

Wischer, Beate

Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über "programmatische Fallen" im aktuellen Reformdiskurs

Die Deutsche Schule 99 (2007) 4, S. 422-433



Quellenangabe/ Reference:

Wischer, Beate: Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über "programmatische Fallen" im aktuellen Reformdiskurs - In: Die Deutsche Schule 99 (2007) 4, S. 422-433 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273084 - DOI: 10.25656/01:27308

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273084>

<https://doi.org/10.25656/01:27308>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Beate Wischer

Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen?

Über „programmatische Fallen“ im aktuellen Reformdiskurs

Dass die Unterschiedlichkeit von Kindern einer Lerngruppe Schule und Unterricht vor große Herausforderungen stellt, ist keineswegs neu. Schon Ernst Christian Trapp – erster Pädagogikprofessor Deutschlands – spricht in seinem „Versuch einer Pädagogik“ das für den Erzieher grundsätzlich zu lösende Problem an, „aus einem jeden Kopf und Herzen“ das zu machen, was daraus werden kann. Er weist darauf hin, dass diese Aufgabe durch zwei Anforderungen verkompliziert werde: *Erstens* bezögen sich Erziehung bzw. Unterricht nicht nur auf ein einzelnes Kind, sondern gleich auf einen ganzen „Haufen“, und *zweitens* würden sich die Kinder dieses „Haufens“ auch noch in vielerlei Hinsicht unterscheiden. „Wie hast Du dies alles anzufangen“ – so fragt Trapp (1780/1977, S. 10) – „bei einem Haufen Kinder, deren Anlagen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Neigungen, Bestimmungen verschieden sind, die aber doch in einer und eben derselben Stunde von Dir erzogen werden sollen?“

Er schlug vor, den Unterricht auf die „Mittelköpfe“ zu orientieren, weil „bei einem Haufen Kinder (...) unmöglich auf eines jeden besondere, noch weniger auf eines jeden augenblickliche Disposition Rücksicht genommen werden kann“ (ebd., S. 96). Damit beschreibt er eine Strategie, die für die Realität des deutschen Schulsystems nach wie vor prägend ist: Wenn Unterricht auf die Mittelköpfe, den imaginären Durchschnitt kalkuliert werden soll, dann ist es durchaus sinnvoll, die Abweichungen von diesem Durchschnitt möglichst gering zu halten: Je geringer die Abweichungen, desto weniger über- bzw. unterfordert müssten all diejenigen sein, die vom Durchschnitt abweichen. Plausibel wird damit die Überzeugung, dass bei SchülerInnen mit möglichst ähnlichen – also homogenen – Lernvoraussetzungen das Lernen, aber auch das Lehren leichter zu realisieren sei. Und plausibel werden so dann all die Maßnahmen, mit denen man im deutschen Schulsystem Lerngruppen in Bezug auf die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen möglichst weitgehend zu homogenisieren versucht.

Gleichfalls nicht neu ist jedoch auch, dass diese Homogenisierung eine Reihe von Problemen aufwirft und so auch immer wieder kritisiert worden ist. Nicht zuletzt durch die PISA-Ergebnisse hat die Kritik nun aber einen erheblichen empirischen Rückenwind erfahren, konnten hier doch die Probleme des Umgangs mit Heterogenität besonders deutlich herausgestellt werden: „In der Verbesserung des Umgangs mit Differenz“ – so resümiert der wissenschaftliche Leiter des deutschen Teils der PISA-Studie 2000, Jürgen Baumert, in einem Interview die Ergebnisse dieser Studie – „liegt vermutlich die eigentliche Herausforderung der Modernisierung des Systems.“ Entsprechend dazu wird in

den letzten Jahren ein breiter – stark reformerischer Diskurs – geführt, in dem die bestehenden Verhältnisse wieder kritisiert und Veränderungen eingefordert werden. Eine Sichtung der Beiträge macht schnell deutlich, dass für einen produktiven Umgang mit Heterogenität zahlreiche Veränderungen in der schulischen Arbeit als notwendig erachtet werden, die besonders die Lehrkräfte mit vielfältigen und anspruchsvollen Erwartungen konfrontieren.

Der vorliegende Beitrag richtet sich mit einem kritischen Interesse auf diese im Diskurs formulierten Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer. Dazu wird zunächst danach gefragt, welche Ansprüche überhaupt genannt werden, um sie im Anschluss daran mit der empirischen Forschung zu konfrontieren: Welche Erkenntnisse liegen im Hinblick auf eine Realisierung dieser Forderungen in Schulen vor? Eine dabei offenkundig werdende Diskrepanz zwischen den Erwartungen und der alltäglichen Praxis nehme ich abschließend zum Anlass, einige kritische Anmerkungen zu formulieren, die nicht – wie sonst oft üblich – auf das Lehrerhandeln, sondern auf den darauf bezogenen schulpädagogischen Diskurs zielen.

1. Umgang mit Heterogenität – die programmatische Perspektive

„Heterogenität als Chance“ (Bräu/Schwerdt 2005) oder „Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeit stärken“ (Becker u.a. 2004): Mit diesen und ähnlichen Appellen werden in vielen der neueren Publikationen die zentralen Forderungen an Lehrkräfte schon im Titel explizit angezeigt: Heterogenität soll nicht als Problem oder Belastung betrachtet, sondern als Chance gesehen und für gegenseitige Lernanregungen genutzt werden. Angesprochen werden damit in der Regel sowohl eine andere Sichtweise auf die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern von Lerngruppen wie auch ein anderer didaktisch-methodischer Umgang damit.

1.1 Lehrereinstellungen zur Heterogenität

Einen hohen Stellenwert nimmt die Sichtweise bzw. Einstellung der Lehrkräfte ein; denn als ein zentrales Problem der bisherigen schulischen Praxis wird das „Homogenisierungsdenken“ bei Lehrkräften im deutschen Schulsystem ausgemacht: „Obgleich alle Lehrenden heute unter der Belastung leiden, die aus der Heterogenität der SchülerInnen in jeder Schulform zu resultieren scheint,“ – so Graumann (2002, S. 29) – „haben die wenigsten gelernt, (...) sie als Potential und nicht als Belastung zu sehen“. Für einen angemessenen Umgang mit Heterogenität wird deshalb eine entsprechende Einstellungsänderung als dringend erforderlich betrachtet: Vielfalt soll sensibel und differenziert wahrgenommen und als Bereicherung bewertet werden. Die zentrale Bedeutung der ‚richtigen‘ Einstellung hebt Graumann (ebd., S. 228) ausdrücklich hervor, wenn sie ausführt, dass die von ihr formulierten Ansprüche an den Unterricht in heterogenen Gruppen sich weniger auf „Forderungen nach bestimmten Unterrichtskonzeptionen und pädagogischen Handlungsweisen“ bezögen, sondern in der Aufforderung bestünden, „Denkweisen und Einstellungen zu überprüfen und zu hinterfragen“ (ebd., S. 228). Ähnlich argumentiert Tillmann (2005), der die „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ als ein zentrales Problem benennt: Eine Vermeidung der problematischen Selektionsmechanismen erfordere – so seine These – „zuerst eine Veränderung der pädagogischen

Mentalitäten, einen Wandel in den Köpfen“. Nur wenn dies gelänge, werde man „auch die dringend notwendigen Strukturreformen schaffen: Weg von einem selektiven und hin zu einem fördernden Schulsystem“.

Ein solcher Einstellungswandel ist bei näherer Betrachtung sehr voraussetzungsreich, verbirgt sich doch dahinter die Notwendigkeit einer recht grundsätzlichen Revision bisheriger Denk- und Sichtweisen, die auch das Menschen- und Gesellschaftsbild, das Lernverständnis sowie das eigene Rollenverständnis einschließen. Exemplarisch nachlesen lässt sich dies bei Gerold Becker (2004), der dazu auffordert, die vorherrschenden ‚geheimen‘ Leitbilder für den ‚richtigen Unterricht‘ aufzugeben. Er zählt dazu die Vorstellung, Unterricht habe nach einem perfekten Drehbuch abzulaufen, bei dem am Ende – genau geplant und auf den 45 Minuten Takt abgestimmt – das entsprechende Lernziel erreicht werde und Lernprozesse im Gleichschritt verliefen (ebd., S. 11). Das dazugehörige professionelle Selbstverständnis beschreibt Becker bildhaft als das eines „vorzüglichen Regisseurs“, „Meisterdirigenten“ oder auch „erfahrenen Dompteurs“, der jede Schülerin resp. jeden Schüler unter Kontrolle haben wolle.

1.2 Didaktisch-methodisches Handeln

Eine zweite zentrale Veränderungsnotwendigkeit wird für das didaktisch-methodische Handeln formuliert. Ausgehend von einer Kritik am weitverbreiteten – an den ‚Mittelköpfen‘ orientierten – Frontalunterricht, der durch sein gleichschrittiges Vorgehen Heterogenität ignoriere, werden Lernarrangements gefordert, die den individuellen (und unterschiedlichen) Entwicklungspotenzialen der Lernenden durch einen variablen Einsatz von Methoden, Sozialformen und Materialien optimal gerecht werden können. Als zentrale Grundprinzipien werden hier immer wieder ‚Individualisierung‘ und ‚Differenzierung‘ angeführt. Gefordert wird so also keine ‚eigene‘ oder ‚besondere‘ Didaktik (vgl. Graumann 2002, S. 119ff.), sondern es werden überwiegend altbekannte (und immer wieder empfohlene) reformpädagogische Methodenpostulate aufgegriffen, zu denen Formen des offenen Unterrichts, Projektarbeit, Freiarbeit, Wochenplanarbeit u.Ä.m. gehören (vgl. z.B. Prengel 1993, S. 192).

Für das konkrete Lehrerhandeln und die damit verbundenen Anforderungen erweisen sich auch diese Ansprüche als sehr voraussetzungsreich und anspruchsvoll. So benötigen Lehrkräfte hohe diagnostische Fähigkeiten, um die individuellen Kompetenz- und Bedürfnisprofile der einzelnen Schülerinnen und Schüler überhaupt angemessen einschätzen zu können (vgl. ausf. Hanke 2005). Darauf aufbauend ist eine hohe didaktische Expertise und unterrichtliche Kompetenz gefordert: Lehrerinnen und Lehrer müssen über ein breites Repertoire an Unterrichtsstrategien verfügen, unterschiedliche Methoden in ihrer jeweiligen Reichweite kennen und sie zielgerichtet – das heißt an den jeweiligen Lernstand adaptiert – einsetzen können. Auf organisatorischer Ebene folgt daraus der Anspruch, komplexe Lernarrangements zu ‚managen‘, bei denen Lernwege, -inhalte, -zeiten, aber auch -ziele jeweils so zu differenzieren sind, dass eine optimale Passung zu den individuellen Bedürfnissen der Lernenden erreicht wird, ohne gemeinsame Lernprozesse zu vernachlässigen (vgl. Prengel 1993, Bräu 2005).

Von einer Umsetzung der Forderungen wird erwartet, dass sie die problematischen Formen der äußeren Differenzierungen aufzuheben vermag. Zugleich

wird aber auch von einer grundsätzlichen Effektivierung des fachlichen und überfachlichen Lernens ausgegangen (vgl. z.B. Bräu 2005; Graumann 2002). Ob und inwieweit sich diese Hoffnungen aus einer empirischen Perspektive als berechtigt erweisen, ist Gegenstand der weiteren Betrachtung. Ich konzentriere mich auf die didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung und werfe dazu zwei Fragen auf: Was können empirische Befunde über die bisherige Einlösung der genannten Forderungen sagen? Und: Inwieweit ist überhaupt mit den erhofften Wirkungen zu rechnen?

2. Umgang mit Heterogenität – die empirische Perspektive

Die Beantwortung dieser Fragen macht eine Vorbemerkung notwendig, denn die Forschungslage ist für das deutsche Schulsystem wesentlich spärlicher und auch disparater, als es sich angesichts der programmatischen Erwartungen vermuten ließe. In der Literatur zum Umgang mit Heterogenität dominieren eher theoretisch-konzeptionelle Überlegungen, Praxisberichte oder auch exemplarische Fallbeschreibungen gelungener didaktischer Aktivitäten. Die Leistungen von Praxisberichten und Fallbeschreibungen sollen keinesfalls geschmälert werden. Sie lassen wichtige Rückschlüsse darauf zu, wie sich differenzierte Lernarrangements überhaupt konkret umsetzen lassen, und sie können für Lehrkräfte ein hohes Anregungspotenzial besitzen. Problematisch ist jedoch, so möchte ich Walter (2004, S. 172f.) in seiner Einschätzung von Fallberichten aus der Integrationsforschung zustimmen, dass damit suggeriert werde, eine innere Differenzierung gehöre erstens zum alltäglichen, routinemäßigen Tun der Lehrerin oder gar der Mehrheit der in Integrationsklassen arbeitender Lehrkräfte und sei zweitens ein voller Erfolg. Gleichzeitig – so gibt Walter (ebd.) zu bedenken – „spricht das Publizieren jedoch eher dafür, dass etwas Vorzeigbares, etwas Ungewöhnliches berichtet wird“. Anders formuliert: Es ist die Gefahr nicht zu übersehen, dass bei Reformprojekten, zumal wenn sie noch unter Legitimationsdruck stehen, weniger der ‚graue Unterrichtsalltag‘, sondern eher die Besonderheiten und Erfolge herausgestellt werden (vgl. auch Wischer 2003, S. 251ff.). Will man folglich etwas darüber erfahren, inwieweit differenzierende Lernarrangements auch im Regelschulwesen unter ‚Normalbedingungen‘ verbreitet sind, so ist man auf Survey-Studien angewiesen, die auch didaktische Kategorien erfassen.

2.1 Zur Verbreitung differenzierender Lernarrangements

Hier stößt man zunächst auf die ‚klassische‘ Studie von Hage u.a. (1985). In dieser breit angelegten Untersuchung zum unterrichtsmethodischen Alltag an Regelschulen wurde eine geringe Methodenvielfalt bei deutlicher Dominanz lehrerzentrierter Unterrichtsformen nachgewiesen (ebd., S. 46). Seit den 80er Jahren scheint sich aber einiges verändert zu haben: Besonders für die Grundschule – der Schule mit der heterogensten Schülerschaft – sprechen Beobachter der 1990er Jahre von einer deutlichen Öffnung gegenüber weniger statischen Unterrichtsformen (vgl. Dichanz/Schwittmann 1999). Neuere Studien zur methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts können dies differenzierter belegen (vgl. Wiechmann 2004; Götz u.a. 2005; Bohl 2000).

Die Ergebnisse lassen sich – etwas vereinfacht – so zusammenfassen: Es gibt eine erkennbare Tendenz hin zu einem Methodenpluralismus: Der klassische

Frontalunterricht scheint in seiner Dominanz, wenn auch schulformspezifisch unterschiedlich, zurückgegangen zu sein, während schüleraktive Arbeitsphasen – erfasst durch die Sozialformen der Einzel-, Partner und Gruppenarbeit – zugenommen haben. Allerdings kann diese Öffnung gegenüber schüleraktiveren Unterrichtsformen noch keine Auskunft dazu geben, ob auch die anspruchsvolleren Ziele einer inneren Differenzierung realisiert werden: Dass die Lernenden nun häufiger aktiv und methodisch variabel in den Unterricht eingebunden werden, ist zwar durchaus erfreulich, bedeutet aber noch nicht, dass auch – dem jeweiligen Entwicklungsstand angemessene – differente Lernwege eröffnet werden. Dieser Aspekt wurde nur in wenigen Studien erfasst, die Ergebnisse dämpfen aber zu hohe Erwartungen. So zeigen Befunde der IGLU-Studie (vgl. Bos u.a. 2003), dass im Leseunterricht deutscher Grundschulen doch zumeist im Klassenverband ohne Differenzierung gearbeitet wird und – sofern dann realisiert – eine Differenzierung primär durch eine Zubilligung von mehr Bearbeitungszeit des Materials erfolgt. Und für den Rechtschreibunterricht in den vierten Klassen resümieren die VerfasserInnen: „Die Lehreraussagen deuten auf einen lehrerzentrierten, belehrenden Unterricht, der ausgerichtet ist an fertigen, im Handel erhältlichen Materialien (...). Die Tatsache, dass zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler einen Unterricht erfahren, in dem mit den gleichen Übungsaufgaben und dem gleichen Material gearbeitet wird, lässt vermuten, dass eine individuelle, auf Fehlerschwerpunkte abzielende Förderung im Rechtschreibunterricht keine Selbstverständlichkeit ist“ (ebd. 257-258).

Für die Sekundarstufe I lassen sich ähnliche Befunde aufzeigen (vgl. z.B. Helmke/Jäger 2002). Genauere Einsichten erlaubt hier eine – allerdings schon in den 1980er Jahren durchgeführte – Lehrerbefragung an Berlinern Gesamtschulen von Roeder (1997). Es handelt sich um eine der wenigen Studien, in der die Sichtweise von Lehrkräften ausführlich erfasst worden ist. Zwei Ergebnisse sind hervorzuheben: *Erstens* machen Unterrichtsbeobachtungen wie auch der Selbstreport der Lehrkräfte deutlich, dass innere Differenzierung in eher bescheidenem Ausmaß realisiert wird: „Den von den Lehrern berichteten Ansätzen zur Binnendifferenzierung“ – so Roeder (ebd., S. 256) – „ist gemeinsam, dass sie meist keine besondere oder aufwendige Vorbereitung durch den Lehrern brauchen. Sie gelingen in Standardsituationen, die die disziplinarische Kontrolle der Klasse erleichtern und die Steuerungsfunktion des Lehrers intakt halten“. *Zweitens* konnten auch Gründe herausgearbeitet werden, die aus der Sicht der Lehrkräfte – bei fächer- und lerngruppenspezifischen Differenzen – einer Umsetzung komplexerer Lehr-Lernformen entgegenstehen. Dazu gehören organisatorische Rahmenbedingungen, eine hohe Belastung durch aufwändigere Vorbereitung und fehlende Voraussetzungen auf Schülerseite (ebd., S. 254-255).

Fasst man diese und andere Ergebnisse der Unterrichtsforschung zusammen (vgl. Lüders/Rauin 2004; Gruehn 2000), dann ist ein eher kritisches Fazit für die Verbreitung differenzierender Unterrichtsarrangements geboten: Lehrkräfte bemühen sich zwar offensichtlich zunehmend um einen schüleraktiven und methodisch abwechslungsreichen Unterricht. Die Umsetzung von organisatorisch komplexeren Elementen, die eine adaptive Unterrichtsgestaltung erlauben, scheint indes nach wie vor selten zu sein und in eher bescheidenem Ausmaß realisiert zu werden.

2.2 Zu den Wirkungen differenzierender Lernarrangements

Auch hier ist die Vorbemerkung zu machen, dass für die Frage nach den Wirkungen differenzierender Lernarrangements für den deutschen Sprachraum ein starkes Defizit an systematischen Untersuchungen besteht. Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen, die durch Fallbeschreibungen illustriert werden, sind für die Wirkungsfrage nur wenig ergiebig. Wellenreuther (2005, S. 36ff.) weist vielmehr ganz ausdrücklich auf eine Problematik von Erfahrungsberichten hin, indem er vor deren suggestivem Potenzial warnt: „Eine solche Erzählung unterstellt immer unausgesprochen, die angepriesene Methode würde die angestrebten Lernziele besonders schnell und umfassend erreichen, wenn man die Wirksamkeit der angepriesenen Methode mit der Wirksamkeit alternativer Methoden vergleichen würde“. Aber selbst wenn sich von erfreulichen Wirkungen berichten ließe, sei – so Wellenreuther (ebd., S. 38) – ein solcher Wirkungsnachweis unter methodologischen Gesichtspunkten kaum möglich.

Jedoch: Nicht nur Erfahrungsberichte, sondern auch systematisch angelegte Studien sind für die Wirkungsfrage weder unproblematisch noch immer sehr ergiebig; auf die methodologischen Schwierigkeiten wird in Überblicksarbeiten (vgl. z.B. Lüders/Rauin 2004; Gruehn 2000) immer wieder hingewiesen. Trotz dieses Einwandes ist aber grundsätzlich festzustellen, dass sich empirisch basierte Einschätzungen zu den Wirkungen adaptiven Unterrichts weit weniger optimistisch lesen als es die vorn skizzierten – reformerischen – Erwartungen vermuten lassen. So werden für differenzierende und offenere Unterrichtsformen im Vergleich zu traditionellem Unterricht in der Regel zwar leichte Vorteile für das soziale Lernen, zugleich aber auch Nachteile für das fachliche Lernen berichtet (vgl. Lüders/Rauin 2004, 709ff.).

Einen solchen negativen Zusammenhang zwischen dem fachlichen Lernen und dem von SchülerInnen berichteten Ausmaß binnendifferenzierender Maßnahmen findet z.B. Gruehn (2000, S. 165) in einer Analyse der BIJU-Daten. Interessant ist ihre Interpretation für dieses ungünstigere Abschneiden adaptiven Unterrichts. Gruehn vermutet, dass binnendifferenzierende Maßnahmen „aufgrund ihres erhöhten Organisationsbedarfs und ihrer durch individuelle Lern-tempi bedingten potenziellen Leerlaufphasen für einzelne Schüler(-gruppen) mehr Unterrichtszeit benötigen als nicht differenzierende Unterrichtsangebote“ (ebd., S. 206). Hingewiesen wird damit erstens – ähnlich wie in der Studie von Roeder (1997) – auf die komplexen Anforderungen adaptiver Lernarrangements. Individualisierung und Differenzierung sind zunächst einmal nur Grundprinzipien, die es für den Unterricht ‚kleinzuarbeiten‘ gilt und deren konkrete Einlösung dann zu zahlreichen Schwierigkeiten führen kann und – so Weinert (1997, 50) – zu einem „wahrhaft herkulischen pädagogischen Problem“ werden könne. Noch grundsätzlicher kann exemplarisch aber auch ein häufig anzutreffendes Missverständnis behoben werden: „Die Realisierung bestimmter ‚innovativer‘ Unterrichtsmethoden (...) – darauf weist Helmke (2006, S. 42) ausdrücklich hin – „ist nicht per se bereits guter Unterricht, ebenso wie lehrerzentrierter und frontaler Unterricht keineswegs automatisch ‚schlecht‘ ist: Man kann das eine wie das andere dilettantisch oder vorzüglich tun“.

3. Zwischen Notwendigkeit und Machbarkeit – eine kritische Einordnung reformerischer Erwartungen

Nicht erst die Ergebnisse der Leistungsvergleichsstudien haben deutlich machen können, dass der gegenwärtig vorfindbare Umgang mit Heterogenität mit gravierenden Problemen verbunden ist. Wenn die benannten Probleme nicht hingenommen werden sollen (und dazu gibt es eine Reihe guter Gründe), dann scheint es dringend geboten, über Veränderungen nachzudenken und für ihre Realisierung einzutreten. An Lösungsvorschlägen scheint es – betrachtet man die ständig wachsende Zahl der dazu erscheinenden Publikationen – auch keineswegs zu mangeln: Viele Beiträge zeichnen sich gerade dadurch aus, dass die bisherigen Probleme nicht nur benannt, sondern zugleich auch Lösungen offeriert werden, die eine Beseitigung der beklagten Missstände versprechen. Am Beispiel des didaktisch-methodischen Handelns von Lehrkräften habe ich zu zeigen versucht, dass dabei aber die Defizite in der Praxis ganz überwiegend durch programmatische Forderungen beantwortet werden, die eine erhebliche Differenz zur bisherigen Unterrichtspraxis erzeugen: Als zentrale Lösungsstrategie für den Umgang mit Heterogenität wird auf adaptive Lernarrangements gesetzt, die in der Praxis noch selten und in eher bescheidenem Ausmaß realisiert werden. Berücksichtigt man, dass es sich bei diesen Forderungen im Grundsatz keineswegs um neue Konzepte handelt, sondern sich diese ganz überwiegend bis in die Reformpädagogik zurückverfolgen lassen und überdies schon in den 1970er Jahren als notwendige Maßnahme im Umgang mit Leistungsvielfalt eingefordert wurden (vgl. z.B. Klafki/Stöcker 1976), dann wäre also die Frage aufzuwerfen, wie mit dieser Differenz zwischen dem pädagogisch geforderten ‚Sollen‘ und dem praktischen ‚Tun‘ der Lehrkräfte eigentlich umzugehen ist.

Hier sind keine einfachen Antworten möglich; bei einer Klärung trifft man vielmehr schnell auf neue und komplexe Forschungsfragen. Etwas vereinfacht lassen sich aber – in Anlehnung an eine Argumentationsfigur von Tenorth (2001) – zwei Perspektiven auf diese Differenz unterscheiden: Die Differenzen können einmal der Praxis angelastet und so zugunsten der Erwartungen interpretiert werden, d.h. die Erwartungen werden als begründet ausgewiesen und mit entsprechenden Hinweisen versehen, wie dann in der Praxis umgesetzt werden soll, was von ihr erwartet wird. Eine andere Perspektive bestünde hingegen darin, die Differenz zugunsten der Praxis und zulasten der Erwartungen zu interpretieren und so dann auch die Erwartungen selbst kritisch zu hinterfragen.

Betrachtet man unter dem Gesichtspunkt dieser beiden Perspektiven den aktuellen Diskurs zum Umgang mit Heterogenität, dann scheint hier eine Interpretation zulasten der Praxis zu dominieren: Die Praxis wird in ihren Unzulänglichkeiten beschrieben und dann mit einer Reihe von Veränderungserwartungen – häufig in appellativer Form – konfrontiert, die zu einer Abarbeitung der bestehenden Defizite auffordern. Die Strategie besteht also überwiegend in einer Legitimierung der Erwartungen, durch die man nicht zuletzt die Lehrkräfte zu überzeugen versucht, endlich das zu tun, was sie aus vielen guten Gründen tun sollten. Damit verbinden sich aber zugleich auch einige Schwierigkeiten, wie ich im Folgenden durch die Beschreibung ausgewählter ‚programmatischer Fallen‘ andeuten möchte.

3.1 Die Individualisierungs- bzw. Psychologisierungsfalle

Indem an die Bereitschaft der Lehrkräfte appelliert wird, ihre Einstellung und ihr didaktisch-methodisches Handeln endlich zu verändern, wird schnell suggeriert, es fehle den Lehrkräften bislang vor allem an der entsprechenden Einsicht. Die beschriebenen Defizite der bisherigen Unterrichtspraxis laufen so Gefahr, als eine Frage des Wollens und weniger als eine Frage des Könnens der Lehrkräfte interpretiert zu werden. Befördert wird dadurch erstens eine individualisierende und psychologisierende Problembeschreibung, die nicht nur leicht zu Abwehrhaltungen auf Seiten der Lehrkräfte führen kann, sondern auch der tatsächlichen Komplexität von Einstellungen nicht gerecht wird. Zu berücksichtigen wäre, dass die Einstellungen oder Überzeugungen nicht zuletzt deshalb eine hohe Stabilität bzw. Resistenz gegenüber Innovationserwartungen aufweisen, weil sie als eine Lösungsstrategie zu betrachten sind, um in den komplexen und durchaus widersprüchlichen Situationen des Unterrichtsalltags handlungsfähig zu sein (z.B. Radtke 1996, S. 95ff.). Das bedeutet: Einstellungen wie auch die damit verknüpften Handlungsrouninen sind keineswegs nur als Persönlichkeitsvariablen der einzelnen Lehrkraft, sondern auch als Ausdruck der professionsbezogenen Anforderungen zu betrachten. Und das heißt auch: Sie sind zwar keineswegs immer *optimal*, aber im Hinblick auf die institutionellen Bedingungen und Anforderungen eben doch zunächst einmal *funktional*. Was dies im Einzelnen für den Umgang mit Heterogenität bedeuten kann, lässt sich z.B. bei Schlömerkemper (2006) nachlesen: Hier wird sehr differenziert herausgearbeitet, in welcher Weise besonders die bestehende „selektionsorientierte Lernorganisation“ eine konsequente Kompetenzorientierung fast unmöglich macht.

Ein zweites Problem einer individualisierenden bzw. psychologisierenden Problembeschreibung liegt darin, dass neben der Frage des Wollens die Frage des grundsätzlichen Könnens Gefahr läuft aus dem Blick zu geraten. Denn die – zumindest implizite – Botschaft von Appellen lautet, dass LehrerInnen es anders machen könnten, wenn sie es denn nur wollten. Genau hier wäre es aber genauso plausibel und auch notwendig zu fragen, ob LehrerInnen denn überhaupt tun können, was sie tun sollen. Konkret für die Forderungen nach mehr Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts wäre also zu prüfen, ob die empirischen Ergebnisse zur Unterrichtsgestaltung nicht vielmehr auch als ein deutlicher Hinweis darauf gelesen werden sollten, dass dies offensichtlich nur in Ansätzen der Fall ist. Die Gründe dafür sind vielfältig, werden aber – so meine These – bei einer Akzentuierung des Wollens schnell übersehen. So wären z.B. neben den konkreten institutionellen Bedingungen, die auf das didaktisch-methodische Handeln einen großen Einfluss haben (vgl. Terhart 2005, S. 75), auch die jeweiligen Kompetenzen der einzelnen Lehrkräfte zu berücksichtigen. So wie bei SchülerInnen entstehen auch bei LehrerInnen – darauf weist Terhart (2004, S. 11) an anderer Stelle hin – „Kompetenzen nicht in Form eines abrupten qualitativen Sprungs vom Nichts zum Vollbild. Vielmehr entwickeln sie sich allmählich über bestimmte Vorformen bzw. Vorstufen hin zum individuell maximal Erreichten“. Und dabei ist dann auch – so ist hervorzuheben – mit entsprechend individuellen Unterschieden zu rechnen. Provokant formuliert: Auch für Lehrkräfte sollte gelten, was man für Schülerinnen und Schüler ausdrücklich in Anspruch nimmt: Sie sind in ihren Kompetenzen verschieden und die jeweiligen ‚individuellen Entwicklungsstände‘ müssten in die

konzeptionellen Überlegungen einbezogen werden, wenn Überforderungen vermieden werden sollen.

Dass mit solchen Überforderungen grundsätzlich zu rechnen ist, wird deutlich, wenn als drittes Problem in die Reflexion einbezogen wird, dass ganz unabhängig von den institutionellen Restriktionen, den Einstellungen und den individuellen Kompetenzen der Lehrkräfte die Komplexität der Anforderungen bei einer inneren Differenzierung stark ansteigt (vgl. z.B. Weinert 1997). Ernst Christian Trapp, der mit seinem Vorschlag den Unterricht an den Mittelköpfen zu orientieren, gerne als Referenz für einen daraus resultierenden ‚falschen Umgang mit Heterogenität‘ zitiert wird (so z.B. bei Tillmann 2005), hat hier die zugrunde liegende Anforderung schon sehr präzise beschrieben: Erziehung – bzw. in diesem Fall besser: schulische Förderung – richtet sich eben nicht nur an ein einzelnes Kind, was schon Probleme genug aufwirft. Schulische Lernangebote richten sich zeitgleich („in ein und derselbe Stunde“) auf eine Vielzahl von Individuen mit sehr verschiedenen Bedürfnissen. Auf dieses Problem mit einer Orientierung an den Mittelköpfen zu reagieren, mag sicher keine optimale Strategie sein; sie ist aber als ein Versuch zu lesen, die Komplexität des Unterrichtsgeschehens so zu reduzieren, dass überhaupt Handlungsfähigkeit entsteht (vgl. ausf. Luhmann/Schorr 1988, S. 122-123). Betrachtet man demgegenüber die didaktisch-methodischen Vorschläge zum Umgang mit Heterogenität, so wird die Komplexität mit einer Steigerung von Komplexität beantwortet: An die Stelle einer organisatorischen – also äußeren – Differenzierung wird eine innere Differenzierung des Unterrichts gesetzt, die die Nachteile einer äußeren Differenzierung vermeiden soll (vgl. auch Drepper 1998). Analytisch betrachtet laufen die Vorschläge also gewissermaßen auch in dieser Hinsicht auf eine Individualisierung des Problems hinaus, indem die Anforderungen im Umgang mit Heterogenität von der Struktur- auf die Interaktionsebene verschoben werden: Nicht mehr das System, sondern die einzelne Lehrkraft soll nun – über didaktisch-methodische Maßnahmen – auf die unterschiedlichen Ausgangslagen der SchülerInnen reagieren.

3.2 Idealisierungs- und Polarisierungsfälle

Wenn diese Problemverschiebung einschließlich der damit verbundenen Anforderungen und Schwierigkeiten nicht hinreichend in die Überlegungen einbezogen wird, greift eine zweite Falle, die sich als *Idealisierungs- und Polarisierungsfälle* bezeichnen lässt: Pädagogische Programmatik – dies lässt sich bei Luhmann/Schorr (1987) ausführlich nachlesen – läuft ganz grundsätzlich Gefahr, das geforderte ‚Neue‘ gegen das ‚bestehende Alte‘ auszuspielen und dabei das Neue zu idealisieren: Reformreflexionen gehen – so die Verfasser (ebd., S. 106) – „von einer Kenntnis der Verhältnisse aus und erstreben das Auswechseln von Zuständen mit bekannten Nachteilen gegen Zustände mit unbekannten Nachteilen. Sie nutzen also die Zeitdifferenz zwischen bekannten und unbekannten Zuständen als Handlungsimpuls“. Überträgt man diese Feststellung auf die Anforderungen zum didaktisch-methodischen Handeln, dann wäre also als Gefahr zu nennen, dass die grundsätzliche Einlösbarkeit, die auftretenden Widersprüche, die möglichen Nachteile oder auch Risiken von innerer Differenzierung zuwenig reflektiert werden. Eine solche Gefahr besteht z.B. dann, wenn für den Umgang mit Heterogenität ein Idealbild von innerer Differenzierung gezeichnet wird, ohne zu problematisieren, dass dieses Ideal-

bild aus unterschiedlichsten Gründen so offensichtlich nur selten erreichbar ist und keinesfalls – wie es die empirische Lehr-Lernforschung zeigen kann – immer zu den erwünschten Wirkungen führt.

4. Fazit: Vom Wollen zum Können

Was bedeuten nun aber die hier nur in aller Kürze beschriebenen ‚Fallen‘? Welche Konsequenzen wären aus meinen Überlegungen zu ziehen, wenn der gut begründete Anspruch auf eine Verbesserung des Umgangs mit Heterogenität aufrechterhalten werden soll? Es wäre vermessen, auf diese Frage abschließend eine Antwort geben zu wollen, zumal die Gefahr besteht in neue programmatische Forderungen abzudriften. Mein Vorschlag ist deshalb eher bescheiden und richtet sich an all diejenigen, die mit guten Gründen für Veränderungen eintreten und entsprechende Innovationen in Gang setzen wollen: Um den beschriebenen programmatischen Fallen zu entgehen, könnte es hilfreich sein, in den konzeptionellen Überlegungen und Forderungen für die Ansprüche an das Lehrerhandeln die Frage des grundsätzlichen ‚Könnens‘ ganz explizit in den Vordergrund zu stellen und hier gewissermaßen zur kritischen Reflexion zu erheben. Den Vorteil sehe ich darin, dass so genauer in den Blick genommen werden muss, welche institutionellen und personellen Voraussetzungen jeweils erfüllt sein müssten und mit welchen Einschränkungen und Widrigkeiten zu rechnen wäre, wenn all die Ansprüche dann auch umgesetzt werden sollen. Eine Thematisierung des ‚Wollens‘ wäre damit überdies keineswegs ausgeschlossen. Aus der von mir vorgeschlagenen Perspektive ließe sich aber nicht mehr nur beklagen, dass es den Lehrkräften an der richtigen Einstellung fehle, sondern es wäre die Frage in den Vordergrund zu stellen, ob LehrerInnen Heterogenität denn überhaupt als Bereicherung wahrnehmen *können* und welche Faktoren sie gegebenenfalls daran hindern dies zu tun. Dies würde allerdings auch bedeuten, dass die Perspektive der angesprochenen Lehrkräfte deutlich stärker als bislang in den Diskurs einbezogen würde.

Literatur

- Baumert, Jürgen 2002: Umgang mit Heterogenität. Ein Gespräch mit Professor Jürgen Baumert. In: Forum Schule. Heft 1. Magazin für Lehrerinnen und Lehrer. <http://archiv.forum-schule.de/archiv/07/fs07/magang.html> (16.05.2007)
- Becker, Gerold u.a. (Hg.) 2004: Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft, Seelze
- Becker, Gerold 2004: Regisseur, Meisterdirigent, Dompteur. Die Sehnsucht nach gleichen Lernvoraussetzungen hat Gründe. In: Gerold Becker u.a. (Hg.), S. 10-12
- Bohl, Thorsten 2000: Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bos, Wilfried u.a. (Hg.) 2003: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Bräu, Karin 2005: Individualisierung des Lernens – zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Karin Bräu, Ulrich Schwerdt (Hg.), S. 129-150
- Bräu, Karin; Ulrich Schwerdt (Hg.) 2005: Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT-Verlag
- Dichanz, Horst; Dieter Schwittmann 1999: Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Unterrichtsvariable im Brennpunkt. In: Ulrich Steffens, Tino Bargel (Hg.): Lehren

- und Lernen im offenen Unterricht. Empirische Befunde und kritische Anmerkungen. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität der Schule“, Heft 9. Wiesbaden, S. 12-17
- Drepper, Thomas 1998: Unterschiede, die keine Unterschiede machen. Inklusionsprobleme im Erziehungssystem und Reflexionsleistungen der Integrationspädagogik im Primarbereich. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie, 4, 1998, 1, S. 59-87
- Götz, Thomas; Katrin Lohrmann, Bernd Ganser, Ludwig Haag 2005: Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel? In: Empirische Pädagogik, 19, 2005, 4, S. 342-360
- Graumann, Olga 2002: Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gruehn, Sabine 2000: Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann
- Hage, Klaus/Heinz Bischoff/Horst Dichanz u.a. 1985: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe. Opladen: Leske + Budrich
- Hanke, Petra 2005: Unterschiedlichkeit erkennen und Lernprozesse in gemeinsamen Lernsituationen fördern – förderdiagnostische Kompetenzen als elementare Kompetenzen im Lehrerberuf. In: Karin Bräu, Ulrich Schwerdt (Hg.), S. 115-128
- Helmke, Andreas 2006: Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. In: Pädagogik, 58, 2006, 2, S. 42-45
- Helmke, Andreas; Reinold S. Jäger (Hg.) 2002: Das Projekt MARKUS: Mathematik-Gesamterhebung Rheinlandpfalz. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Klafki, Wolfgang/Hermann Stöcker 1976: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 22, 1976, 4, S. 497-523
- Lüders, Manfred; Udo Rauin 2004: Unterrichts- und Lehr-Lernforschung. In: Werner Helsper, Jeannette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 691-720
- Luhmann, Niklas; Karl E. Schorr 1988: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Prengel, Annedore 1993: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich
- Radtke, Frank-Olaf 1996: Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske+Budrich
- Roeder, Peter M. 1997: Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43, 1997, 2, S. 241-259
- Schlömerkemper, Jörg 2006: Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard? Zur Organisation kompetenz- und prozess-intensiven Lernens. In: Die Deutsche Schule, 98, 2006, 3, S. 264-269
- Terhart, Ewald 2005: Lehr-Lernmethoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim und München: Juventa
- Terhart, Ewald 2004: Lehrerkompetenzen für die Grundschule. Kontext – Entwicklung – Bedeutung. In: Die Grundschule 36, S. 10-12
- Tenorth, Heinz-Elmar 2001: Kann Schule leisten, was sie leisten soll? In: Wolfgang Melzer, Uwe Sandfuchs (Hg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim und München: Juventa, S. 255-270
- Tillmann, Klaus-Jürgen 2005: Viel Selektion, wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Avenarius, Hermann u.a. (Hrsg): Bildung: Gestalten – erforschen – erlesen. München/Neuwied: Luchterhand, S. 123 – 136
- Trapp, Ernst Christian 1780/1977: Versuch einer Pädagogik. Paderborn: Schöningh
- Walter, Paul 2004: Schulische Integration Behinderter. Eine Einführung in die Bedingungen, Aufgaben und Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

- Weinert, Franz E. 1997: Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeit erfordern variable Unterrichtsmethoden. In: Meinert Meyer u.a. (Hg.): Lernmethoden -- Lehrmethoden. Wege zur Selbstständigkeit. Friedrich Jahresheft, Seelze, S. 50-53
- Wellenreuther, Martin 2005: Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Wiechmann, Jürgen 2004: Das Methodenrepertoire von Lehrern – ein aktualisiertes Bild. In: Marold Wosnitza, Andreas Frey, Reinhold S. Jäger (Hg.): Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 320-336
- Wischer, Beate 2003: Soziales Lernen an einer Reformschule. Evaluationsstudie zu Unterschieden von Sozialisationsprozessen an Regel- und Reformschulen. Weinheim und München: Juventa

Beate Wischer, geb. 1969, Dr. phil; Lehrerin für die Sekundarstufe I/II, wissenschaftliche Assistentin an der Universität Bielefeld; seit April 2007 Vertretung des Lehrstuhls für Schultheorie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster;
 Anschrift: Bispinghof 5/6, 48143 Münster;
 Email: beate.wischer@uni-bielefeld.de