

Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen

Beate Wischer, Universität Osnabrück

1. Einführung in das Problemfeld

Lehrerinnen und Lehrer haben es in der modernen Schule – anders als im Hauslehrermodell früherer Zeiten – nicht mit Einzelnen zu tun, sondern Unterricht findet bekanntermaßen mit zwanzig bis dreißig Kindern statt, die sich – auch dies ist eine Binsenweisheit – in ihren Lernbedürfnissen und -voraussetzungen erheblich unterscheiden. Dies führt zu der schwierigen Frage, wie mit dieser Heterogenität in Form interindividueller Unterschiede umgegangen werden soll.

Grundsätzlich gibt es unterschiedliche Reaktionsformen (vgl. Weinert 1997):

- *Ignorieren der Lern- und Leistungsunterschiede (passive Reaktionsform)*: Unterschiedliche Lernvoraussetzungen können bei der Unterrichtsgestaltung *ignoriert* werden, indem die Lehrkraft das Lernangebot an einem fiktiven Durchschnittsschüler orientiert und dessen Lern- und Leistungsfortschritte zum Maßstab für die Schnelligkeit und Schwierigkeit des (in der Regel gleichschrittigen) Lehrens nimmt.
- *Anpassung der Schüler an die Anforderungen des Unterrichts (substitutive Reaktionsform)*: Unterschiedliche Lernvoraussetzungen können *reduziert* werden, indem entweder im Vorfeld – auf schulorganisatorischer Ebene – Lerngruppen so zusammengesetzt werden, dass diese im Hinblick auf die gewählten Kriterien möglichst homogen sind. Oder es werden spezielle Programme (Förderunterricht, Trainings von Lernstrategien) eingesetzt, um die Lernvoraussetzungen der schwachen SchülerInnen so zu verbessern, dass sie den Unterrichtsanforderungen entsprechen.
- *Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Schülern (aktive Reaktionsform)*: Der Unterricht kann an die lernrelevanten Unterschiede angepasst werden, indem differenzielle Lernangebote bereitgestellt werden, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse berücksichtigen.
- *Gezielte Förderung der einzelnen Schüler durch adaptive Gestaltung des Unterrichts (proaktive Reaktionsform)*: Bei dieser vierten Strategie treten neben einem adaptiven Lehrstil mit betonter Individualisierung in Still- und Übungsphasen noch differenzielle Lernziele (d.h. die Unterscheidung zwischen einem Basiscurriculum für alle Schüler und einem differentiellen Aufbaucurriculum).

Im deutschen Schulsystem dominierten bislang traditionell die beiden zu erst genannten Strategien, sie sind aber besonders in den letzten Jahren zunehmend in die Kritik geraten (vgl. Altrichter u.a. 2009):

- (1) Zentraler Anlass waren die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien (wie TIMSS und PISA), die für das deutsche Schulsystem für den Bereich des Umgangs mit Heterogenität in Schule und Unterricht erhebliche Defizite haben aufzeigen können: Die Unterschiede zwischen starken und schwachen SchülerInnen – das heißt die Streuungen der Leistungen – waren extrem hoch und überdies in hohem Maße mit der sozialen Herkunft der SchülerInnen verknüpft. Besonders alarmierend wirkte zudem die hohe Zahl von schwachen Lernern, die in den jeweiligen Bereichen nicht einmal die Kompetenzstufe I erreicht haben, was auf erhebliche Mängel im Hinblick auf eine angemessene Förderung verweist.
- (2) In der Öffentlichkeit wie auch bei Lehrerinnen und Lehrern hat sich in den letzten Jahren das Gefühl verstärkt, dass die Heterogenität in Gesellschaft und Schule zunimmt; und damit konkret auch die Lerngruppen – allen Homogenisierungsversuchen zum Trotz – immer heterogener werden. Plausible Gründe liegen sowohl in internationalen Entwicklungen (Globalisierung, Migration, Ende der Industriegesellschaft) wie auch

gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen, die zu größerer Unterschiedlichkeit – besonders in den sprachlichen Eingangsbedingungen und den elterlichen Erziehungsvorleistungen durch veränderte Lebensstile – führen.

- (3) Gleichzeitig setzt sich als Entwicklungslinie fort, was schon in der Reformpädagogik angelegt worden ist: Schülerinnen und Schüler werden zunehmend stärker als Individuen betrachtet, die einen Anspruch besitzen in ihren Besonderheiten wahrgenommen und gefördert zu werden. Aus didaktischer Perspektive wird eine solche Subjektorientierung besonders forciert durch die Verbreitung von konstruktivistischer Lerntheorie und Didaktik, die Unterricht ausgehend von den Lerntätigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler konzipieren.

Gemäß dieser, hier nur knapp (und keineswegs vollständig) skizzierten Hintergründe, wird in den letzten Jahren verstärkt der Ruf nach Veränderungen und einem Umdenken laut. Heterogenität soll nicht mehr ignoriert oder als Belastung bewertet, sondern die damit verbundenen Chancen sollen gesehen und genutzt werden (vgl. z.B. Bräu/Schwerdt 2005). Auf der Ebene des didaktisch-methodischen Handelns gewinnen dadurch also die bei Weinert (s. o.) zuletzt genannten Strategien an Bedeutung: Unterricht soll und darf sich nicht mehr allein an einem imaginären Durchschnittsschüler orientieren, sondern es sind Verfahren gefordert, durch die das Lernangebot stärker als bislang in differenzierender Weise auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen einer Lerngruppe abgestimmt wird: Nicht mehr die Schülerinnen und Schüler – so könnte man dies als grundlegenden Perspektivwechsel beschreiben – sollen an das Lernangebot angepasst werden, sondern das Lernangebot ist nun umgekehrt an den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lerner auszurichten.

Nun sind diese Forderungen keineswegs neu und die damit angesprochenen Konzepte auch eigentlich allen Lehrerinnen und Lehrern bekannt. Denn gefordert werden hier im Grunde genommen Verfahren und Methoden, die in der Allgemeinen Didaktik unter den Stichworten „innere Differenzierung“ und „Individualisierung“ des Unterrichts, sowie in der Lehr-Lern-Forschung unter dem Terminus „adaptiver Unterricht“ schon eine lange Tradition besitzen: „Wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will (...)“ – so stellten Klafki/Stöcker (1976, 503) schon vor mehr als 30 Jahren fest – „dann muss er im Sinne innerer Differenzierung durchdacht werden“ .

Das Problem besteht eher darin, dass diese Forderungen zwar ohne Zweifel gut begründet sind, es in der Praxis aber offenbar nach wie vor erhebliche Probleme bei der Umsetzung gibt. Denn folgt man empirischen Befunden der Schul- und Unterrichtsforschung (vgl. im Überblick Wischer 2007), so scheint die Unterrichtspraxis in den letzten Jahrzehnten zwar durchaus methodisch vielfältiger geworden zu sein, fragt man aber danach, inwieweit dabei auch den individuellen Lernvoraussetzungen angepasste Lernwege eröffnet werden, dann ist ein doch ernüchterndes Fazit zu ziehen: Lehrkräfte bemühen sich wohl zunehmend um einen methodisch abwechslungsreichen und auch schüleraktivierenden Unterricht; die Umsetzung von organisatorisch komplexeren Elementen, die eine differenziertere Passung erlauben, scheint aber nach wie vor selten zu sein und eher in bescheidenem Ausmaß realisiert zu werden.

Wie ist mit dieser Diskrepanz zwischen den gut begründeten Erwartungen und der kaum bzw. nur eben sehr bescheidenen Umsetzung dieser Forderungen umzugehen? Und vor allem auch: Was ist notwendig und was ist hilfreich, um den einzelnen Lehrer und die einzelne Lehrerin dabei zu unterstützen, dass sie die Heterogenität ihrer Lerngruppen auch tatsächlich als Bereicherung betrachten können und produktiv zu nutzen lernen? Hier ist guter Rat wahrlich teuer. Praktische Empfehlungen oder Handlungsanweisungen im Sinne einer Rezeptologie oder auch Technologie scheinen an dieser Stelle zwar sehr verführerisch, weil damit die Hoffnung einhergeht, dass dies zu eindeutigen Orientierungen für das eigene Handeln führen könnte. Zugleich gibt es aber deutlich mehr Argumente dafür, dass brauchbare Handlungsanweisungen bei der komplexen Thematik nur schwer möglich und darüber hinaus auch keineswegs Erfolg versprechend sind. So zeigt schließlich nicht zuletzt ein Blick in die Literatur, dass für die Frage des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht beileibe kein Mangel an wohlmeinenden Empfehlungen besteht: Wer sich auf den Weg machen will, der kann auf ein kaum noch überschaubares, und ständig

wachsendes Angebot an Praxishandreichungen und Methodenbüchern zurückgreifen, die dazu mehr als genug – vielleicht sogar schon zu viele Möglichkeiten – aufzeigen.

Statt hier erneut eine Auflistung von Möglichkeiten und guten Ratschlägen vorzunehmen, setzen die weiteren Ausführungen deshalb an einigen ausgewählten – und unter anderem auch im Rahmen von TIPP ermittelten – Problembereichen an. Dabei geht es in erster Linie darum *Reflexionsangebote* bereitzustellen, die im Kern darauf zielen eine Überforderung durch zu hohe Erwartungen zu vermeiden, ohne dabei den Anspruch auf Veränderungen des eigenen pädagogischen Handelns aufzugeben.

2. Reflexion ausgewählter Problembereiche

2.1 Differenzierte Wahrnehmung von Heterogenität

Eine zentrale Voraussetzung für einen produktiven Umgang mit Heterogenität besteht darin, unterschiedliche Lernerbedürfnisse überhaupt wahrzunehmen. Allerdings wird im fachwissenschaftlichen Diskurs sehr kontrovers diskutiert, welche Heterogenitätsdimensionen dabei eigentlich in den Blick zu nehmen sind. Heterogenität – das ist wichtig hervorzuheben – bezeichnet im Kontext von schulischem Lernen zunächst einmal „nur“ die Ungleichartigkeit von Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe in Bezug auf grundlegende Voraussetzungen und Bedingungen ihres Lernens, ohne dass dabei eine Festlegung auf einzelne Merkmale erfolgt. Betrachtet man die zahlreichen aktuellen Beiträge zum Thema (vgl. z.B. Bräu/Schwerdt), dann ist auffällig, dass hier zumeist aus einer pädagogisch-normativen Perspektive ganz grundsätzlich von der Individualität des einzelnen Kindes aus gedacht wird, mit dem Ergebnis, dass Heterogenität in nahezu unendlich vielen Dimensionen beschrieben wird. Dadurch entstehen dann schnell lange und kaum noch überschaubare Listen von Merkmalen, die von Lehrerseite eigentlich zu berücksichtigen wären. Genannt werden so z.B.:

- Leistungsfähigkeit,
- Alter,
- Geschlecht,
- sozialer, familiärer, ökonomischer und kultureller Hintergrund,
- biografische Erfahrungen,
- Lernstil,
- psychische und physische Konstitution,
- Sprachkompetenz,
- Migrations- und Bildungshintergrund,
- Interessen, Begabungen und motivationale Orientierungen,
- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen u.Ä.m..

Ein Blick auf solcherlei – hier durchaus noch keineswegs vollständiger – Auflistungen dürfte allerdings schnell deutlich machen: Der hier im Grundsatz geforderte Blick auf das einzelne Kind mag zwar pädagogisch wünschenswert sein; stößt jedoch schnell auf Grenzen der Wahrnehmungskapazität. Würde eine Lehrkraft immer alle möglichen (und in der Literatur auch empfohlenen) Heterogenitätsdimensionen im Blick haben wollen, hieße dies eine Komplexität allein auf der Ebene der Wahrnehmung zu erzeugen, die im konkreten Alltagsgeschäft kaum einlösbar ist und überdies auch zu Verunsicherungen auf der Handlungsebene führen würde: Die Lehrerwahrnehmung im Unterricht ist – darauf ist wichtig hinzuweisen – keineswegs in böser Absicht, sondern vor allem aus Kapazitätsgründen eher auf den kollektiven Durchschnittsschüler und eben nicht auf das einzelne Kind gerichtet.

Allerdings wäre es im Umkehrschluss natürlich ebenso problematisch, Heterogenität mit dem Hinweis auf Überforderung ganz zu ignorieren oder allein auf die Leistungsfähigkeit zu begrenzen, wie es im Schulalltag oft noch der Fall ist. Denn was vordergründig als Leistungsfähigkeit erscheint, ist – das haben nicht zuletzt die internationalen Vergleichsstudien noch einmal eindrücklich aufzeigen können – eben immer auch durch andere Merkmale (insbesondere die soziale und kulturelle Herkunft) beeinflusst. Hier stellt sich also die Frage, wie mit diesem Dilemma umzugehen ist.

TIPPs:

- Ganz grundsätzlich wird es darum gehen müssen eine angemessene Balance zu finden zwischen
 - einer reduzierten bzw. verengten Wahrnehmung, die eine angemessene Förderung verhindert,
 - und einer Komplexität, die dann handlungsunfähig macht.
- Vor allem Berufsanfängerinnen und -anfänger sollten sich vor Augen führen, dass eine differenzierte Wahrnehmung von Heterogenität in der Regel langjährige Erfahrungen und Routinen voraussetzt. Nach einem Stufenmodell von Fuller und Brown (1975) zum Aufbau professioneller Lehrerkompetenzen wird erst in der dritten und letzten Stufe – der „routine stage“ – ein Kompetenzniveau erreicht, um einzelne Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen angemessen wahrnehmen zu können.
- Ein erster wichtiger Schritt sollte darin bestehen, die eigene Wahrnehmung kritisch zu hinterfragen und so überhaupt bewusst zu machen. Folgende Leitfragen können dabei hilfreich sein:
 - Welche Heterogenitätsdimensionen habe ich selbst vorrangig im Blick?
 - Welche davon nehme ich als Chance, welche als Bereicherung wahr?
 - Welche Heterogenitätsmerkmale spielen bei meiner Unterrichtsgestaltung bislang eine besondere Rolle?
 - Und auf welche Dimensionen sollte und könnte ich zukünftig stärker als bislang achten?
- Mit Blick auf die Komplexitätsproblematik kann es außerdem sehr hilfreich sein sich vor Augen zu führen, dass nicht jedes Heterogenitätsmerkmal für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im engeren Sinne bzw. in direkter Weise gleichermaßen relevant ist. Hier ist besonders interessant, dass zwar im programmatischen Diskurs zahlreiche Differenzlinien genannt werden, das *bereichsspezifische Vorwissen* als das „mit Abstand wichtigste Lernermerkmal“ (Helmke 2009, 248) hingegen nur selten berücksichtigt wird, obwohl es sich dabei um ein Merkmal handelt, das noch vergleichsweise gut zu erfassen und dann auch bei der Gestaltung des Unterrichts zu berücksichtigen ist. Elisabeth Stern (2004, 39; zitiert in Helmke 2009, 252) hat folgende Leitfragen formuliert, die auf das Merkmal Vorwissen zielen und bei der Planung einer Unterrichtseinheit/einer Unterrichtsstunde eine Orientierung geben können:
 - Welche Routinen müssen beherrscht werden?
 - Welche Begriffe müssen verstanden und welche Fakten müssen bekannt sein, damit ein bestimmtes Lernangebot genutzt wird?
 - Wie könnte das Wissen aussehen, das manche SchülerInnen bereits mitbringen?
 - An welche Art von Wissen kann man anknüpfen?
 - Wo liegen Quellen für Missverständnisse?
 - Welche Möglichkeiten gibt es, einen bestimmten Sachverhalt auszudrücken?
 - Welche Veranschaulichungsformen können angeboten werden?

2. 2 Eigene Einstellungen und subjektive Überzeugungen

Ein angemessener Umgang mit Heterogenität ist keineswegs nur ein technisches Problem, sondern – darauf wird in den aktuellen Diskussionen immer wieder hingewiesen – hängt eng zusammen mit grundlegenden subjektiven Überzeugungen und Einstellungen (vgl. z.B. Graumann 2002): Solange Lehrerinnen und Lehrer – so könnte man dies vereinfacht formulieren – Heterogenität als ein Problem, und nicht als einen Normalfall bzw. sogar als Bereicherung betrachten, wird sich auch im Unterricht nur wenig ändern. Die Bedeutung von subjektiven Theorien ist in der Forschung (vgl. z.B. Helmke 2009, 117) unumstritten; es wird davon ausgegangen, dass sie das Lehrerhandeln nicht unerheblich steuern. Gleichzeitig sind mit dem geforderten Einstellungswandel bei näherer Betrachtung aber auch einige Probleme verbunden, die nicht übersehen werden sollten:

(1) Ein Einstellungswandel im Hinblick auf Fragen der Heterogenität ist sehr voraussetzungsreich, denn dahinter verbirgt sich die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Revision bisheriger Denk- und Sichtweisen, die das Menschen- und Gesellschaftsbild, Vorstellungen zum Lehren und Lernen, zu Gleichheit und Differenz sowie das eigene Rollenverständnis betreffen.

(2) Daraus folgt, dass Einstellungen zu Heterogenität zwar einerseits eng mit der Lehrerpersönlichkeit – den eigenen biografischen Erfahrungen – verknüpft sind, andererseits aber keineswegs nur auf eine Persönlichkeitsvariable reduziert werden dürfen. Subjektive Überzeugungen und Einstellungen werden nämlich zugleich auch in hohem Maße durch die professionsbezogenen Anforderungen beeinflusst. Insbesondere die institutionellen Bedingungen sowie die Funktionslogik von Schule (z.B. das Selektionsprinzip und die Lehrplanvorgaben) sind hier als wichtige Größen zu nennen, die eine positive Wahrnehmung von Heterogenität zweifelsohne erschweren.

(3) Eine starke Fokussierung auf die Einstellung von Lehrkräften als entscheidender Variable für den Innovationserfolg erweckt schnell den Eindruck, als sei ein anderer Umgang mit Heterogenität vor allem eine Frage des Wollens und nicht eine Frage des grundsätzlichen Könnens (ausf. Wischer 2007). Verbunden ist damit die Gefahr einer individualisierenden und psychologisierenden Problembeschreibung, was nicht nur (und mit gutem Grund) zu Abwehrhaltungen bei Lehrkräften führen kann, sondern auch die hohen Anforderungen wie die damit verbundenen Handlungsprobleme ignoriert.

TIPPs

- Trotz der genannten Probleme einer Engführung auf Einstellungsfragen ist es notwendig, die eigenen Einstellungen und Wertorientierungen kritisch zu hinterfragen. Dafür spricht nicht nur, dass diese Einstellungen das pädagogische Handeln leiten, sondern eine Reflexion ist auch deshalb erforderlich, weil diese Einstellungen in der Regel oft gar nicht bewusst sind. Besonders relevant wären dabei Reflexionen über Bereiche wie: Lern- und Begabungstheorien, Vorstellungen zu den Aufgaben und Funktionen der Schule (Fördern vs. Auslesen), Einstellungen zu Gleichheit und Differenz, eigenen Normalitätsvorstellungen und dem eigenen Rollenverständnis.
- Insbesondere für die Professionalisierung von Lehrkräften in der ersten und zweiten Lehrerausbildungsphase stellt die Reflexion von subjektiven Überzeugungen und Einstellungen eine notwendige, gleichwohl aber auch schwierige Anforderung da. Ansatzpunkt dazu bieten Formen des biografischen Lernens; konkrete Methoden und Anregungen stellt die Materialsammlung „Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Sielert/Janeke, Lamp, Selle 2009) bereit.

2. 3 Reflexion der eigenen Handlungsmöglichkeiten

Wie schon für die Frage der Lehrereinstellungen angedeutet, ist das professionelle Handeln in einen institutionellen Kontext eingebunden, der unterschiedlich günstige oder ungünstige Optionen eröffnet. Lehrerbefragungen zu Realisierungschancen von innerer Differenzierung (vgl. Roeder 1997; Kunze/Solzbacher 2008) zeigen in diesem Zusammenhang immer wieder auf, dass es aus Lehrersicht vor allem die institutionellen Rahmenbedingungen sind, die die guten Absichten behindern. Dazu gehören die Klassengröße, die Lehrplanvorhaben, der übliche 45-Minuten-Takt, fehlende Materialien sowie ein höherer Vorbereitungsaufwand; hinzu kommen ungünstige räumliche Rahmenbedingungen und – vor allem in der Sekundarstufe I – das Fachlehrerprinzip. Zwar können solche Hinweise auf institutionelle Bedingungen schnell zur Abwehr jeglicher Reformen führen; allerdings ist es ebenso wenig hilfreich, sie zu ignorieren. Matthias von Saldern (2007, 42) weist völlig zu Recht auf die Gefahr einer Engführung hin, wenn er feststellt, dass bei den aktuellen Forderungen für einen anderen Umgang mit Heterogenität primär auf den Unterricht der einzelnen Lehrkraft fokussiert werde, ohne zu hinterfragen, ob und inwieweit die Rahmenbedingungen dafür auch angemessen und förderlich seien.

TIPPs:

- Angesichts der gut begründeten, aber hohen Forderungen im Hinblick auf einen produktiven Umgang mit Heterogenität auf der einen, und den zahlreichen Umsetzungsproblemen bei der Umsetzung auf der anderen Seite, ist es unbedingt erforderlich, sich ein möglichst realistisches Bild zu den vorhandenen Möglichkeiten und Grenzen zu verschaffen, d.h. den verfügbaren eigenen Handlungsspielraum auszuloten. Wahrgenommene Widerstände und Einschränkungen wären also, wie es auch von Saldern (2007) vorschlägt, daraufhin zu befragen, ob es sich hier um extern gesetzte Grenzen handelt und welchen Anteil Selbstrestriktionen besitzen. Nur so kann verhindert werden, dass die gut begründeten Innovationserfordernisse durch den Verweis auf institutionelle Restriktionen abgewehrt und damit zugleich eigene Spielräume und Kreativitätspotenziale aufgegeben werden.
- Eine hilfreiche und im Rahmen von TIPP erprobte Methode zur Analyse der eigenen Handlungsspielräume ist die sog. Kraftfeldanalyse, die treibende (unterstützende) und rückhaltende (hindernde) Faktoren in einer Situation darzustellen vermag (zahlreiche Darstellungen des Verfahrens finden sich im Internet).

2. 4 Notwendige Lehrerkompetenzen

Innere Differenzierung stellt – darauf haben schon die Autoren der 1970er Jahre trotz aller euphorischen Hoffnungen hingewiesen (vgl. Klafki/Stöcker 1976) – erhebliche Anforderungen an das Lehrerhandeln. Beck u.a. (2008, S. 41), die hier von adaptiver Lehrkompetenz sprechen, differenzieren dafür z.B. vier Kompetenzbereiche. Notwendig sei

- „reichhaltiges, flexibel nutzbares eigenes *Sachwissen*, in dem sich die Lehrperson leicht und rasch bewegen kann (Sachkompetenz);
- die Fähigkeit, bezogen auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand die Lernenden bezüglich ihrer Lernvoraussetzungen und -bedingungen (Vorwissen, Lernweisen, Lerntempo, Lernschwächen usw.) sowie ihrer Lernergebnisse einschätzen zu können (*diagnostische Kompetenz*);
- reichhaltiges methodisch-didaktisches Wissen und Können, wozu auch gehört, dass die Lehrperson die Vor- und Nachteile der einsetzbaren didaktischen Möglichkeiten und die Bedingungen kennt, unter denen diese Erfolg versprechend eingesetzt werden können (*didaktische Kompetenz*) sowie
- die Fähigkeit, eine Klasse so zu führen, dass sich die Lernenden – als Grundvoraussetzung für Lernfortschritt und Lernerfolg – aktiv, anhaltend und ohne ein Zuviel an störenden Nebenaktivitäten (hohe Time-on-task-Werte) mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen können (*Klassenführungskompetenz*)“ (Hervorhebung von mir, B.W.).

Betrachtet man die hier genannten Kompetenzen, so kann schnell deutlich werden, dass hier Fähigkeiten angesprochen werden, die zwar die zentralen Kernbereiche des Lehrerhandelns betreffen, gleichzeitig aber auch sehr voraussetzungsreich sind. Denn während sich das notwendige Sachwissen noch überwiegend im Studium erwerben lässt, entstehen die anderen Kompetenzen erst im Verlauf eines langjährigen praktischen Entwicklungsprozesses: Kompetenzen von Lehrkräften – darauf weist z.B. Ewald Terhart (2004) ausdrücklich hin – entstehen „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“.

TIPPs:

- Nicht nur Berufsanfänger/innen sollten im Blick haben, dass die Empfehlungen für einen anderen Umgang mit Heterogenität insgesamt – durch eine Vervielfältigung von parallel ablaufenden Lernprozessen und einer damit einhergehenden Vervielfältigung von Entscheidungsnotwendigkeiten – zu einer Steigerung von Komplexität des an sich schon komplexen Handlungsfeldes Unterricht führen.

- Dies führt zu einem Dilemma im Hinblick auf Empfehlungen für die Unterrichtspraxis bzw. dann auch im Hinblick auf die eigene Unterrichtsgestaltung: Verfahren der inneren Differenzierung scheinen einerseits besonders Erfolg versprechend, wenn sie möglichst weit reichend und konsequent umgesetzt werden. Andererseits birgt dies aber dann eben auch die Gefahr einer Überforderung durch die Erhöhung von Komplexität.
- Sinnvoll erscheint im Hinblick auf diese Problematik eine Strategie der kleinen Schritte zu sein, bei denen besonders die eigenen Kompetenzen sowie die der Lerngruppe (s.u.) einen wichtigen Stellenwert besitzen sollten. Die so zahlreich vorliegenden Methoden und Verfahrensvorschläge wären dabei dann nicht als Maßstab für die eigene Praxis, sondern als Angebot und Fundgrube zu nutzen.

2. 5 Notwendige Schülerkompetenzen

Innere Differenzierung stellt nicht nur hohe Ansprüche an die Lehrerkompetenz, sondern auch auf Schülerseite: Unterschiedliche, aber zeitgleich ablaufende Lernprozesse sind nur zu realisieren, wenn die Lernenden – sei es allein oder in Gruppen – ihren Lernprozess eigenständig organisieren können und wollen. Schülerinnen und Schüler benötigen also erstens entsprechende motivationale Orientierungen und zweitens Kompetenzen zu selbstgesteuertem Lernen. Beides ist keineswegs automatisch vorhanden, und insbesondere die erforderlichen Lernkompetenzen müssen angebahnt werden, was Zeit für systematische Anleitung und Übung braucht.

Die Notwendigkeit für eine Sicherstellung der erforderlichen Schülerkompetenzen zu sorgen, wird dadurch unterstrichen, dass offene und selbstständigkeitsorientierte Lernarrangements ansonsten keinesfalls allen SchülerInnen gleiche Lernchancen bieten. Denn es ist empirisch vielfach bestätigt, dass SchülerInnen

- (1) mit niedrigem Intelligenzniveau und niedrigem Vorwissen,
 - (2) mit hohem Angstniveau, ungünstigen Einstellungen und motivationalen Orientierungen (Erfolgszuversicht vs. Misserfolgsschmerz) sowie
 - (3) aus benachteiligten sozialen Schichten
- eher aus einem (hoch-)strukturierten Unterricht mit festen Vorgaben Nutzen ziehen können, während leistungsstarke und gut motivierte Lerner stärker zur Selbststeuerung des Lernens fähig und auch bereit sind (vgl. z.B. Helmke/Weinert 1997).

TIPPs

- Individualisierung und Differenzierung im Unterricht sind nicht – wie dies programmatisch mitunter suggeriert wird – für alle Schülergruppen gleich gut geeignet. Formen des Offenen Unterrichts und direkte Instruktion sollten folglich nicht gegeneinander ausgespielt werden; empirische Ergebnisse sprechen vielmehr dafür, dass eine Kombination aus differenzierenden Verfahren und direkter Instruktion – also einem lehrergelenkten Unterricht – als besonders Erfolg versprechend und machbar zu bewerten ist.
- Die unterschiedlichen Schülervoraussetzungen im Hinblick auf die Lernkompetenz unterstreichen die Notwendigkeit einer systematischen Einübung solcher Kompetenzen, um die Benachteiligung der o.g. Schülergruppen nicht weiter zu verschärfen. Werden offenere Lernangebote bereitgestellt, sollten überdies folgende Fragen im Blick behalten werden:
 - Verfügen alle SchülerInnen über die notwendigen Lernkompetenzen, um ein offenes Angebot auch nutzen zu können?
 - Welche zusätzlichen strukturierenden Lernhilfen sind notwendig?
 - In welcher Weise können sie bereit gestellt werden?
- Vor allem wer als Fachlehrerin/Fachlehrer nur mit wenigen Stunden in einer Lerngruppe eingesetzt ist, wird mit Blick auf die notwendigen Schülervoraussetzungen mit Schwierigkeiten bei der Implementation differenzierender Lernarrangements rechnen müssen. Insofern scheinen gemeinsame Schritte der Unterrichtsentwicklung – im Sinne einer systematischen Förderung von Lernkompetenzen (vgl. z.B. Czerwanski u.a. 2002/2004) – letztendlich unumgänglich zu sein. Dazu muss aber nicht immer das

Kollegium als Ganzes gewonnen werden, sondern denkbar wären auch erste Kooperationsversuche mit KollegInnen, die in derselben Lerngruppe unterrichten.

2. 6 Widersprüchliche Anforderungen im Umgang mit Heterogenität

In den programmatischen Empfehlungen häufig übersehene, aber von der Lehrerinnen und Lehrern zugleich häufig genannte Schwierigkeiten im Umgang mit Heterogenität lassen sich analytisch betrachtet auf grundsätzliche Widersprüche des Lehrerhandelns zurückführen. Professionstheorien sprechen hier auch von Antinomien oder Paradoxien und bringen damit zum Ausdruck, dass es sich dabei um Problemkomplexe handelt, in denen im Kern unvereinbare Anforderungen aufeinanderprallen, denen man als Lehrerin/Lehrer aber zeitgleich gerecht werden muss (vgl. ausf. Wischer 2008).

Für den Umgang mit Heterogenität und konkret auch für die Realisierung von innerer Differenzierung spielen dabei vor allem zwei Spannungsfelder eine Rolle:

1. Selektion und Fördern

Ein erstes Spannungsfeld liegt in der Antinomie von Fördern und Auslesen, das sich auch als Widerspruch zwischen den pädagogischen und den selektionsbezogenen Aufgaben der Schule beschreiben lässt: Während der pädagogische Auftrag darauf zielt, alle so zu fördern, dass sich ihr Potenzial optimal entfalten kann, besteht das mit der gesellschaftlichen Funktion der Schule verbundene Mandat, Schülerleistungen nach einem einheitlichen Maßstab zu vergleichen, um auf dieser Basis dann (ungleichwertige) Berechtigungen zu erteilen. Das damit verbundene Dilemma hat eine im Rahmen von TIPP befragte Lehrerin so beschrieben: „Man weiß ganz genau, wenn ich dem Schüler eine Drei hinschreibe und irgendein anderer hat 'ne Drei, dann muss das auch nach außen vergleichbar sein. Zumindest denken alle, wenn da eine Drei steht, dann leistet er genau das gleiche wie der andere Schüler mit einer Drei. Und man hat dann Probleme, wenn jemandem die Aufgabe auf seinem Niveau anpasst und er dann toll arbeitet und zu tollen Ergebnissen kommt, dass die Ergebnisse von vornherein auf einem ganz anderen Niveau liegen als bei den anderen Schülern. Da kann ich also schlecht eine Eins geben“.

2. Individualnorm vs. Gruppennorm

Forderungen nach innerer Differenzierung stellen in der Regel den individuellen Lernzuwachs der SchülerInnen in den Vordergrund, denn es wird ja betont, dass jeder Einzelne optimal gefördert werden soll. Übersehen wird so schnell, dass dieses Anliegen mit Zielen konkurrieren kann, die sich nicht auf den Einzelnen (Individualnorm), sondern auf die Verteilung von Merkmalen innerhalb einer Lerngruppe beziehen (Gruppennorm). So besteht für Unterricht auch das Ziel, dass Unterschiede im Sinne eines Chancenausgleichs abgebaut oder doch zumindest auf ein solches Maß begrenzt werden, dass gemeinsames Lernen noch möglich bleibt. Sollen beide Ziele gleichermaßen berücksichtigt werden, dann ergibt sich folglich die zentrale Frage, wie ein möglichst hoher individueller Lernzuwachs erreichbar ist, ohne dass sich die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern vergrößern. Die Forschung zum Konzept des zielerreichenden Lernens hat hierzu schon in den 1970er Jahren aufzeigen können, dass beide Ziele zumindest nicht ohne Einschränkungen erreichbar sind (vgl. Weinert 2001): Durch die zusätzliche Lernzeit für langsamere Lerner – wie es in diesem Konzept vorgesehen ist – lassen sich Leistungsunterschiede zwar partiell vermindern, der zusätzliche Zeitbedarf nimmt aber nicht in bedeutsamer Weise ab. Da so die langsameren Lerner dauerhaft auf ein (zum Teil wesentlich) höheres Zeitbudget angewiesen sind, ist als Problem zu lösen, wie die Schnelleren diese Zeit nutzen können. Der als „Time-achievement-equality-dilemma“ (Arlin 1984, 66) bezeichnete Konflikt besteht darin, dass entweder das Unterrichtstempo für diese Lerner reduziert werden muss, um den Bedarf an zusätzlicher Lernzeit für die Langsameren überschaubar zu halten. Oder aber die Leistungsdivergenzen werden – wenn die Schnelleren die ‚Wartezeit‘ optimal nutzen – so vergrößert, dass ein gemeinsamer Klassenunterricht schwierig wird (vgl. ausf. auch Rauin 1987).

- Ganz entscheidend ist: Widersprüche des schulischen Handlungsfeldes sind strukturell angelegt und lassen sich deshalb nicht zu einer Seite auflösen.
- Probleme entstehen deshalb, wenn eine Seite ignoriert und ausgeblendet wird.
- Aus professionstheoretischer Perspektive gilt deshalb der wichtige Hinweis, dass die jeweils beiden Seiten überhaupt bewusst sind, um zwischen ihnen dann eine Balance zu finden. Wie eine solche Balance im Einzelnen aber genau aussieht, lässt sich jedoch nicht pauschal beantworten.
- Ein erster wichtiger Schritt bestünde darin, sich dieser Widersprüche für das eigene pädagogische Handeln bewusst zu machen. Dazu eignet sich auch hier die bereits unter Punkt 3 genannte Kraftfeldanalyse.

Literatur:

- Altrichter, H./Trautmann, M./Wischer, B./Sommerau, S./Doppler, B.: Unterrichten in heterogenen Gruppen. Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, S. 339-358. 2009
- Arlin, M.: Time, Equality, and Mastery Learning. In: Review of Educational Research, 54, S. 65-86. 1984
- Beck, E. et al.: Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkungen handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster u. a. 2008
- Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborn. 2005
- Czerwanski, A./Solzbacher, C./Vollstädt, W.: Förderung von Lernkompetenzen in der Schule. Band I und Band II. Gütersloh. 2002, 2004
- Fuller, F. F./Brown, O. H.: Becoming teacher. In: Ryan, K. (Ed.): Teacher education, 74. Yearbook of the National Society of Education, Part 2, 25-52; 1975
- Graumann, O.: Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn 2002.
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber 2009.
- Helmke, A./Weinert, F.E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Vol. 3). Göttingen, 71-176; 1997
- Klafki, W./Stöcker, H.: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 22, 1976, S. 497-523. 1976
- Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler. 2008
- Rauin, U.: Differenzierender Unterricht – Empirische Studien in der Bilanz. In: Steffens, Ulrich/ Bargel, Tino (Hrsg.): Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. Wiesbaden, 111-137. 1987
- Saldern von, M.: Heterogenität und Schulstruktur. Ein Blick auf Restriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, 42-51; 2007
- Sielert, U./Jaeneke, K./Lamp, F./Selle, U.: Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim/München 2009

- Weinert, Franz E.: Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In: Friedrich-Jahresheft (1997): Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbständigkeit. Seelze, 50-52; 1997
- Weinert, Franz E.: Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler? In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/ Basel, 73-86; 2001
- Wischer, B.: Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über „programmatische Fallen“ im aktuellen Reformdiskurs. In: Die Deutsche Schule, 99 (4), S. 422-433; 2007
- Wischer, B.: Reformengagement als Reflexionsproblem – kritische Anmerkungen zum aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. 1/2008, 3. Jahrgang, S. 5-20; 2008