

Führt mehr Heterogenität zu mehr Lernen?

Flexible Eingangsphase im Spannungsfeld zwischen Heterogenität und Homogenität

Um die Frage, ob mehr Heterogenität zu mehr Lernen führt, geht es im Kern bei dem Streit um die flexible Eingangsphase. Jahrgangsgemischte Klassen sollen durch ihre höhere Heterogenität gegenüber den Jahrgangsklassen viele Vorteile aufweisen. Gibt es dafür ernst zu nehmende empirische Belege?

Martin Wellenreuther

Mit welchen Argumenten wird das Konzept der flexiblen Eingangsphase gegenüber dem Konzept der jahrgangsgemischten Klassen begründet?

Theoretische Begründung

Heterogenität: Immer ein Vorteil?

Die Dorfschule mit ihren wenigen, jahrgangübergreifenden Klassen suchte nach pragmatischen Lösungen, den Schülern einen möglichst guten Unterricht anzubieten. Im Gegensatz dazu gab sich die theoretische Diskussion um die flexible Eingangsphase bzw. um Jahrgangsmischung mit dieser pragmatischen Zielsetzung nicht mehr zufrieden: Man sah in der Zusammenlegung mehrerer Klassen eine Chance zu einer grundlegenden Umgestaltung des Unterrichts. Größere Heterogenität wurde dabei als Chance für die Lösung gesellschaftlicher Probleme sowie für eine bessere Förderung der Schüler gesehen. Folgerichtig erfordert dann altersgemischter Unterricht »differenzierte und individualisierte Arbeitsformen ... Das Alter wird zur sozialen Größe und kann in konstruktiver Weise einen Selbsterziehungsprozess der Gruppe in Gang setzen, wie dies in der Jahrgangsklasse nicht möglich ist ... Die Schwierigkeiten der Jahrgangsklasse, die seit ihrer Einführung bestehen (und das sind die Gleichsetzung des Entwicklungsalters mit dem kalendarischen Alter, die Gleichschrittigkeit des Unterrichts in den Fächern, der jahrgangsbezoge-

ne Lehrplan, die Vergleichbarkeit der Zensuren und das Elend des Sitzenbleibens und Wiederholens), können nur überwunden werden, wenn nicht mehr die Homogenisierung der Lerngruppe, sondern die Heterogenität als fruchtbare Spannung den Ausgangspunkt zur Förderung individueller und sozialer Lernprozesse bildet.« (Laging 1999, S. 3).

Grenzen der Heterogenität

Heterogenität wird in der Diskussion um Jahrgangsmischung durchgängig als Bereicherung, als zusätzliche Chance für das Lernen diskutiert.

Eine differenzierte Diskussion müsste zwischen Situationen unterscheiden, in denen Heterogenität als pädagogische Chance genutzt werden kann, und solchen, in denen ein effektives Lernen lernhomogene Gruppen erfordert.

Lehren und Lernen erstrecken sich über verschiedene Lernphasen von der Aneignung neuer Inhalte und Fertigkeiten bis hin zur Anwendung und zum Transfer des Gelernten in verschiedenen Anwendungsfeldern. Somit stellt sich die Frage: Wie wirkt sich Heterogenität in der Phase der Einführung neuer Inhalte und in der Phase der Einübung, der Anwendung und des Transfers von Inhalten aus?

■ Phase der Einführung

In der Phase der Einführung von Inhalten und Fertigkeiten können alle Schüler dann am meisten lernen, wenn sich die ganze Lerngruppe in der Zone der nächsten Entwicklung befindet

(Wygotski 1978). Dabei gehen wir von Kompetenzen aus, die hierarchisch aufeinander aufbauen. Schüler mit mangelnden Lernvoraussetzungen sowie Schüler, welche die zu lernenden Inhalte schon kennen, können vom Lernangebot nicht oder nur sehr wenig profitieren. Weil dieser Punkt von zentraler Bedeutung für das Lernen ist, muss man vor dem Unterrichten diskutieren, ob die erforderlichen Vorkenntnisse in der Klasse vorhanden sind. Beim Einführen neuer Inhalte sollten deshalb homogene Leistungsgruppen gebildet werden, denn nur Schüler aus annähernd homogenen Lerngruppen verfügen über die notwendigen Vorkenntnisse, um die Erklärungen und Erläuterungen des Lehrers verstehen zu können.

■ Phase der Einübung

In dieser Phase ist Heterogenität unter bestimmten Voraussetzungen ein Vorteil. Es gibt in jeder »leistungshomogenen« Gruppe Schüler, die schnell einen neuen Inhalt, der vom Lehrer eingeführt wurde, verstehen. Diese Schüler können in der Phase der Einübung und Anwendung Schülern bei Problemen helfen und dadurch den Lehrer entlasten. Dabei können sich diese Schüler beim Erklären an den Erläuterungen orientieren, die ihnen der Lehrer bei der Einführung in den neuen Gegenstand gegeben hat. Die besonders leistungsstarken Schüler benötigen allerdings auch zusätzliche Lernangebote und stehen somit nur begrenzt für Helfertätigkeiten zur Verfügung.

Dabei macht es wenig Sinn, die Möglichkeit des Einsatzes der leistungsstärkeren Schüler zu idealisieren. Zuweilen wird ja die These vertreten, Schüler könnten besser erklären als Lehrer, weil sie sich besser in die Situation von Schülern versetzen könnten. Dem widerspre-

chen allerdings Forschungen zum kooperativen Lernen. Kooperatives Lernen ist dann besonders erfolgreich, wenn der Lehrer, und nicht der Schüler, die Aufgabe des ersten Erklärens übernimmt (vgl. Wellenreuther 2011; 2012).

Empirische Belege

Studien in Deutschland

Die empirischen Belege zur Wirksamkeit jahrgangsübergreifenden Unterrichts allgemein und zur flexiblen Eingangsphase im Besonderen passen schlecht zu der etwas aufgeregten und ideologisch aufgeladenen Diskussion.

Knörzer: Eine ältere Studie, die in Baden-Württemberg unter der Leitung von Knörzer (1985) durchgeführt wurde, bestätigte zunächst einmal, dass es in den Leistungen bezüglich Leseverständnis, Rechtschreiben, Mathematisches Verständnis und Rechnen keine Unterschiede zwischen kombinierten Klassen und Jahrgangsklassen gibt. Das wichtigste Ergebnis steckt aber m.E. in folgendem Zitat (S. 17):

»Der Unterschied zwischen den einzelnen Klassen ... ist sowohl in der Gruppe der kombinierten Klassen wie der Jahrgangsklassen recht erheblich: So schwankt die mittlere Fehlerzahl im Diktat in den Klassen zwischen 3,8 und 19,8 Fehlern. Die Varianzen für die verschiedenen Leistungstests unterscheiden sich aber zwischen kombinierten Klassen und Jahrgangsklassen nicht.«

Diese großen Unterschiede in beiden Gruppen belegen, dass nicht die Frage der Altersmischung, sondern die Qualität des Unterrichts für das Lernen entscheidend ist.

Sowohl der jahrgangsübergreifende Unterricht als auch die Jahrgangsklasse können Lernumgebungen bieten, in der eine sehr gute Förderung aller Schüler möglich ist.

Dieser Befund liegt mindestens seit der Veröffentlichung der Studie von Knörzer vor; in der oben angedeuteten

aufgeregten Diskussion um die flexible Eingangsphase und um jahrgangsgemischtes Lernen wird dieser Befund allerdings nicht berücksichtigt.

Rosbach: Unklar ist, unter welchen Voraussetzungen in der jahrgangsgemischten Klasse befriedigende Lernergebnisse erzielt werden. Rosbach zitiert in seinem Aufsatz eine Mitteilung von Schmidt (Rosbach 1999, S. 80):

»Schmidt (persönliche Mitteilung, März 1998) hat in einer kürzlichen bundesweiten Befragung von Lehrkräften, die jahrgangsübergreifenden Unterricht durchführen, auch das jeweils praktizierte Konzept erhoben. Danach verfolgt die Mehrheit der Lehrkräfte (44 %) einen jahrgangsbezogenen Abteilungsunterricht und ein knappes Zehntel (9 %) bildet leistungshomogene Lerngruppen, in denen dann auch Kinder aus verschiedenen Jahrgangsgruppen sitzen. Ein Drittel der Lehrkräfte lässt Kinder unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Leistungsfähigkeit zusammenarbeiten – bildet also bewusst heterogene Lerngruppen. Ein knappes Siebtel (13 %) betont eine Individualisierung der Lernprozesse (individuelle Arbeitspläne).«

Kucharz und Wagener: Eine neuere Studie zur Wirkung jahrgangsübergreifenden Lernens wurde in Berlin mit sechs jahrgangsgemischten Klassen durchgeführt. Die am Projekt teilnehmenden Schulen mussten mindestens zweijährige Erfahrungen mit jahrgangsgemischten Klassen am Schulanfang vorweisen. Diese Schulen sollten ferner in verschiedenen Bezirken Berlins liegen.

Nach Wendt weist die Studie nach, dass »jahrgangsübergreifendes Lernen positive Auswirkungen auf die Interaktionen und Hilfeleistungen der Kinder untereinander hat und die Lernprozesse von leistungsstarken und leistungsschwachen Jungen und Mädchen ebenfalls nachhaltig positiv beeinflusst werden.« (Wendt 2008, S. 142).

Hier ist der Wunsch Vater des Gedankens. Da in dieser Untersuchung keine Jahrgangsklassen zu Vergleichs-

zwecken untersucht wurden, können auch keine Aussagen zur Wirkung der Jahrgangsmischung geprüft werden.

Steins: Diese qualitative Studie gibt einige Aufschlüsse über das Befinden der Schüler sowie über bestimmte Methoden wie Wochenplan und Stationsarbeit, die von vielen Autoren im Rahmen jahrgangsgemischten Lernens empfohlen werden. Viele Schüler sind mit diesen »innovativen« Methoden unzufrieden. Die meisten Kinder bevorzugen den Unterricht im Klassenverband. Die jährlichen Veränderungen in der Zusammensetzung des Klassenverbands werden als problematisch empfunden.

Steins (2004, S. 69 f.) zieht hier einen Vergleich zum finnischen Schulsystem:

»In Finnland und auch anderen skandinavischen Ländern bleiben die Gruppen der Kinder über eine erstaunlich lange Zeit zusammen. Die Kinder erleben die Entwicklung der anderen Kinder und ihre eigene Entwicklung. Durch eine möglichst große Konstanz dieser äußeren Rahmenbedingungen können Kinder überhaupt erst ein vernünftiges Bezugssystem, das erheblich wichtig für die eigene realistische Bewertung ist, herausbilden.«

Studien außerhalb Deutschlands

Die Pädagogik steht vor der Aufgabe, Bedingungen zu identifizieren, unter denen eine Methode lernwirksam und motivierend ist. Für die Frage, welche Methoden für die Effekte der Jahrgangsmischung relevant sind, ist eine Analyse von Gutiérrez & Slavin (1992)¹ interessant. In dieser Analyse wurden alle empirischen Studien berücksichtigt, die bestimmte methodische Mindestkriterien erfüllten. Nach dieser Analyse ist jahrgangsübergreifender Unterricht unter folgenden Bedingungen der Jahrgangsklasse zu überlegen:

- wenn leistungshomogene Gruppen gebildet und
- diese im Sinne direkter Instruktion unterrichtet werden.

Gutiérrez & Slavin (1992, S. 348) schreiben:

»Zwei Muster waren in fast allen Programmen zum jahrgangsgemischten Unterricht wichtig, die überprüft wurden: Flexibilität in der Zusammenstellung der lernhomogenen Gruppen mit häufigem Messen des Kompetenzniveaus und die Zunahme an Unterrichtszeit für die homogenen Lerngruppen. Weil jeder Lehrer weniger Lerngruppen zu versorgen hatte, war das Bedürfnis für nachfolgende Lehrbemühungen beim Bearbeiten von Arbeitsbögen geringer. Vermutlich ist dieser letzte Punkt für die Effektivität jahrgangsgemischten Lernens entscheidend. Mehr homogene Lerngruppen erlauben dem Lehrer eine Konzentration auf spezifische Gegenstände des Unterrichts, und die Schüler erhalten ein größeres Maß an direkter Instruktion.«

Was Gutiérrez und Slavin aufgrund ihrer Literaturrecherche festhalten, ist im Kern das genaue Gegenteil dessen, was in der theoretischen deutschen Diskussion über die Vorzüge der Heterogenität behauptet wird. Man bildet jahrgangsgemischte Klassen mit dem Ziel, Lerngruppen mit höherer Lernhomogenität zu bilden. Jahrgangsmischung ist dann besonders erfolgreich, wenn sie zur Verminderung und nicht zur Steigerung der Heterogenität der Lerngruppen eingesetzt wird. In Deutschland fordern Anhänger des jahrgangsgemischten Lernens dagegen heterogene Lerngruppen, weil diese bessere Lernbedingungen bieten könnten.

Ein effektives Arbeiten mit homogenen Lerngruppen entspricht auch dem Vorgehen, das in besonders lern-effizienten Jahrgangsklassen in Neuseeland beobachtet wird: Hier werden pro Jahrgangsklasse bis zu sieben lernhomogene Gruppen gebildet und diese mit unterschiedlichen Lernaufgaben versorgt und differenziert unterrichtet (vgl. Wilkinson & Townsend 2000).

Jahrgangsübergreifender Unterricht erzielt vor allem dann gute Ergebnisse,

wenn homogene Lerngruppen direkt instruiert werden. Konkret würde das bedeuten: Man fasst alle Schüler einer dreizügigen Grundschule im Leseunterricht der ersten und zweiten Klasse zusammen und bildet z.B. zehn leistungshomogene Lesegruppen. Lehrer 1 unterrichtet dann z.B. zwei Klassen mit den Lerngruppen 1 bis 3, Lehrer 2 zwei Klassen mit den Lerngruppen 4 bis 6 usw.

Fazit

Eine differenzierte Diskussion um die Frage der Jahrgangsmischung bzw. um die flexible Eingangsphase hat die Vor- und Nachteile von Homogenität und Heterogenität und der Zusammenlegung von Klassen verschiedener Jahrgangsstufen zu berücksichtigen.

Das Modell der jahrgangsgemischten Klasse bietet nach allem, was wir wissen, ein hohes Lernpotenzial, das jedoch nur dann gehoben wird, wenn nach Leistung homogene Gruppen gebildet werden, die direkt instruiert werden.

Die Jahrgangsklasse bietet den Schülern ein stabiles Lernumfeld, das eine jahrgangsgemischte Klasse nicht bietet, da hier in der Regel nach jedem Schuljahr etwa die Hälfte der Schüler den Klassenverband verlassen. In kleinen Grundschulen, für die sich vor allem eine Zusammenlegung von Jahrgangsklassen anbietet, besteht dieses Problem nicht. Auch gibt es sowohl in der Jahrgangsklasse als auch in der jahrgangsgemischten Klasse vielfältige Möglichkeiten der Differenzierung und der Förderung. Auch in der Jahrgangsklasse können Schüler Klassen überspringen oder eine Klasse wiederholen.

Die deutsche Diskussion birgt die Gefahr in sich, dass ein unter bestimmten Voraussetzungen gut funktionierendes Konzept durch ein Konzept abgelöst wird, das noch größere Probleme aufwirft. Sicherlich kann man Lehrern durch vorgefertigte Stationsarbeiten in ihrer täglichen Unterrichtsbelastung helfen, doch sind solche langen Stationsarbeiten nach

allem, was wir wissen, für das Fördern von Kindern mit Lernschwierigkeiten besonders wenig geeignet (vgl. Wellenreuther 2011a; 2011b). Im Rahmen der Jahrgangsklasse gibt es – wie auch in der jahrgangsgemischten Klasse – vielfältige Möglichkeiten der Förderung lernschwacher Schüler, die in der Regel unzureichend ausgeschöpft werden (vgl. Wellenreuther 2009; 2010).

Schon die Studie von Knörzer (1985) hat gezeigt, dass Jahrgangsklassen und jahrgangsgemischte Klassen ein vergleichbar hohes Lernpotenzial aufweisen. Auch die internationale Forschung zu dieser Frage belegt: Sowohl in jahrgangsgemischten wie auch in Jahrgangsklassen können Schüler unter bestimmten Voraussetzungen gleich viel lernen.

Die Voraussetzungen, unter denen dies möglich ist, passen allerdings nicht zu den Vorschlägen, die zum jahrgangsgemischten Lernen von vielen deutschen Schulpädagogen vorgetragen werden. Die deutsche Diskussion vernachlässigt die Bedeutung der Bildung lernhomogener Gruppen für ein effektives Lernen. Wenn man die empirischen Befunde zur Jahrgangsmischung ernst nimmt, führt diese nur dann zu guten Lernergebnissen, wenn sie mit dem Ziel der Bildung lernhomogener Gruppen innerhalb des Klassenverbands erfolgt, die der Lehrer aufgrund ähnlicher Lernvoraussetzungen dann effektiv getrennt voneinander instruieren kann. ■



Dr. Martin
Wellenreuther
Universität Lüneburg

Literatur:

Die Literaturliste erhalten Sie am Ende des Beitrags unter www.zeitschriftenpool.schulleitung.de oder über die Redaktion: wpecksen@wolterskluwer.de.