Wort, gleichzeitig wird über einen Versuch eines grossen Schweizer Spitals berichtet, Fehlleistungen zu enttabuisieren und den Umgang mit Fehlern seiner Ärzte und Ärztinnen zu verbessern.

„Scheitern als Chance“ heisst ein kürzlich erschienenes Buch der Musikerin und Psychologin Irmtraud Tarr (vgl. NLZ S.37 27.4.06)

2005 wurde die deutsche „Agentur für gescheites Scheitern“ gegründet  
Erst kürzlich wurde in Deutschland ein Verein „schöner scheitern“ als Selbsthilfegruppe gegründet, 2003 veranstaltete der deutsche Verlag „anderswo“ einen Wettbewerb mit Scheitergeschichten, welche als Anthologie erschienen sind ,privates Elend solle laut dem Herausgeber durch die „Dokumente des Untergangs“ zum Kulturgut werden.

Im Schweizer Radio sprachen im Rahmen der Sendung „Schiffbruch, Bauchlandung, Flop und Co:Vom Wert des Scheiterns“ (DRS Sendung Doppelpunkt vom 23.5.2006) zwei Autorinnen (Irmtraud Tarr und Julia Onken) über Scheitern.

Diese Häufung kann kein Zufall sein.

Vor wenigen Jahren erschien von einer jungen Gruppe kreativer Köpfe das „Buch des Scheiterns“ (Coring et al 2003), dieselben sammeln Ideen und Links zu diesem Thema auf ihrer homepage („scheitern.de“) - u.a. ist dort auch ein „Scheiterfragebogen“ zur Verfügung gestellt.

Es fällt auch die (selbst-)ironische Herangehensweise auf:

In einem Berliner Klub dürfen sich seit einigen Jahren Gescheiterte in der „Show des Scheiterns“ inszenieren, 2005 wurde das Hörspiel „Scheitern für Fortgeschrittene“ der Gruppe Serotonin an den ARD-Hörspieltagen für einen Preis nominiert (darin wird eine Akademie des Scheiterns geschildert, welche sich an die Zielgruppe der Verlierer wendet), in der renommierten Zeitschrift Organisationsentwicklung (1/06) beschreibt Holger Reber (S.53-59) über „das ABC des Scheiterns – Wie Veränderungsprojekte nachhaltig schief gehen“, ein weiterer Berater beschreibt im Personalmagazin (Peterke, J.,8/06, S.64/65) „wie Changeprojekte garantiert scheitern“.

In beiden letztgenannten Artikel geht es um die Benennung von „Schlüsselfaktoren zum Misserfolg“ und um die „Professionalisierung des Scheiterns“.

Die Pädagogik ist konzeptionell weitgehend nicht auf Scheitern eingestellt, weil sie sich logischerweise davor mittels Phantasien künftigen Gelingens schützen muss, was die Frage aufwirft, wie Pädagogen und Pädagoginnen dann mit dem alltäglichen Scheitern umgehen. Erziehung ist häufig nur als Erziehung in Richtung des Guten und Besseren verstanden, die dazu widersprüchliche erzieherische Realität kennen wir alle zur Genüge. Pädagogische Konzepte lassen sich vielleicht nach dem Prinzip der Hoffnung als eine Art von Sicherheitskonzepten (gegen das Scheitern) verstehen.

Je höher der „göttliche“ Einheits- und Harmonieanspruch auftritt, desto stärker schlägt die alltägliche „Diabolik“ zu, je stärker die Aesthetisierung der Zukunft gezeichnet wird, desto defizitärer ist die Wahrnehmung der Gegenwart und desto abgewerteter wird die Vergangenheit. Enttäuschungen und kollektive burn outs sind so vorprogrammiert.

Seit einigen Jahren bin ich an externen Evaluationen von Schulen (meist Berufs- und Mittelschulen) mit bestehenden Qualitätsmanagementsystemen (ISO, Q2E, EFQM) beteiligt; ich konstatiere eine erschreckende Zunahme des Auseinanderklaffens von deklarierten Q-Systemen und Realität; den Glanzprospekt eines Leitbildes (welches das harmonische Zusammenleben und –lernen von SchülerInnen und Lehrpersonen beschwor) in der Hand, wurde ich einmal Zeuge einer wüsten Schlägerei auf dem Pausenplatz und eindeutiger Drohgebärden von Lernenden gegenüber der Aufsichtslehrperson und mir; wir hatten nackte Angst.

Nichts gegen Qualitätsmanagementsysteme! Nur wenn diese die Ansprüche so hoch setzen, dass die sperrige Realität darin keinen Platz haben kann oder sogar unterschlagen wird und nur noch Schuldgefühle bleiben, hat das für mich nichts mehr mit Qualität zu tun.

Zwei schulische OrganisationsberaterInnen (Rahm und Schley 2005, S.9ff) beschreiben wie im Felde der Schulentwicklung zielorientiert auf harmonische Organisationsstrukturen hingearbeitet werde und wie harmonisierende Vokabeln auf Einheit und Vervollkommnung zielen, attraktiv ist immer die bessere Schule, die bessere Lehrperson, der bessere Unterricht. „Die gute Schule ist ein machbarer Glückszustand, der niemals erreicht wird, sondern als Spannungsbogen kontinuierlich konstruiert wird.“ (ebd. S.13). Paradoxe Grundmuster lassen sich laut den Autoren nicht durch lineare Lösungsmuster überwinden (durch mehr Projekte, durch genauere Masterpläne etc).

Kraft liesse sich vielleicht indessen vielmehr aus der Ambivalenz und den Paradoxien schöpfen, aus der Akzeptanz der Widersprüche.

Paradoxien machen wach, aktivieren, führen zu Auseinandersetzung.

Verstehen Sie mich richtig: Ich wünsche niemandem, ein Scheitern und keinem Projekt, dass es misslinge, ich hinterfrage nur die Perfektion des pädagogischen Planes. Lebendigkeit schliesst mit ein, dass etwas nicht oder noch nicht so funktioniert, wie es soll, dass nicht oder noch nicht alle begeistert mitziehen bei einem Projekt, dass Projekte gelegentlich versanden, stottern oder sogar einschlafen.

Wenn schon alle SchülerInnen mit ihren Begabungen integriert werden sollen, müsste manchmal (zumindest gedanklich) auch die Nichtintegration integrierbar sein.

Diejenigen, welche sich engagiert für etwas einsetzen, für etwas kämpfen, kennen das, der Kampf hört meist nicht einfach auf, das Erreichte ist nie erreicht für immer.

Ein Musiker beschrieb mir seinen täglichen Kampf in der Auseinandersetzung innerhalb seines „freies Komponierens“ und zwischen diesem und der marktorientierten Positionierung

als „produktives Scheitern“, als dauernden Eiertanz in Ambivalenzen, als Leben in Dilemmata und Paradoxien, als wirkliches Lernfeld mit Höhen und Tiefen. Mir gefällt dieser Begriff.

Zurück zur Heterogenität:

Der Gegensatz von Vielfalt ist nicht Einfachheit, Heterogenität bedarf immer auch (einer kritisch reflektierten) Homogenität; für die Gesellschaft sichert die Verfassung das Mindestmass an funktionaler Homogenität, z.B. die rechtliche Würde eines jeden Individuums – unabhängig von dessen Status oder Leistung. Dasselbe gilt für die Schule, sie bedarf (nebst der Leistungsziele) eines demokratischen Regelwerkes, einer Kultur der Anerkennung. So kann der Vielfalt Raum gegeben werden – ohne den Anspruch, dadurch gleich alle sozialen Ungleichheiten aufheben zu können.

Vielfalt gedeiht vielleicht weniger durch moralische und normative Anspruchssetzungen, welche uns nur scheitern lassen können, als durch die Bearbeitung zentraler Dilemmata, im schulischen Feld zum Beispiel:

- zwischen Trennen und Verbinden
- zwischen Dramatisieren und Banalisieren
- zwischen Freiheit und Zwang
- zwischen Altruismus und Egoismus

Aber was erzähle ich das alles Ihnen, dies ist selbstverständlich Ihr täglich pädagogisches Brot.

Dilemmata könnte man als Zustände begreifen, welche Spannungen enthalten, die sich nicht ohne weiteres schnell harmonisch auflösen lassen. Es benötigt Mut, diese Spannungen auszuhalten und produktiv zu bearbeiten.

Die Anerkennung von Spannungen und das gemeinsame Aushandeln von Denkweisen liesse vielleicht die Chance erhöhen, sich für eine bestimmte Zeit auf Gemeinsames zu einigen und damit die Entfaltung von Vielfalt zu gewährleisten. Bei einem solchen Prozess ist kein Ende absehbar, das ist mühsam und gleichzeitig lebendig.

Konzepte, Leitbilder, Qualitätskriterien und Standards sind nur so zu beleben und am Leben zu erhalten.

Im Sinne der Aktivierung und Übung dieser Dilemma-Kompetenz situiere ich diese Tagung. Ihre Position soll in der Diskussion in den Themengruppen Platz haben.

Vielleicht können Sie aus dem Kaleidoskop der Resultate Leitsätze im Umgang mit Heterogenität entwickeln, das muss aber nicht sein.

„Heterogenität – neuer Anspruch oder alter Wein in neuen Schläuchen?“ hiess die Anfangsfrage im Titel: Die Antwort lautet: Der Wein ist wirklich ziemlich neu, einfach so neu wie die reelle radikale Gegenwart immer ist, der Anspruch ist nicht brandneu, Lehrerinnen und Lehrer befassen sich schon lange mit Heterogenität von Lernenden, vor allem Urdorfer LehrerInnen; als ich als Praktikant an die Schule Urdorf kam, lief ein Schulversuch mit dem Titel „individualisierender und gemeinschaftsbildender Unterricht“. Vielleicht ist aber die Höhe des Anspruchs neu.

### **Der pragmatische Zugang**

Der bisher skizzierte Versuch der Einordnung in die verwirrende Komplexität soll entlasten (ich weiss nicht, ob dies gelungen ist) – vor allem dann wenn grundsätzliche Diskussionen mit harten Fronten auftauchen, welche sich sich ja mehr als genug lähmend oder ermüdend auswirken. Wenn wir die bestehenden Ambivalenzen schon nicht auflösen können, wäre es ja auch möglich, diese zu lassen wo sie sind und pragmatisch und lustvoll zu überlegen, ob Prinzipien, Konzepte, Themen, wie sie in den Subgruppen geplant sind, denkbar, sinnvoll oder teilweise oder umfänglich umsetzbar sei oder weiterführbar sind. Kein moralischer Anspruch ist hier gemeint, sondern frisches Denken auf Basis des eigenen professionellen Bodens. Vielleicht blitzt hin und wieder ein Aspekt der oben beschriebenen Komplexität auf, er soll Sie aber nicht daran hindern, bisher nicht Gedachtes denken zu können.

Heterogenität soll Platz haben, ohne zu polarisieren, das Gesamtbild darf ambivalent sein.

Vielleicht lassen sich erst daraus konkrete nächste Handlungsschritte ableiten, neue Projekte lancieren, alte überprüfen und Ressourcen und Energien gezielt einsetzen.

### **Konklusion:**

- **Heterogenität als pädagogische Thematik ist innerhalb der gegenwärtigen bildungspolitischen Tendenz und der gesellschaftlichen Situation zu verstehen**
- **Heterogenität ist anregend oder überfordernd – je nach Konstellation**
- **Zentrale Gelingensbedingung für einen wirksamen Umgang mit Heterogenität: Organisatorisch-strukturelle Massnahmen müssen mit pädagogischen Konzepten verbunden werden**
- **Der Begriff „Umgang mit Heterogenität“ ist moralisch aufgeladen und gespickt mit Fremderwartungen und Selbstansprüchen, er repräsentiert eine Art von Sammelstandard für die Kompetenz von Lehrpersonen und Schulen**
- **Die Qualitätsstandards für Schulen entfernen sich von der Schulpraxis, das schafft Paradoxien und Widersprüche**
- **Konsequenz: Das Aushalten von Ambivalenz, von Dilemmata und Paradoxien und die Fähigkeit, „produktiv zu scheitern“, werden zu zentralen neuen Kompetenzen im pädagogischen Alltag**
- **Aus der pädagogischen Praxis (LernerInnen-Perspektive) herausgewachsene, pragmatische und entwicklungsorientierte Projekte, welche Lust sowie Grenzen (bzgl. Heterogenität) berücksichtigen, versprechen am ehesten Wirksamkeit**

Ich wünsche Ihnen nun eine spannende Diskussion in Ihren heterogenen Gruppen, einige anregende Ambivalenzen, gelegentlich etwas homogenen Boden und die Lust auf frisches Denken.

Gerit Thomann, 7.11.2006