

**Transkript des Eingangsstatements von
Herrn Prof. O. Köller:**

Professor Dr. Köller: Frau Senatorin, sehr geehrte Mitglieder des Fachausschusses, meine Damen und Herren! Vielen Dank zunächst, dass Sie mich eingeladen haben nach Bremen. Ich bin gern gekommen, zumal ich auch hier ein wichtiges Projekt begleite: Schulen in schwieriger Lage, Schulen machen sich stark, Sms. Ich habe die Einladung auch deswegen gern angenommen, weil diese Diskussion um länger gemeinsames Lernen, wie geht man mit Heterogenität um, ein Thema ist, was mich im Grunde genommen schon viele Jahre beschäftigt. Sie werden feststellen, ich habe gesehen, auf dem Tisch haben Sie auch diesen Text von Jürgen Baumert liegen, dass ich möglicherweise fast das Gleiche erzähle, was darin schon steht. Das liegt nicht daran, dass ich mir das gerade durchgelesen habe, das habe ich auch getan, aber es liegt vor allem daran, dass ich 1991 als Doktorand zu Herrn Baumert kam und seitdem viele seiner Gedanken übernommen habe und mir einbilde, ein, zwei hat er auch von mir übernommen. Insofern wundern Sie sich nicht über diese Kongruenz möglicherweise über das, was er geschrieben hat und das, was ich im Folgenden sage.

Ich habe einige Hinweise bekommen, worauf sich meine Stellungnahme beziehen soll heute und ich möchte das in 10 Thesen darstellen, die sicherlich den Katalog, der mir zugesendet wurde, nicht vollständig abdecken, aber ich denke, es wird in der Diskussion auch Möglichkeiten geben, nachzufragen, sofern Dinge offen bleiben.

Ich möchte beginnen mit der **ersten These**, dass Heterogenität eigentlich kein neues Merkmal ist, sondern dass wir im Grunde genommen auch schon die letzten Jahrzehnte die große Heterogenität von Schulformen haben, nur so getan haben, als ob es das nicht gäbe. Vielleicht haben es einige auch nicht gemerkt, sondern wir haben auch in Folge der Bildungsexpansion, insbesondere in Westdeutschland, schon seit Jahrzehnten innerhalb jeder Schulform eine große Heterogenität und vielleicht ist Pisa 2000 oder TIMMS auch ein Ausdruck gewesen, dass wir nicht gelernt haben, auch innerhalb von Schulformen mit Heterogenität umzugehen.

Das heißt, dieses Problem der Heterogenität zieht sich im Grunde genommen über die letzten 40 Jahre sicherlich auch durch die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, in der nach wie vor mit mehr oder weniger großer Heterogenität der Gymnasiasten ausgegangen wird, dem oder der Realschülerin und entsprechend auch Hauptschülerin, wie wohl wir Riesenvarianz noch innerhalb von Schulformen haben. Um es einmal an einer Zahl zu illustrieren: Als wir in den neunziger Jahren die dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftstudie durchgeführt haben in der Gymnasialen Oberstufe, fanden wir dort Gymnasiasten vor, die in Mathematik auf Grundschulniveau waren. Auf der anderen Seite fanden wir Gymnasiasten vor, die ohne Probleme sofort in ein Mathematikstudium hätten gehen können. Aber auch hier sicherlich, dass auf Seiten der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung diesem Umstand, damals wie heute, meines Erachtens zu wenig Rechnung getragen wird.

Ich komme zu meiner **These 2:**

Glaubt man dennoch an die Homogenisierung der Lerngruppen durch die Differenzierung in der Sekundarstufe I und führt man sie auch durch, was in der Regel der Fall ist, wie das auch in Bremen teilweise noch der Fall ist. So wissen wir aus der empirischen Forschung, dass es gerade den Leistungsschwächeren im motivationalen Bereich hilft.

Das fachspezifische Selbstvertrauen steigt, aber - jetzt bin ich bei der **dritten These** - gleichzeitig sehen wir, dass die Homogenisierung durch Differenzierung in der Sekundarstufe I die Schwachen im Wissenserwerb weiter schwächt und die Starken stärkt. Das heißt, die Differenzierung, die Homogenisierung der Lerngruppen führt dazu, dass die Schere immer weiter auf geht, insbesondere dann, wenn die Komposition, die Zusammensetzung der Schülerschaft, sehr ungünstig wird. Sehr ungünstig meint hier nicht notwendigerweise, dass nur sozial benachteiligte Kinder den Klassenraum füllen oder dass sehr viele Kinder mit Migrationshintergrund in einem Klassenraum gemeinsam lernen, sondern dass die Gruppe insgesamt sehr leistungsschwach ist, mit sehr ungünstigen Lernausgangslagen gemeinsam lernt, dass wir gerade in solchen Lerngruppen große Probleme haben, und die Homogenisierung insbesondere die Drei- oder Viergliedrigkeit dann auch gerade in den Stadtstaaten im untersten Bereich in der Tat zu Lerngruppen führt, die aufgrund der sehr ungünstigen Lernausgangslagen auch sehr ungünstige Lernentwicklungen aufzeigen. Das ist sehr eindrucksvoll gezeigt worden im Rahmen von Reanalysen von PISA 2000.

Dass die Schere immer weiter auf geht infolge der Homogenisierung ist aber nicht nur ein Effekt der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler, sondern was wir auch sehen - das ist die **vierte These** -, ist, dass wir deutlich unterschiedliche didaktische Kulturen zwischen Schulformen haben mit einem kognitiv aktivierenden Unterricht, einem anspruchsvolleren Unterricht ganz klar in den gymnasialen Bildungsgängen. Das hängt natürlich auch mit den Eingangsvoraussetzungen zusammen, hängt aber auch sehr stark mit subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern zusammen über die Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler nach dem Motto Gymnasiasten kann man kognitiv aktivieren, in lernschwachen Gruppen hätte es überhaupt keinen Sinn. Das Gegenteil ist im Übrigen der Fall.

Damit bin ich auch bei meiner **fünften These**, die ich zunächst auf den Unterricht beschränken möchte. Unterricht gelingt dann - im Übrigen egal, ob man homogenisiert oder heterogene Lerngruppen hat -, wenn er handlungsorientiert, kognitiv aktivierend oder, wie wir es neuerdings in der Sprache der Bildungsstandards nennen, kompetenzorientiert ist, wenn er also auf Seiten der Schülerinnen und Schüler beispielsweise in den Fremdsprachen kommunikative Fertigkeiten wirklich aktiviert, das Sprechen, das Hören in der fremden Sprache, in ganzen Sätzen im Übrigen, was keineswegs selbstverständlich ist. Alles was wir aus der Unterrichtsforschung wissen, gerade im Bereich der Fremdsprachen im nichtgymnasialen Bereich: Der Einwortsatz dominiert den Unterricht, Befunde des Konsortiums. Also: Guter Unterricht ist immer kompetenzorientiert, er ist handlungsorientiert, er gibt die Aktivitäten stärker auf die Seiten der Schülerinnen und Schüler, und ist gerade auch handlungs- und kompetenzorientiert bei schwächeren Schülerinnen und Schülern. Wenn ich das auf den Mathematikunterricht beziehe, ist es geradezu fatal in der Gruppe der Leistungsschwachen innermathematisch Zahlenkolonnen abzarbeiten anstelle einer Strategie den Alltag, alltägliche mathematische Probleme in den Unterricht zu holen, mit denen man möglicherweise eher Schülerinnen und Schüler fängt, gerade auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, als mit dekontextualisierten Zahlenkolonnen.

Sechste These:

Spätere Differenzierung ist nicht automatisch ein Erfolgsgarant in Hinblick auf höhere Lernerfolge. Ich selbst komme aus Berlin, meine Kinder gehen in Brandenburg zur Schule. Das sind zwei Länder, die erst nach Klasse sechs differenzieren, die hinsichtlich der Reduktion der sozialen Disparitäten in der Tat die Gewinner in PISA sind, hinsichtlich der erreichten Leistung aber die Verlierer. Das heißt nicht, dass die Differenzierung nach der sechsten Klasse automatisch ein Problem ist, heißt aber, dass, wenn man länger gemeinsam lernt, man auch auf Seiten der Fortbildung, der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern Sorge tragen muss, dass die Kolleginnen und Kollegen in der Lage sind, die heterogene Lerngruppe adäquat zu bedienen, die Leistungsstarken wie die Leistungsschwachen. Das heißt, längeres gemeinsamen Lernen heißt in sehr viel stärkerem Ausmaß Binnendifferenzierung zu betreiben, in Extremfällen auch innerhalb derselben Institution, in der gemeinsam gelernt wird, extern in Form von Kursen zu differenzieren, um alle Schülerinnen und Schüler gut zu bedienen.

Im Übrigen ist dies eine Empfehlung gewesen schon vor vielen Jahren an den Berliner Senat, die leider bis heute nicht umgesetzt worden ist, sodass man dort das Problem hat. Wenn man spät differenziert, spricht vieles dafür aus der Unterrichts - oder Lehr-Lern-Forschung, dann aber mit allen Konsequenzen, Binnendifferenzierung, Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer, Umdenken auch in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und in den sogenannten Kernfächern auch Nachdenken über externe Differenzierung innerhalb derselben Institution.

Siebte These:

Wenn man über gemeinsames Lernen und Veränderung der Schulstrukturen nachdenkt, ergibt sich zum Einen das Spannungsfeld, wie es uns PISA beschert hat mit der hohen Gruppe von Risikoschülerinnen und Schülern, auf der anderen Seite haben wir demografische Effekte, das Wegbrechen der Schülerinnen- und Schülerzahlen infolge der dramatischen Einbrüche der Geburtsquoten. Wenn man das zusammennimmt, die empirische Befundlage und die demografische Entwicklung mit all den Implikationen auch für die Erhaltung von Schulstandorten, so spricht aus einer Bildungsforschungsperspektive vieles für eine Zweigliedrigkeit, eine Zweigliedrigkeit, die im Auge hat, dass das Gymnasium in seiner Tradition trotz aller wissenschaftlichen Befunde, glaube ich, eine Institution ist, die man akzeptieren muss, die Eltern nachfragen und gegen oder für die man nicht allein aus einer wissenschaftlichen Perspektive argumentieren kann, sondern sehr stark auch aus einer historischen Perspektive. Das heißt, das Gymnasium mit seiner Tradition aufzugeben - da löse ich mich jetzt einmal aus meiner wissenschaftlichen Position -, daran glaube ich noch nicht so recht. Aber das ist jetzt kein wissenschaftliches Argument, sondern das scheint mir eher aus der historischen Beobachtung gegeben zu sein.

Ich komme ganz kurz abschließend **noch zu drei Thesen**,

wovon die erste die Rolle der Diagnostik betrifft. Wir haben 2003 und 2004, von der KMK verabschiedet, die sogenannten Bildungsstandards bekommen. Die Bildungsstandards, die festlegen für die vierte Klasse in der Grundschule und für das Ende der Sekundarstufe I, was Schülerinnen und Schüler können sollen zu den jeweiligen Zeitpunkten. Daran gekoppelt sind Vergleichsarbeiten und stichprobenbasierte Ländervergleiche.

Dieses Assessment-Programm wird dann eine Unterstützungsfunktion für Schulen haben können, wenn es gekoppelt ist mit Fördermaßnahmen. Nur dann wird es - das ist die **These acht** - Früchte bringen in den Schulen. Das heißt allein die Verabschiedung der Bildungsstandards, wie wichtig sie waren 2003 und 2004 und die daran gekoppelten Assessment-Programme, sind aus meiner Sicht ein Startschuss oder mit ihnen allein wird man nicht Unterrichtsentwicklung betreiben können, sondern an das Diagnostizieren muss sich koppeln, ob in heterogenen oder homogenen Lerngruppen, das systematische Fördern insbesondere der schwächeren Schülerinnen und Schüler.

Vorletzte These: Wenn wir an die benachteiligten Schülerinnen und Schüler denken, so erfordert das aus meiner Perspektive auch einen völlig neuen Umgang mit Lernzeit. Wenn es uns darum geht, die sogenannte Risikogruppe, die Schwächsten, die 30 Prozent, 25 Prozent des jeweiligen Jahrgangs zu fördern, in Kernkompetenzen, wozu ich auch die sozialen Kompetenzen im Übrigen zähle, so muss man sich schon fragen, ob die Stundentafeln, wie sie jetzt üblicherweise vorge-schrieben sind, die Reduzierung dieser Risikogruppen einlösen können. Meines Erachtens bedarf es sehr viel mehr Lernzeit in den Kernbereichen, Verkehrssprache Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften. Selbst wenn es Kosten hat für die musischen Fächer, selbst wenn es Kosten hat in anderen Bereichen. Aber das ist eine Frage, die man abwägen muss, wo ich - das kann ich mir als Wissenschaftler erlauben, glaube ich - Position beziehe, wo ich weiß, dass das auch viel Gegenreaktion erzeugt. Aber wenn man das Ziel hat, die Schwächsten systematisch in den Kernkompetenzen zu fördern, dann kommt man nicht darum herum, alternative Modelle der Lernzeit aufzustellen. Man kann es auch zusätzlich in den Nachmittag legen, auch da muss man Kosten abwägen.

Letzte These: Späte Differenzierung, Umgang mit heterogenen Lerngruppen impliziert eine Aufgabe der traditionellen Lehrerbildung, wie wir sie in Deutschland haben. Wir haben eine mehr oder weniger schulform- und bildungsgangspezifische Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die man in Hinblick auf die Tendenzen, die wir bundesweit sehen, hin zur Zweigliedrigkeit, in der Form kaum wird fortführen können, weil die Heterogenität insbesondere in den nichtgymnasialen Lerngruppen immer größer wird, wir haben weg brechende Schülerinnen- und Schülerzahlen haben, und auch aus der Vergangenheit wissen wir, wie schwer sich beispielsweise ein Gymnasiallehrer, eine Gymnasiallehrerin tut, wenn sie mit nichtgymnasialen Schülerinnen und Schülern arbeiten soll. Das heißt, wenn wir über längeres gemeinsames Lernen nachdenken, brauchen wir auch eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung und -fortbildung, die diesem systematisch Rechnung trägt. Das heißt, jede Diskussion um spätere Differenzierung muss auch eine Diskussion sein um alternative Modelle in der Lehrerbildung und -fortbildung. - Vielen Dank!