

**Heterogenität im Klassenzimmer**

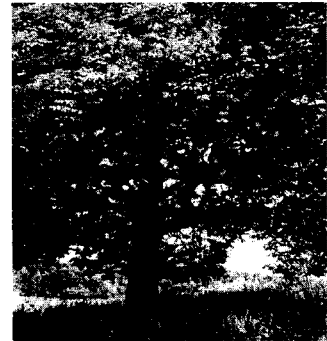
**Erkennen aller Begabungen**

**Ein Thema für Lehreraus- und  
Lehrerfortbildung**

Prof. Dr. Olga Graumann

Universität Hildesheim

## **Heterogenität im Klassenzimmer / Erkennen aller Begabungen: ein Thema für Lehreraus- und Lehrerfortbildung**



### **Einstimmung:**

Pädagogen zitieren gerne Comenius – und das hat einen guten Grund, denn von ihm können wir auch heute noch viel lernen. Er hatte eine blumige Sprache, so antwortete er z.B. auf die Frage, wie denn eine große, heterogen zusammengesetzte Schülerschar von einem Lehrer unterrichtet werden könne, unter Benutzung der Metapher „Baum“:

„So sehen wir auch, daß ein einziger Stamm genügt, einen noch so stark verzweigten Baum zu tragen und mit Saft zu erfüllen....Der Stamm läuft nicht bis auf das Laubwerk aus, sondern er beschränkt sich auf seinen Ort und teilt den Saft den Hauptästen mit, die unmittelbar von ihm ausgehen, diese alsdann anderen und die wieder anderen und so fort bis zu den letzten und kleinsten Teilchen des Baumes.“ (Comenius bearb. von Ahrbeck 1961, S. 178).

Den oben abgebildeten Baum habe ich auf dem Weg photographiert, auf dem die böhmischen Brüder im 30-jährigen Krieg von Böhmen nach Schlesien geflohen sind – und er hat mich inspiriert, bei der Metapher Baum noch etwas zu bleiben.

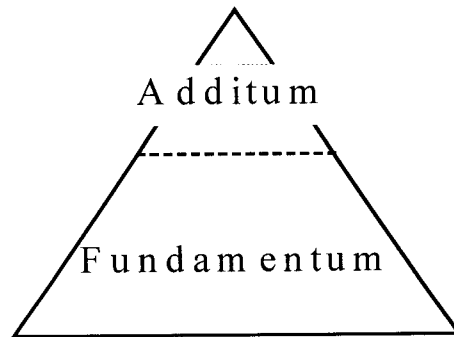
Ich werde die Thematik im Folgenden von drei Seiten beleuchten:

1. Ein neuer (alter?) Denkansatz
2. Allgemeindidaktische Sichtweise
3. Was kann Lehrerbildung tun?

### **1. Ein neuer (alter?) Denkansatz**

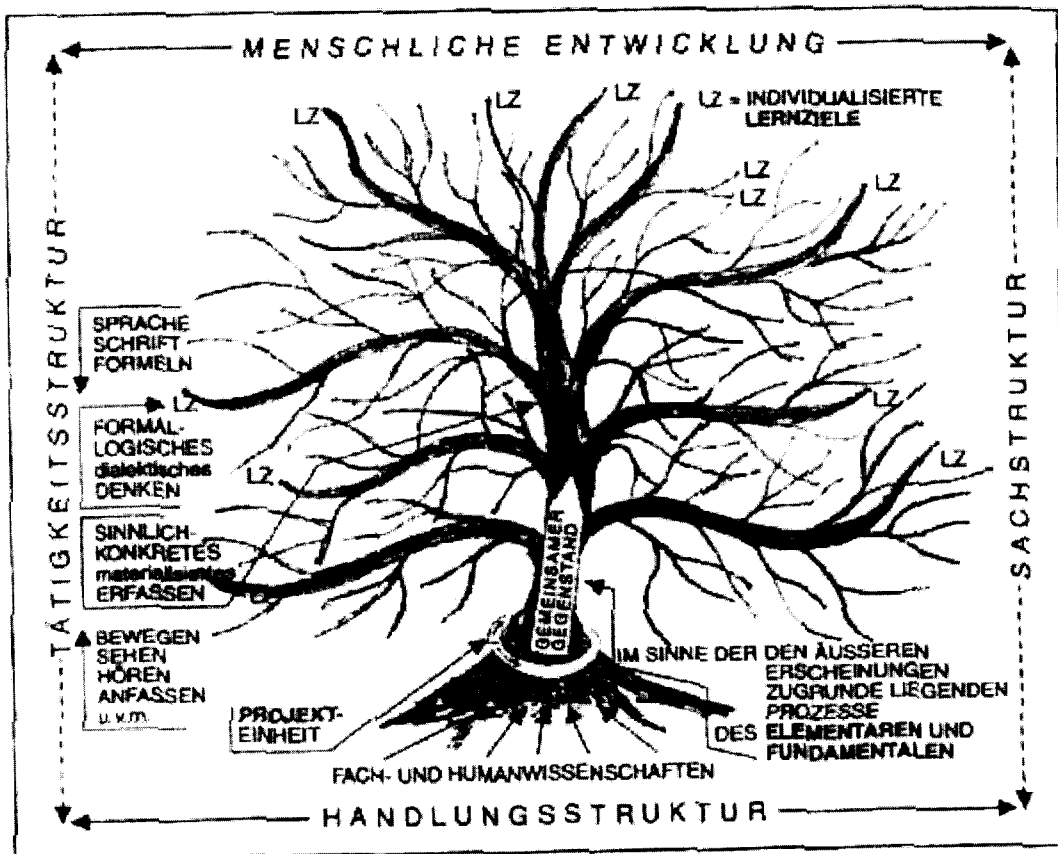
Heterogenität als Chancen zu begreifen setzt ein neues Denken voraus.

Klafki und Stöcker haben 1976 folgendes Modell angeboten, das zeigt, wie mit Heterogenität und Innerer Differenzierung umgegangen werden kann:



Diesem Modell liegt ein Denkansatz zugrunde, der unserem Schulsystem Rechnung trägt und hierarchisch geprägt ist: An die Spitze gelangen nur die Besten und das Fundamentum ist dafür die notwendige Voraussetzung.

Der Denkansatz ist richtig, denn er enthält eine nicht zu widerlegende Logik. Dennoch bin ich der Überzeugung, dass es gerade dieser Denkansatz ist, der uns nicht weiterbringt in der Diskussion um Heterogenität. Ich stelle ihm deshalb ein Baummodell (vgl. Feuser 1995, S.181 und Graumann 2002, S.160) gegenüber:



Auch hier gibt es ein Fundament, von dem alle Lernenden ausgehen und Astspitzen, zu denen nur wenige gelangen werden. Der Denkansatz ist jedoch im Grundsatz ein anderer: Ein Baum ist ein organisch gewachsenes Ganzes, das voller Überraschungen ist – da gibt es Astspitzen, die abbrechen und Zweige, die unerwartet aus dem Stamm wachsen.

Ich kann dieses Modell von der *inhaltlichen* Seite her betrachten, den Stamm z.B. als das gemeinsame Thema, mit dem sich alle, unabhängig vom Niveau ihrer Fähigkeiten auseinandersetzen können, die Astgabeln, an denen es sich entscheidet, ob sich ein Schüler eher sinn-

lich konkret mit einem Thema auseinandersetzt, oder ob er sich in die Astspitzen begibt und sich auf einer immer differenzierteren und abstrakt-logischen Ebene mit dem Thema befasst. Die Gemeinschaft bricht – trotz unterschiedlichster Leistungsniveaus – dennoch nicht auseinander, denn nur durch die sinnlich-konkrete Auseinandersetzung mit einem Thema und die abstrakt-logische, wird die Thematik in ihrer gesamten Komplexität erfasst. *Jeder Schüler trägt somit etwas zum Endprodukt bei, das die Thematik in seiner Gesamtheit präsentiert.*

Ich werde dies kurz an einem Beispiel erläutern:

Im zweiten Schuljahr wird in einer Integrationsklasse, in der sowohl Kinder mit einer geistigen Behinderung wie auch Kinder mit einer Hochbegabung sind, ein Indianerprojekt „Indianer und ihre Lebensweise früher“ durchgeführt. Als gemeinsame Grundlage für alle wird ein Buch über einen Indianerjungen und seine Lebensweise vorgelesen. Die einzelnen Kapitel werden besprochen, gespielt und teilweise nochmals vorgelesen, damit alle Kinder Zeit haben, sich mit dem Inhalt auf ihre Weise auseinander zu setzen. Dass auch die Kinder mit einer geistigen Behinderung den Inhalt weitgehend verstehen, zeigen sie, indem sie Teile des Gehörten im Rollenspiel auf ihre Weise nachspielen. Die Kinder beschäftigen sich nun auf unterschiedlichen Leistungsniveaus mit dieser Geschichte, indem sie u.a. Textteile von der Druckschrift in Schreibschrift übertragen und somit ein eigenes Buch über den Indianerjungen gestalten. Die Kinder mit einer Behinderung, für die die Erlernung der Schreibschrift noch nicht das Ziel sein kann, drucken vereinfachte Sätzchen.

Ogleich die Tätigkeiten auf unterschiedlichem Leistungsniveau vonstatten gehen, geht es hier *nicht* um eine Reduzierung des Inhaltlichen, denn die Geschichte des Indianerjungen wurde allen geboten. Das inhaltliche Lernniveau ist für alle Kinder gleich und ihrer gedanklichen Verarbeitung dieses Themas sind, trotz Differenzierung im schriftsprachlichen Umgang, keine Grenzen gesetzt.

In einem Spiralcurriculum wird das Thema im 4. Schuljahr nochmals aufgegriffen. Diesmal geht es um die Entdeckung Amerikas, um Columbus und die Lebensweise der Indianer heute. Dazu werden Arbeitsgruppen gebildet. Die schnell lernenden Kinder befassen sich mit der Entdeckung Amerikas, die langsam Lernenden wiederholen das im zweiten Schuljahr Erarbeitete. So kann der Bereich „Indianer und ihre Lebensweise früher“ mit der Bedeutung der Entdeckung Amerikas in Verbindung gebracht werden. Ogleich sich jedes Kind auf seine Weise mit der Thematik auseinandersetzt, bleibt doch der Gesamtrahmen für alle Kinder gleich. Die Präsentation der Arbeitsergebnisse gestattet es, auch die Weltsicht der Kinder zu erweitern, die nicht (oder noch nicht) bis zu den Astspitzen gelangen. Schließlich liegt es in der Hand der Lehrenden, Lernentwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen und nicht sie zu verengen.

Das Baum-Modell kann aber auch im Hinblick auf eine Differenzierung der *Lernziele* betrachtet werden. Auch wenn nicht alle Schüler das gleiche Ziel erreichen können, so tragen sie doch etwas zum „Ganzen“ bei, denn die sinnlich-konkrete Erfahrung, wie z.B. Indianer gelebt haben ist ebenso bedeutsam und wichtig, wie das Schreiben einer Abhandlung über die Entdeckung Amerikas um etwas vom „alten“ Amerika zu wissen.

Das Baum-Modell lässt Varianten zu, die im Voraus mitgedacht werden können, es eröffnet nicht planbare Möglichkeiten und zeigt, dass die Vielfalt notwendig ist, um etwas in sich Geschlossenes hervorbringen zu können. Daher ist für mich dieser Denkansatz die Grundlage für die didaktischen und methodischen Strategien und Handlungsmuster.

## 2. Allgemeindidaktische Sichtweise

Diese didaktischen und methodischen Strategien und Handlungsmuster können nur auf Konzeptionen beruhen, die längst bekannt sind, aber dennoch von den Lehrenden immer wieder neu strukturiert und quasi „erfunden“ werden müssen.

Ich möchte in einem Schaubild in aller Kürze zeigen, auf welche Konzeptionen wir uns stützen können, um allen Begabungen im Klassenzimmer gerecht zu werden:



Didaktik kann nur innerhalb der gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Bedingungen betrachtet werden, die einerseits auf die Didaktik einwirken, ihrerseits aber auch die Entwicklungen und Bedingungen beeinflussen. Es steht uns eine große Palette an didaktischen Grundkonzepten zur Verfügung, die im Laufe der Schulgeschichte entwickelt wurden, wie allen voran die Konzeptionen der Reformpädagogik, des Offenen Unterrichts und der Inneren Differenzierung, aber auch Konzeptionen, die die heutige didaktische Diskussion bestimmen wie die Förderdiagnostik und die Individuelle Leistungsbeurteilung.

Aus den vielen Modellen und Schulen möchte ich nur vier herausgreifen, die m.E. doch sehr umfassend sind: Die Genfer Schule, die Jean Piaget gegründet hat, die Kulturhistorische Schule, die mit den Namen Wygotski, Leontjew und Galperin verknüpft ist, das Modell des Denkenden Handelns, das der Projektmethode im Sinn von John Dewey und William Kilpatrick verpflichtet ist und der Konstruktivismus, der letztendlich sowohl Piaget als auch Dewey in einem mehr oder minder neuen Denkansatz verknüpft.

Ohne auf die einzelnen Konzepte hier eingehen zu können, sollten wir uns fragen:  
**Was muss von Lehrenden eingefordert werden, was müssen Lehrende können?**

Wir brauchen Lehrerpersönlichkeiten, die

- im Sinne Montessoris beobachten können und wissen,
- dass kognitive Entwicklungsschritte im Sinne von Piaget aufeinander aufbauen,
- die Zone der nächsten Entwicklung im Sinne Wygotskis erkennen und anregen,
- Lernprozesse so aufbereiten, dass sich Systeme im Kopf des Kindes (im Sinne Galperins) stufenweise aufbauen können,

- Schule so gestalten, dass selbsttätiges, selbstverantwortetes und reflektiertes Handeln im Sinne Deweys möglich ist,
- Offenen Unterricht mit Hilfe didaktischer Modelle planen, strukturieren und reflektieren – vor allem im Hinblick auf die Wahl des Inhalts und die anthropologischen und soziokulturellen Voraussetzungen der Kinder im Sinne von Klafki bzw. Heimann und Schulz,
- Innere Differenzierung zum Unterrichtsprinzip erheben sowie
- förderdiagnostische Fähigkeiten erwerben und
- Leistung differenziert beurteilen.

Doch wie können wir unsere Lehramtsstudierenden und die Lehrer in Fort- und Weiterbildung so sozialisieren, dass dieses Denken in ihre „Köpfe“ kommt und sie aus diesem Denken heraus didaktisch agieren.

### 3. Was kann Lehrerbildung tun?

Beispielhaft werde ich von einem Projekt berichten, das ich in Hildesheim durchführe und das u.a. durch Ariane Garlichs Vorläufer hat.

Diesem Projekt liegt der Gedanke zugrunde, dass Lehrer(innen) keine Klassen unterrichten, sondern einzelne Persönlichkeiten und dass Studierende bereits im Studium so sozialisiert werden müssen, dass sie ihren Focus auf das *einzelne Kind* innerhalb einer Gemeinschaft richten.

Die Studierenden erhalten in Seminaren theoretische Kenntnisse in psychologischer und allgemein-didaktischer Hinsicht über Schüler, die nicht dem sogenannten Mittelmaß entsprechen, also u.a. Hochbegabte sowie Lernschwache. Sie werden in die Erstellung einer Anamnese und Förderdiagnostik eingeführt. Die fachdidaktischen Kenntnisse erwerben sie in den jeweiligen Fachdidaktiken. Mit diesen Kenntnissen ausgestattet betreuen sie einen einzelnen Schüler bzw. eine Schülerin über einen Zeitraum von einem halben Jahr oder länger und reflektieren anschließend ihre Erfahrungen in Form von Examensarbeiten etc.

Die *Studierenden* sollen in dieser engen Zusammenarbeit mit *einem(r)* Schüler(in) lernen,

- systematisch zu beobachten und diese Beobachtung schriftlich festzuhalten,
- innerhalb der gegebenen Grenzen einen Förderbedarf zu eruieren,
- einen Förderplan zu entwickeln,
- eine Förderung durchzuführen,
- die Interventionsmaßnahmen zu reflektieren.

Noch liegt keine empirische Erforschung der Nachhaltigkeit dieser Art von Praxiserfahrung vor, doch die Aussagen von Studierenden geben einen ersten Eindruck:

Eine Studentin sagte z.B. am Ende einer Förderung: *„Ich habe nicht damit gerechnet, dass es sich um eine so vielschichtige und komplexe Problematik handelt“* und eine andere Studentin stellt fest: *„Ich frage mich im Nachhinein, wer der Lehrer und wer der Schüler in der Förderung war, denn ich konnte so viel von Jan in Bezug auf Schwierigkeiten mit der Schule und insbesondere mit Mathematik erfahren und lernen“*.

*„Dieses Praktikum wird für unsere spätere Arbeit an einer Schule sehr bedeutsam, wenn es darauf ankommt, über die Schullaufbahn eigener Schüler zu entscheiden. Man wird sich in solchen Situationen immer wieder die Notwendigkeit der Einzelförderung vor Augen führen und danach seine Entscheidungen treffen“*.

Die **Lehrer(innen)**, die in diesem Projekt mitarbeiten, machen wichtige Erfahrungen. Durch die Studierenden wird ihr Augenmerk auf eine ganz neue Weise auf bestimmte Schüler gelenkt und durch die Diskussionen mit den jungen Leuten kann ihr Interesse, einen anderen Blickwinkel einzunehmen, neu geweckt werden. Durch gemeinsame Supervisionssitzungen von Studierenden und LehrerInnen, wird dieser Prozess noch verstärkt. Damit verbinden sich Lehreraus- und Lehrerfortbildung.

### **Schlussgedanke**

Zum Abschluss möchte ich, ohne die Metapher vom Baum überstrapazieren zu wollen, diese doch noch einmal heranziehen:

Ein Wald kann nicht als Ganzes begriffen, gehegt, gepflegt und geschützt werden, wenn nicht die Kenntnis von einzelnen Bäumen in ihrer Einzigartigkeit vorhanden ist. Unsere Studierenden werden auf die Heterogenität einer Klasse nur vorbereitet, wenn sie – und sei es nur exemplarisch – schon in der Ausbildung so sozialisiert werden, dass sie den Focus auf den einzelnen Schüler richten und seine individuellen Fähigkeiten herausbilden, damit er in der Zukunft den Platz findet, den er im Sinne der sozialen Gemeinschaft ausfüllen kann.

Wenn Lehrer(innen) besser in didaktischer Hinsicht auf Heterogenität sowie das Fördern und Fordern vorbereitet werden, bekommt die Schuldebatte bezüglich früher Selektion ein anderes Gewicht. Lehreraus-, fort- und weiterbildung sowie Bildungspolitik müssen hier Hand in Hand arbeiten.

### **Literatur**

- Comenius, J.A.: Große Didaktik. Neubearbeitet und eingeleitet von Hans Ahrbeck. Berlin 1961.
- Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Braunschweig 1964.
- Feuser, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995.
- Galperin, P.J.: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hielsch, H. (Hrsg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Stuttgart 1969, S. 367-405.
- Garlichs, A.: Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformierten Lehrerbildung. Donauwörth 2000.
- Gerstenmaier, J.; Mandl, Th.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 6. 1995, S. 867-888.
- Graumann, O.: Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen – Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn 2002.
- Graumann, O.: Fordern und Fördern – „Problemkinder“ im Alltag der Grundschule. Baltmannsweiler 2004
- Heimann, P.; Otto, G.; Schulz, W.: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover 1970, 5. Aufl.
- Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1963.
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. (2. erw. Aufl.) Weinheim und Basel 1991
- Klafki, W.; Stöcker, H.: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Z. f. Pädagogik, 22. Jhg. 1976, Nr. 4, S. 497-523.
- Leontjew, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a.M. 1973.
- Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz 1967, 3.Aufl.
- Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied u.a. 1996.
- Wygotski, L.S.: Denken und Sprechen. Stuttgart 1971.