

Einleitung

Grundschule ist ebenso wie unsere spätmoderne Gesellschaft infolge des gesellschaftlichen Strukturwandels von einer Kultur der Singularitäten und einer Zunahme sozialer Ungleichheiten gekennzeichnet (Reckwitz, 2019, S. 17). Dieser Wandel erfordert grundschulpädagogische Antworten auf die Frage nach der Gestaltung eines chancengerechten und Vielfalt anerkennenden Umgangs mit Heterogenität (Mecheril & Vorrink, 2017). Dass dieser dem Schulsystem in Deutschland bislang nicht zufriedenstellend gelingt, wird u. a. in den internationalen Leistungsuntersuchungen offenkundig, die alarmierende Erkenntnisse über eine beunruhigende Zunahme von Leistungsunterschieden in der Grundschule zu Tage fördern (Hußmann et al. 2017, Jude, 2021; Stanat et al., 2022). Zugespitzt formuliert Miller, dass die internationalen Schulleistungsstudien dem deutschen Schulsystem regelmäßig bescheinigen »*Weltmeister in der sozialen Auslese und Spitzenreiter in der Produktion von Schulscheitern zu sein*« (Miller, 2019, S. 110). Gespeist wird diese Annahme daraus, dass nur in wenigen vergleichbaren Industrienationen eine ähnliche Zunahme der Leistungsspreizung im gleichen Zeitraum festzustellen war.

Vor diesem Hintergrund richtet sich der Fokus dieses Themenbandes auf die Leistungsheterogenität, weil die schulische Leistung eines der zentralen Ordnungskriterien der Schule und des Schulsystems bildet und bildungsbiografisch für den Bildungsaufstieg des einzelnen Kindes und die soziale Mobilität innerhalb der Gesellschaft entscheidend ist. Gleichwohl die schulische Leistung zu den hoch ambivalenten Konzepten in der Grundschule zählt (Feindt & Arndt, 2021), wird diese traditionell beim Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen als ein meritokratisch legitimiertes und weithin akzeptiertes Kriterium gesellschaftlicher Vergabepraktiken angesehen. Die vermeintliche Gerechtigkeit des

Kriteriums schulischer Leistungen lässt sich jedoch angesichts vielfältiger Befunde aus der Bildungsforschung hinterfragen. Leistungsheterogenität ist deshalb nicht eine Heterogenitätsdimension unter anderen, sondern tangiert die Grundfesten unserer Gesellschaft: Seit ihrer Gründung im Jahr 1919 ist die Grundschule mit der demokratischen Idee einer chancengleichen Förderung aller Kinder verbunden (Götz, 2019).

Dieser Themenband wendet sich speziell an Lehramtsstudierende, Lehrpersonen in Schule und der Lehramtsausbildung mit dem Ziel, ein vertieftes Verständnis von Leistungsheterogenität zu gewinnen, sich mit dieser im Grundschulunterricht reflexiv auseinanderzusetzen, sie in ihren Ambivalenzen zu verstehen und eigene Unterrichtskonzeptionen zu erweitern. Der Band folgt keiner einzelnen wissenschaftlichen Perspektive, sondern versucht, das Thema Leistungsheterogenität multiperspektivisch zu erschließen, indem »*facettenreiche, einander ergänzende Perspektivenkonstellationen*« (Prengel, 2017, S. 146) zueinander in Beziehung gesetzt werden. In diesem Sinne fließen verschiedene Forschungszugänge, Sichtweisen und Befunde in diese Überblicksdarstellung ein.

Im ersten Kapitel werden ausgewählte historische Fallbeispiele für den schulischen Umgang mit Leistungsheterogenität seit der frühen Neuzeit vorgestellt. Der Blick in die Bildungsgeschichte offenbart, dass es in der »*langandauernden, hochkomplexen und nicht linearen Vorgeschichte des Ringens um Bildungsbeteiligung*« (Lindemann, Link, Prengel & Schmitt, 2020, S. 4) schon immer Lehrpersonen sowie bildungspolitische Akteurinnen und Akteure gab, die danach fragen, wie mit der Unterschiedlichkeit der Kinder pädagogisch und didaktisch umzugehen ist. Einige ihrer Positionen kehren in modernisierter Weiterentwicklung in aktuellen bildungsadministrativen Dokumenten wieder (► Kap. 1).

Im zweiten Kapitel wird der Begriff der Heterogenität genauer konturiert. Es erfolgt eine Einordnung und Abgrenzung von ähnlichen Begriffen wie Variabilität, Differenz, Diversität und Intersektionalität, die über interdisziplinäre Diskurse Eingang in die Erziehungswissenschaft fanden. Auf diesem Wege sollen unter-

schiedliche Dimensionen des Konstrukts Leistungsheterogenität sowie deren Interdependenzen und vielfältigen Wirkungen auf Lernen sichtbar werden. Dabei sind auch jene Folgen in den Blick zu nehmen, die von der Institution Grundschule und ihren professionellen Akteurinnen und Akteuren bewusst oder unbewusst mitverursacht werden (► Kap. 2).

Da der Fokus dieses Buches auf der Leistungsheterogenität liegt, ist das pädagogische Leistungsverständnis der Grundschule – auch in Abgrenzung von anderen Leistungsbegriffen – zu definieren. Infolge der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahr 2009 ist dabei zu klären, wie Grundschule dazu beitragen kann, Kinder beim Erreichen ihrer individuell bestmöglichen Leistung zu unterstützen und mit ihren unterschiedlichen Leistungen anzuerkennen (► Kap. 3).

Für ein vertieftes Verständnis von Leistungsheterogenität erfolgt im vierten Kapitel eine Auseinandersetzung mit Modellen und Faktoren, die zur Erklärung von Leistungsunterschieden herangezogen werden. Die dazu vorliegenden Forschungsbefunde stellen einen Ansatzpunkt dar, Antworten auf die Fragen nach einem pädagogisch angemessenen Umgang mit Leistungsheterogenität und mit Bildungsungleichheit zu finden (► Kap. 4).

Leistungsheterogenität wird sowohl als Bereicherung als auch als pädagogische Herausforderung, Belastung oder Überforderung betrachtet. Diesen Herausforderungen ist auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems zu begegnen. Ein Fokus des Kapitels liegt auf dem Unterricht als dem zentralen Ort, an dem Leistungsheterogenität pädagogische und didaktische Antworten einfordert (► Kap. 5).

Die Kapitel sind aufeinander aufbauend geschrieben, können aber unabhängig voneinander gelesen werden. Querverweise und Beispieldächer sollen das Verständnis unterstützen. Ausgewählte weiterführende Aspekte sind in Exkursen (online abrufbar, durch eine Weltkugel am Seitenrand gekennzeichnet) skizziert. Am Ende jedes Kapitels helfen Fragen zur Reflexion, die Inhalte zu rekapitulieren.

Danken möchte ich an dieser Stelle den vielen Kolleginnen und Kollegen, die mich bei der Arbeit an dem Buch unterstützt haben. Mein besonderer Dank gilt Annedore Prengel und Margarete Götz, die mir zahlreiche Anregungen zu ausgewählten Kapiteln zurück-meldeten, Sanna Pohlmann-Rother und Sarah Désirée Lange für ihr anregendes Feedback als Herausgeberinnen, Kerstin Weissenberger als inspirierende Redakteurin, meiner Mitarbeiterin Miriam Beier für die Grafiken, meinem Mitarbeiter Eric Kanold für seine kritischen Hinweise, der studentischen Hilfskraft Julia Ulrich sowie meinem Vater Klaus Liebers für die aufmerksame Prüfung der Druckvorlage.

1

Leistungsheterogenität im Unterricht der Grundschule – (k)ein neues Phänomen?

Die Frage danach, wie mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und -potenzialen im Unterricht umgegangen werden kann, wird in der Pädagogik seit Jahrhunderten gestellt. Im diachronen Verlauf wurden verschiedene Antworten gegeben, die vor dem Hintergrund zeithistorischer Kontexte, gesellschaftlicher Konstellationen sowie der Sinnhorizonte ihrer Protagonistinnen und Protagonisten zu erschließen und zu verstehen sind. Nachfolgend werden ausgewählte ideen- und institutionengeschichtliche Ansätze für den pädagogischen Umgang mit Leistungsheterogenität aufgezeigt. Mit den ausgewählten Fallbeispielen soll für die aktuelle

grundschulpädagogische Heterogenitätsdebatte eine historische Vergewisserung geleistet werden, die bislang weitgehend vernachlässigt oder gar gänzlich ignoriert wurde.¹ Der Rückblick setzt mit der frühen Neuzeit ein (► Kap. 1.1), beleuchtet die Epoche des frühen 20. Jahrhunderts (► Kap. 1.2) und die des späten 20. Jahrhunderts (► Kap. 1.3). Den Abschluss des Kapitels bilden ein Fazit zu den (Dis-)Kontinuitäten und die aktuellen Positionen der KMK (► Kap. 1.4).

1.1 Frühe Neuzeit und beginnende Moderne

Im Zuge der Reformation werden in den deutschen Fürstentümern erste Schulordnungen erlassen, mit denen die Einrichtung von Elementarschulen für Kinder in Städten und Dörfern gefordert wird.² Viele dieser frühen Bestrebungen wurden durch den Dreißigjährigen Krieg zunichte gemacht. Nach dessen Ende verbreiteten sich erneut Forderungen nach einem Schulbesuch für »alle Kinder, Knaben und Mägdelein, so wol in Dörffern, als in Städten [...]« (Gothaer Schulmethodus von Herzog Ernst den Frommen, zit. nach Baltzer, 1904, S. 106). Im Zuge dieser Entwicklungen wurde beispielsweise im 17. Jahrhundert von Comenius dargelegt, wie den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Kindern, auch solchen mit Behinderungen, mittels differenzierter Lernangebote in einer gemeinsamen Schule didaktisch Rechnung getragen werden kann

-
- 1 Die Darstellung stützt sich auf Quellen, die pädagogische Originaltexte der Vergangenheit beinhalten, die die Verschiedenheit von Kindern explizit thematisieren, in ihren (schul-)pädagogischen Konsequenzen programmatisch verdichten und in der konkreten Umsetzung veranschaulichen.
 - 2 Z. B. *Kursächsische Schulordnung 1528*, *Braunschweigische Schulordnung 1528*, *Schulordnung für die Kurmark Brandenburg 1573* oder die *Schulordnung für Bayern 1659* (Baltzer, 1904).

(► Kap. 1.1.1), mit welchen Organisationsformen den unterschiedlichen Lernbedürfnissen den Kindern aller Stände in einer ländlichen Musterschule im 18. Jahrhundert pädagogisch und strukturell entsprochen werden kann (► Kap. 1.1.2) oder welche Formen differenzierten Unterrichts in den zunehmend überfüllten einklassigen Volksschulen im 19. Jahrhundert erprobt wurden (► Kap. 1.1.3).

1.1.1 Eine Schule für alle – Adelige und Bürgerliche, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen

Nach den verheerenden Jahren des Dreißigjährigen Krieges, als ein Schulbesuch für die meisten Kinder mangels rechtlicher Grundlagen und eines für alle zugänglichen Bildungswesens gar nicht möglich war,³ forderte der Philosoph, Pädagoge und Theologe Johann Amos Comenius (1592–1670) Bildung für alle Menschen. In Bildung sah er den Weg zur Verbesserung einer ins Chaos gestürzten Welt, weil mit weisen Menschen »die Welt [...] voll Ordnung, Licht und Frieden« sei (Comenius, 1657/1964, S. 8). Bildung setzte er in seiner Schrift *didacta magna* gleich mit dem Weg zur menschlichen und gottesebenbildlichen Vollkommenheit: »Alle, die als Menschen geboren sind, sind zu demselben Hauptzwecke geboren, daß sie Menschen sein sollen, d. h. vernünftige Geschöpfe [...] und ein Ebenbild ihres Schöpfers« (Comenius, 1658/1912, S. 54). Comenius betonte ein Recht auf Bildung unabhängig von regionaler und sozialer Herkunft oder Geschlecht:

»Nicht nur die Kinder der Reichen oder der Vornehmen, sondern alle in gleicher Weise, Adelige und Bürgerliche, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen, in großen und kleinen Städten, in Flecken und Dörfern, sind zur Schule heranzuziehen« (a. a. O.).

3 Ein Großteil der Kinder musste auf den Feldern arbeiten und zum Lebensunterhalt der Familie beitragen.

Dieses Recht erweiterte Comenius in seiner *Pampaedia* (1657/1964) auf die Kinder *aller Völker*. In einer Zeit, in der nur die wenigsten Kinder, zumeist die der oberen Stände, eine Schule besuchten oder Hausunterricht erhielten, war eine solche Utopie nahezu revolutionär und mutet aus heutiger Sicht sensationell an (Lindemann, Link, Prengel & Schmitt, 2020, S. 5). Mögliche Einwände gedanklich vorwegnehmend führt Comenius aus, dass Kinder sich in ihren körperlichen und geistigen Kräften unterscheiden und verschiedene Schwächen haben können (»*Blindheit, Taubheit, Lahmheit, Kraftlosigkeit*«, »*Gehirnschwäche*«, Comenius, 1658/1912, S. 72), welche selten angeboren, sondern eher durch menschliches Zutun zugezogen seien. Er verweist auf die Verschiedenheit der natürlichen Anlagen, von denen »*die einen scharf, die anderen stumpf, die einen weich und nachgiebig, die anderen hart und unbeugsam sind, die einen begierig nach Wissenschaft, die anderen mehr für mechanische Fertigkeiten eingezogen*« (a. a. O., S. 74.). Zudem betont er die möglichen »*sechsfaulen Mischungen*« dieser natürlichen Anlagen in einer Person, die von ihm dann weiter beschrieben werden (a. a. O., S. 74 f.). Aus seinen Grundannahmen leitet er eine Unterrichtslehre ab, mit der »*die gesamte Jugend, welche doch von so ungleicher Beschaffenheit ist, nach ein und derselben Methode unterwiesen und gebildet werden könne*« (a. a. O., S. 76). Dies begründet er damit, dass »*alle Menschen, wie sie auch immer in ihren Anlagen auseinandergehen, [...] doch eine und dieselbe, mit den nämlichen Organen ausgerüstete Menschennatur*« besäßen und diese »*Verschiedenheit der Anlagen [...] nichts anderes (ist) als ein Übermaß oder ein Mangel bezüglich der natürlichen Harmonie [...]*« (a. a. O.).

Seine Universalmethoden unterstützte Comenius (1657/1964) mit *sieben Schulen* zur stufenweisen Vollendung des Menschen, denen er alterstypische Lernaufgaben zuordnete. Zugleich legte er einen Vorschlag vor, wie den unterschiedlichen Fähigkeiten von *Anfängern, Fortgeschritten und Fertigen* innerhalb der gleichen Klasse mit nach Schwierigkeit gestuften Aufgaben in den Schulbüchern entsprochen werden kann (siehe Beispielkasten). Nicht zuletzt sprach er sich für individuell angemessene Lerninhalte aus:

»Wie nämlich die Natur der Kräuter, der Bäume, der Tiere verschieden ist, wie das eine so, das andere anders behandelt sein will und nicht alles gleichmäßig dieselbe Verwendung zulässt: so ist es auch mit den Köpfen der Menschen. Es fehlt zwar nicht an glücklichen Köpfen, welche überall eindringen, aber es fehlt auch an solchen nicht, welche bei gewissen Gegenständen erstaunlich im finstern tappen« (Comenius, 1658/1912, S. 155).

Comenius' Vorschlag für gestufte Schulbuchtexte

»Die Schulbüchlein sollen nämlich so gedruckt werden, daß derselbe Text den Anfängern, den Fortgeschrittenen und den Fertigen dienen kann; für die einzelnen Stufen sollen also keine besonderen Ausgaben hergestellt werden [...]. Das kann erreicht werden, wenn durch verschiedene Drucktypen im Text selbst die Aufgaben verteilt werden. Was die Anfänger lesen und auswendig lernen sollen, wird mit Großbuchstaben gedruckt, was für die Fortgeschrittenen bestimmt ist, in Antiqua, was den Fertigen zugemessen ist, kursiv. Z. B.

GOTT, dieser Anfang ohne Anfang, die Quelle alles dessen, was ist, wollte die Erhabenheit seiner unendlichen Macht, Weisheit und Güte offenbaren und SCHUF daher aus dem Nichts diese sichtbare WELT und schmückte sie mit den schönsten Geschöpfen in unendlicher Mannigfaltigkeit als ein wunderschönes Schauspiel seiner ewigen Schönheit, seines Reichtums und seiner Freundlichkeit.

Laß die Anfänger nur das mit Großbuchstaben Gedruckte lesen; sie haben dann in einem aus drei Worten bestehenden Satz den Kern des Spruches vor sich: »GOTT SCHUF DIE WELT«. Der Fortgeschrittene soll dasselbe lesen und das in Antiqua Gedruckte hinzunehmen, er bekommt dann einen erweiterten Satz: »GOTT wollte die Erhabenheit seiner unendlichen Macht, Weisheit und Güte offenbaren und SCHUF daher aus dem Nichts diese sichtbare WELT.« Wenn das Ganze der Reihe nach gelesen wird, ergibt sich schließlich ein reiches Satzgefüge« (Comenius 1657/1964, S. 40 f.).

1.1.2 Gleiche Bildsamkeit von Kindern niederer und höherer Stände

Im 18. Jahrhundert wurde infolge zunehmender Schulpflichtregelungen⁴ in den deutschen Fürstentümern und Königreichen eine wachsende Anzahl zumeist einklassiger öffentlicher Elementarschulen eingerichtet. In diesen erwarben die Kinder der unteren Stände unter teilweise armseligsten Bedingungen und nur selten mit ausgebildeten Lehrkräften Gottesfürchtigkeit, Obrigkeitshörigkeit und elementare Kenntnisse im Lesen und Schreiben, zuweilen auch im Rechnen. In den einklassigen Schulen waren zumeist vier bis acht Jahrgänge in einer Klasse und in einem Raum zusammengefasst. Weit verbreitet war ein kollektiver Einzelunterricht, bei dem Kinder einzeln zur Lehrperson vortraten und ihren Lernstoff vortrugen (*individuelles Überhören*), während die anderen in Stillarbeit arbeiteten (Liebers, 2008).

Zunehmend mehr aufgeklärte Lehrer und Schulpädagogen sahen sich mit den Unzulänglichkeiten einer solchen Schule und ihrer pädagogischen Ziele und Methoden auch mit Blick auf die Unterschiedlichkeit von Kindern konfrontiert. Ernst Christian Trapp (1745–1818), der als ein führender Philanthrop⁵ auf dem ersten Pädagogiklehrstuhl Deutschlands in Halle an der Saale lehrte, schrieb in seinem »Versuch einer Pädagogik«:

»Immer wird der Erzieher das Problem aufzulösen haben: [...] Wie machst du aus einem jeden Kopf und Herzen, was daraus werden kann? [...] Und besonders wie hast du dies alles anzufangen bey einem Haufen Kinder, de-

-
- 4 Die meisten der Schulordnungen verstehen unter Schulpflicht eine Unterrichtspflicht, der auch durch Hauslehrer genügt werden konnte, jedoch noch keine Schulbesuchspflicht. Erst ab Ende des 19. Jahrhunderts besuchten die meisten Kinder eine Schule (Tenorth, 1988).
 - 5 Philanthropie kennzeichnet eine pädagogische Strömung im Kontext der Aufklärung, in der Menschenliebe, Toleranz und sittliche Herzensbildung wesentliche Eckpunkte neben einer aufgeklärten Bildung darstellen (Overhoff, 2001).