



Andreas Berg

Lernen in heterogenen Gruppen



PETER LANG

1. Einleitung

Bei dieser Arbeit handelt es sich um den Versuch, *Offenen Unterricht* als Integrationsraum didaktischer Gegensätze zu bestimmen und zugleich eine Einordnung gängiger Erscheinungsformen *Offenen Unterrichts* in dieses Modell zu leisten. Hierbei wird von systemtheoretischen Überlegungen ausgegangen, die Unterricht als Interaktionssystem betrachten, das ohne direkte Zugriffsmöglichkeit im Sinne von Steuerung den Kindern gleichwohl möglichst viele pädagogisch geeignete Anknüpfungspunkte bieten will.

Die vorliegende Studie geht von zwei Grundannahmen aus. Erstens: Kein Mensch gleicht dem anderen und somit ist Heterogenität auch in der Schule und in einer Schulklasse eine Selbstverständlichkeit. Zweitens: Eine hochtechnisierte Gesellschaft wie die unsere hat ein Interesse daran, möglichst viele ihrer Mitglieder so hoch zu qualifizieren, dass sie an ihr teilnehmen und sie unterstützen können, indem sie ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zur Verfügung stellen. Das Bildungssystem hat also die Aufgabe, die Verschiedenheit der jungen Menschen so aufzugreifen, dass es der Gesellschaft eine möglichst hohe Zahl an qualifizierten Teilnehmern „liefern“ kann. Diese ökonomische Sicht mag befremdlich erscheinen, dennoch scheinen das Ideal der allgemeinen Menschenbildung und die aus pädagogischer Sicht als pessimistisch anmutende Bildung ausschließlich für eine berufliche und damit gesellschaftliche Funktion heute nahe beieinander zu liegen: Erfolg in internationalen Vergleichsstudien der Schulsysteme wird mit der Rate der höheren Bildungsabschlüsse begründet. Man kann diesen Zugriff des Wirtschaftssystems auf das Bildungssystem kritisieren, dennoch tritt dadurch die Anforderung der Gesellschaft an das Bildungssystem und damit an die Schule verstärkt in den Vordergrund, möglichst viele Jugendliche durch Bildung zu integrieren. Diese Anforderung lässt sich utilitaristisch aber eben auch humanistisch und damit pädagogisch begründen.

Eine Schule, die maximale Integration leisten will, muss anstreben, sich nach jedem einzelnen Kind zu richten, weil eine übermäßige Anpassung der Kinder an die Schule vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schülerschaft eher der Ausselektion als der Integration dient. Sie muss also individualisieren und differenzieren, ohne soziales Lernen auszublenden. Die sich aus der Verschiedenheit der SchülerInnen ergebende Notwendigkeit der Individualisierung und Differenzierung steht im Gegensatz zu einem Curriculum aus Kompetenzen, die alle Kinder in gleicher Weise zugleich erreichen sollen. Zudem enden die Möglichkeiten der Schule, Integration zu leisten dort, wo die Grenze zwischen dem Sein und dem Werden des Menschen verläuft. Diese Grenze ist weder bestimmbar, noch darf sie im pädagogischen Handeln gezeichnet werden. Das heißt, die Nichterziehbarkeit des Menschen darf in pädagogischen Kommunikationen nicht auftauchen, da sie sich selbst negiert. Es kann angesichts fehlender

linearer Wirkungszusammenhänge in der Pädagogik nicht darum gehen, alle zum Erreichen der selben Kompetenzen führen zu wollen. Sehr wohl geht es aber darum, jedem Kind die Möglichkeit zu geben, sein Potential so gut wie möglich zu nutzen. Der Widerspruch zwischen vorgegebenen Inhalten und individuellen Interessen und Begabungen der Kinder wirft die Frage auf, wie in Lehr-Lernprozessen Selbst- und Außensteuerung in Einklang gebracht werden können. Wie kann die Schule zielgerichtetes Lernen initiieren, dabei aber genügend Beliebigkeit gestatten, um das Beschreiten individueller Lernwege zu ermöglichen? Da die Schule die Kinder nicht nur in fachlicher Hinsicht bildet und erzieht, sondern auch auf das Zusammenleben in der Gesellschaft vorbereitet, muss sie sich darüber hinaus der Auflösung des Gegensatzes zwischen Individualisierung und dem Anspruch, soziales Lernen¹ anzuregen, nähern.

Die Fragestellung der Arbeit lautet, wie die *Schule für alle* durch Individualisierung und Differenzierung möglichst vielen Kindern gestatten kann, ihre Potentiale in fachlicher und persönlicher Hinsicht zu nutzen und gleichzeitig Empathie- und Solidaritätsfähigkeit zu lernen. Um sich einer Antwort zu nähern, sollen zunächst einige dafür relevante systemtheoretische Überlegungen ange stellt werden. In einem Exkurs wird dann das *Kooperative Lernen* vorgestellt, welches soziales Lernen verbindlich einfordert, aber das durch das in ihm enthaltene *Lernen durch Lehren* auch als Differenzierungsmodell gelten kann. An schließend wird der *Offene Unterricht* aus systemtheoretischer Perspektive betrachtet. Er kann als geeignet angesehen werden, Heterogenität handhabbar zu machen, weil er Freiheitsgrade bezüglich des Lernens und damit Individualisierung ermöglicht. Setzt man systemtheoretisch an und versteht Lehr- Lernsituationen als Komplex verschiedener geschlossener autopoietischer Systeme, kann man sehen, dass Systemoperationen durch ein Zusammenwirken ihrer operatio nalen Geschlossenheit und Strukturdeterminiertheit und der strukturellen Kop pelung zur Umwelt und einer dadurch möglichen Kontextsteuerung bestimmt sind. *Offener Unterricht* kann aus systemtheoretischer Sicht also nicht erfolg reich sein, wenn Offenheit mit einseitiger Individualisierung, Beliebigkeit und reiner Selbststeuerung gleichgesetzt wird.² Stattdessen ergibt sich ein Modell eines Unterrichts als Interaktionssystem, das die oben beschriebenen didakti

-
- 1 Gemeint ist hier nicht das fachliche *Lernen durch Lehren* mit Experten- oder Helfersystemen innerhalb von Schülergruppen, sondern das Lernen des Sozialen, für dessen Integration ein *Lernen durch Lehren* zwar notwendig, aber nicht hinreichend ist.
 - 2 Selbstverständlich ist in den meisten Erscheinungsformen *Offenen Unterrichts* nicht ein Zu-Wenig, sondern ein Zuviel an Außensteuerung in Form von Materialsteuerung prob lematisch. Dennoch geht es nicht um die Frage, wie bei der Entwicklung des Unterrichts Außensteuerung vermieden werden kann, sondern darum, auf welcher Systemebene ein Minimum an Außensteuerung angesiedelt werden kann, um ein Maximum an Selbst steuerung zu ermöglichen.

schen Gegensätze integriert. Innerhalb dieses Systems entsteht ein analoges Kontinuum, das nicht in binäre, digitale Gegensatzpaare zerfällt, sondern diese vielmehr in ein Mehr-oder-Weniger des Gleichen auflöst. Außerhalb des Systems bewegt sich der Unterricht so stark in eine Richtung, dass die Gegensätze deutlich sichtbar und wirksam werden, sodass der Unterricht nicht mehr als offen angesehen werden kann, weil er sich so einseitig öffnet, dass er sich damit für andere Einflüsse verschließt. *Offener Unterricht* ist so gesehen ein vielschichtiger Unterricht, der didaktische Gegensätze auflöst, um möglichst vielen Kindern gerecht werden zu können.

Nach diesen Betrachtungen des *Offenen Unterrichts* als Integrationsraum sollen wichtige Erscheinungsformen *Offenen Unterrichts* vorgestellt und im Modell eingeordnet werden. Je nach methodischer Strukturierung des Unterrichts und der Organisationsform der Schule liegen die unterschiedlichen Formen eher im Zentrum oder im Randbereich des didaktischen Raums. Im Anschluss an die Ausführungen über Formen *Offenen Unterrichts* wird das schwedische Schulsystem vorgestellt, in dem Integration durch Offenheit nicht nur ereignishaft bei einzelnen Lehrpersonen oder in einzelnen Schulen zu finden ist, sondern strukturell im gesamten schwedischen Bildungssystem.

Verfahren und Organisationsformen, welche gegensätzliche Anforderungen an einen integrierenden Unterricht gut auflösen können, scheinen nur mit einem höheren Einsatz von Ressourcen umsetzbar zu sein. Aus diesen Überlegungen entsteht ein Kosten-Nutzen-Stufenmodell, in dem der gleichgerichtete Zusammenhang zwischen „Kosten“ und „Nutzen“³ graphisch dargestellt werden kann. Das Kosten-Nutzen-Stufenmodell erlaubt das Bild einer Schule, die ressourcenorientiert den Weg zur immer integrativer werdenden Schule gehen kann, um damit in der Gesellschaft Teil einer „pädagogische Aufwärtsspirale“ zu werden. Dieser Weg zu immer mehr Öffnung führt in der Schulentwicklung nicht zu katastrophalen Brüchen. *Offener Unterricht* stellt somit kein Extrem dar.

Die oben erwähnten Betrachtungen lassen sich zu Leitlinien verdichten, die der Schule helfen können, sich zur *Schule für alle* zu öffnen. Offenheit im schulischen Kontext kann abschließend nicht mehr nur als eine Sammlung von Unterrichtsmethoden betrachtet werden. Vielmehr zeigt sich, dass es sich um ein übergreifendes, gesellschaftlich relevantes Solidaritätskonzept handelt.

3 „Kosten“ bezeichnen hier keine monetären Kosten, sondern den allgemeinen Einsatz von Bildungsressourcen. Als „Nutzen“ kann im weitesten Sinn der Erfolg des Unterrichts in Form von Integration angesehen werden.

Wozu eine Schule für alle?

Die *Schule für alle* ist mit der Hoffnung verbunden, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer und/oder ethnischer Herkunft mit unterschiedlichen Begabungen so von- und miteinander lernen können, dass möglichst viele Kinder optimal gefördert und gefordert werden. Die Heterogenität der Schülerschaft wird dabei nicht als Makel betrachtet, den man durch Aufteilung und vermeintliche „Homogenisierung“ der Lerngruppen zu vermeiden sucht, sondern als Stärke eines Konzepts, in dem Kinder nicht nur fachliche Inhalte, sondern auch Empathie- und Solidaritätsfähigkeit voneinander lernen. Die Schule, die man als ein an Komplexität reduziertes Modell der Gesellschaft betrachten kann⁴, soll Kinder auf ihr Leben in dieser Gesellschaft vorbereiten. Ihr kommt also eine entscheidende Rolle zu, wenn es darum geht, die Solidaritätskultur der Gesellschaft weiterzuentwickeln.

Die *Schule für alle* erscheint also deswegen als sinnvoll, weil die Gesellschaft, auf die die Schule die Kinder und Jugendlichen vorbereiten will, ebenfalls immer mehr „für alle“ werden möchte.

In der Didaktik wird der Gedanke, dass Schule Kinder dazu befähigen will, gesellschaftliche Probleme zu lösen, deren übergeordnete Lösung Solidarität sein könnte, vielfach aufgegriffen. Häufig wird vorgeschlagen, dass Lernziele daran ausgerichtet werden sollen, welche Probleme die Menschheit lösen muss. Klafki möchte Bildungsziele an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ wie zum Beispiel an „der Frage nach Krieg und Frieden“ oder an „der ökologischen Frage“ orientiert sehen.⁵

In die gleiche Richtung geht Dalin, der die Welt in einer Phase des Umbruchs sieht und „zehn Revolutionen“ wie zum Beispiel die „Wissens- und Informationsrevolution“ oder die „technologische Revolution“ nennt.⁶

Da die „Schlüsselprobleme“ oder „Revolutionen“ die Gesellschaft betreffen, kann festgehalten werden, dass die Schule als Voraussetzung für einen solchen Bildungsbegriff die Fähigkeit des Zusammenlebens in einer Gesellschaft genauso vermitteln muss, wie immer komplexer werdendes Fachwissen. Dieses Spannungsfeld erwähnt auch die Bildungskommission NRW, nach der Schule stärker als bisher „individuelle Entfaltung und soziale Erfahrung“ ermöglichen soll.⁷

4 Vgl. Scheunpflug, Annette (2001): Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive. Weinheim, Basel: Beltz, S. 66.

5 Vgl. Klafki, Wolfgang (1993): Allgemeinbildung heute, Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption. In: Pädagogische Welt, 3/93, 47. Jg., S. 28-33.

6 Vgl. Dalin, Per (1997): Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 56ff.

7 Vgl. Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Lan-

Die besondere bildungstheoretische Bedeutung sozialen Lernens unterstreicht das folgende Zitat.

„So gesehen ist der gebildet, der nicht nur sein Wissen und seine Sprache kultiviert, sondern der auch Sorge dafür trägt, daß sein Nachbar, allgemeiner sein Mitbürger, auch lebenswerte Verhältnisse gewinnt. Bildung ist damit individuell und gesellschaftlich verpflichtende Bildung.“⁸

Das Bildungssystem soll also zu gesellschaftlicher Gerechtigkeit oder zumindest zu mehr Solidarität in der Gesellschaft beitragen.

Die Schule könnte auch deswegen in stärkerem Maße ein Antrieb der gesellschaftlichen Solidaritätskultur werden, weil in ihr eine höhere weil professionalisierte Stufe der Solidarität, nämlich die „Solidarität unter Fremden“ im Gegensatz zur „Solidarität unter Freunden“ praktiziert werden kann. Für Brunkhorst, der diese Unterscheidung formuliert hat, wird in der Lehrer-Schüler-Beziehung aufgrund der Professionalität des Lehrers, die die „natürliche Solidarität“ neutralisiert, die Solidarität unter Fremden möglich. Während Solidarität unter Freunden „gefühlsbetont“, „partikularistisch“, „zugeschrieben“ und „diffus-ganzheitlich“ ist, ist die Solidarität unter Fremden „gefühlsneutral“, „universalistisch“, „leistungsbezogen“ und „spezialisiert“.⁹

Die Solidarität, welche Lehrpersonen allen Schülerinnen und Schülern in gleichem Maße entgegenbringen und damit näherbringen sollen, kann so zu einem Modell werden, an dem die Kinder lernen können. Von den Kindern und Jugendlichen wird in der *Schule für alle* ebenfalls eine „professionalisierte“ Form von Solidarität erwartet, die eine Voraussetzung für das gemeinsame fachliche Lernen, vor allem aber ein zentraler sozialer Lerninhalt ist. Je stärker die Lehrperson sich aus der aktiven Vermittlerrolle zurückzieht, um Lehr- Lernprozesse nur noch anzuregen und zu begleiten, desto mehr professionalisierte Solidarität müssen die Schülerinnen und Schüler leisten, da sie immer mehr von der Lehrerrolle übernehmen.

Wie könnte nun eine Schule aussehen, die konsequent einen erweiterten Lernbegriff verfolgt, die mehr Chancengleichheit ermöglicht und die die SchülerInnen auf sozial und fachlich komplexer werdende Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet?

Ausgehend von der Annahme, dass Menschen und Lernwege unterschiedlich sind, erscheint es als naheliegend, dass ein individualisierender Unterricht

des Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel/Ts., Berlin: Luchterhand, S. 23ff. und S. 72f.

- 8 Bönsch, Manfred (1994): Bildung in der Schule. In: Seibert, Norbert / Helmut J. Serve (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München: PimS-Verlag, S. 31.
- 9 Vgl. Brunkhorst, Hauke (1997): Solidarität unter Fremden. Frankfurt am Main: Fischer, S. 76ff.