

Sammelrezension:

**Umgang mit Heterogenität im
Fremdsprachenunterricht**

Katharina Mechthild Rutzen¹

Chilla, Solveig & Vogt, Karin (Hrsg.) (2017): *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Doff, Sabine (Hrsg.) (2016): *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempo.

Strohn, Meike (2015): *Binnendifferenzierung im Englischunterricht. Die Lehrerperspektive*. Bochum, Freiburg: Projekt Verlag.

1. Heterogenität als Chance und Problem

Im Zuge von Bemühungen, mit Hilfe eines weniger selektiven Schulsystems bessere Bildungschancen für eine größere Anzahl von Kindern und Jugendlichen zu schaffen, hat sich international und auch in Deutschland der Blick auf Heterogenität verändert. Das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern (im Folgenden SuS) mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Interessen, sprachlich-kulturellen Hintergründen o.ä. wird zunehmend als Bereicherung und Ressource angesehen. Allerdings stellt die prinzipiell in jedem Klassenzimmer vorhandene Heterogenität Lehrkräfte auch vor besondere Herausforderungen, denen man mit Binnendifferenzierung und Individualisierung zu begegnen versucht. Eine wachsende Zahl von Lehrkräften bemüht sich um eine Orientierung ihres Unterrichts an diesen Konzepten und einige fremdsprachliche Lehrwerke beinhalten inzwischen binnendifferenzierende Angebote und Materialien. Dennoch fehlt ein allgemein akzeptierter und empirisch fundierter fremdsprachendidaktischer "Orientierungsrahmen" (Niggli 2013) für die vorhandene Vielfalt der Methoden und Herangehensweisen.

¹ Korrespondenzadresse: Katharina Mechthild Rutzen, Universität Leipzig, Institut für Slavistik, Beethovenstr. 15, 04107 Leipzig, E-Mail: katharina_mechthild.rutzen@uni-leipzig.de

Es gibt einen gewissen Konsens in Bezug auf ein bestimmtes Methodenrepertoire im Umgang mit Heterogenität: In vielen Publikationen ist v.a. von schülerzentrierten und kooperativen Methoden sowie von einer Hinführung der SuS zu einem stärker selbstgesteuerten Lernen die Rede. Diese fachdidaktische Diskussion spiegelt sich in der Schulrealität jedoch nur punktuell wider. Trautmann (2011: 13) ist nicht der einzige, der diesbezüglich "eine Diskrepanz zwischen Theorie und Status quo" konstatiert und unterstreicht, wie schwierig die tatsächliche Umsetzung ist, und wie sehr diese nicht zuletzt vom institutionellen Kontext und den Rahmenbedingungen abhängt. Mängel in der Lehrerbildung und ungünstige Kontextfaktoren führen dazu, dass Lehrkräfte Heterogenität seltener als Ressource und häufiger als eine Überforderung erleben. Viele sehen die ihnen auferlegten Aufgaben im Rahmen einer Bildungs- und Lernkultur, die auf Standardisierung und Leistungsmessungen ausgerichtet ist, als unlösbar an. Dies gilt für die Fremdsprachen genauso wie für andere Schulfächer. Obwohl bereits seit den 1970er Jahren zu diesen Themen publiziert wird, scheinen uns heute noch fast die gleichen Problemstellungen zu beschäftigen wie damals (Trautmann & Wischer 2009). Die meisten Autorinnen und Autoren sind sich einig, dass trotz aller Absichtserklärungen und Visionen konsequent heterogenitätssensibler Unterricht an deutschen Schulen eher die Ausnahme als die Regel bleibt. Letztendlich muss aber auch gesagt werden, dass die empirische Fundierung vieler vorgeschlagener Methoden und Herangehensweisen nach wie vor zu wünschen übriglässt; hierzu trägt v.a. die Unschärfe von Sammelbegriffen wie "offener Unterricht" bei (Niggli 2013: 22), die in der Praxis sehr unterschiedliche Dinge bedeuten können. Andererseits ist der flexible Umgang mit den Lernbedürfnissen unterschiedlicher SuS zweifellos ein Ideal, welchem man nicht durch die Befolgung einfacher 'Rezepte', sondern nur durch die Berücksichtigung aller Beteiligten inklusive der Gegebenheiten vor Ort näherkommen kann. Um es mit Kelly (1981: 66) zu sagen: "Wundermittel sind jedoch auf dem Gebiet der Bildung ebenso schwierig zu finden wie in anderen Bereichen, und es gibt keine alleingültige Antwort auf die Frage: 'Wie gehe ich den Unterricht in meiner heterogenen Klasse an'". Vor diesem Hintergrund liefern die hier vorgestellten Publikationen einen Beitrag zu einer Diskussion, die auch nach mehreren Jahrzehnten noch in vollem Gange ist. Den Schwerpunkt der Besprechung bildet die Frage danach, welche Heterogenitätsaspekte und Differenzierungskonzepte jeweils in den Mittelpunkt gestellt und wie deren Möglichkeiten und Grenzen reflektiert werden. Ein weiteres Kriterium ist der Einbezug von fremdsprachenspezifischen Überlegungen und Praxisbeispielen.

2. Aufbau und Zielsetzung der Publikationen

Während die beiden Sammelbände eine große Vielfalt von Perspektiven und Ideen bieten, beschäftigt sich die Dissertation im Detail mit der Sichtweise von Englischlehrkräften zum Thema Binnendifferenzierung, welche von der Autorin im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie untersucht wurde.

Die insgesamt dreizehn Beiträge des von Sabine Doff herausgegebenen 218-seitigen Sammelbandes sind in drei große Teile gegliedert: "Erziehungswissenschaftliche Impulse für den Umgang mit Heterogenität", "Heterogenität im Fremdsprachenunterricht mit Fokus Fachperspektive" sowie "Internationale Perspektiven auf den Umgang mit Heterogenität". Als potentielle Leser/innen sollen Lehrende an den Hochschulen, Studierende, Auszubildende im Vorbereitungsdienst und Ausbilder/innen angesprochen werden. Der Aufbau der einzelnen Beiträge ist leserfreundlich: Den Texten ist jeweils eine kurze Zusammenfassung vorangestellt, dann folgen Fragen zur Aktivierung des Vorwissens sowie Anschlussfragen, die sich sicherlich insbesondere für die Diskussion in universitären Lehrveranstaltungen eignen.

Der von Solveig Chilla und Karin Vogt herausgegebene Sammelband vereint auf 285 Seiten elf Beiträge zum Thema "Heterogenität und Diversität im Englischunterricht". Auch hier werden bildungswissenschaftliche, internationale und historische Beispiele in den Blick genommen, die auf der Suche nach einer spezifisch fremdsprachendidaktischen Perspektive im Kontext des deutschen Bildungssystems hilfreich sein könnten. Als Zielgruppe werden im Vorwort v.a. Englischlehrkräfte angesprochen, die durch die Publikation ermutigt werden sollen, "sich ihrer professionellen Kompetenz zu versichern" und "neue Impulse zu gewinnen".

Die 544-seitige Dissertation von Meike Strohn möchte einen Einblick in die subjektiven didaktischen Theorien von Englischlehrkräften zum Thema Binnendifferenzierung geben. Neben einem 52-seitigen Überblick über wichtige Theorien und Begrifflichkeiten nimmt erwartungsgemäß v.a. die transparente Beschreibung der qualitativen Forschungsmethodik und die schrittweise Darstellung der Ergebnisse viel Raum ein. Darauf folgen weiterführende Überlegungen zu Implikationen für die Forschung sowie die Lehrerbildung und -fortbildung.

3. Thematische und inhaltliche Schwerpunkte

Meike Strohn begründet die Relevanz ihrer Arbeit damit, dass bisher nur wenige Forschungsergebnisse zum Thema Binnendifferenzierung im Englischunterricht

vorliegen. Erfahrungsbasierte subjektive Theorien von Lehrkräften seien in diesem Kontext besonders relevant, da sie handlungsleitend seien und somit Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung hätten. Ihr Ziel ist es, die herausgearbeiteten subjektiven Theorien der zwölf interviewten Lehrkräfte mit dem Stand der wissenschaftlichen Theorie zu verbinden. Der Fokus liegt v.a. auf der persönlichen Definition des Begriffes Binnendifferenzierung durch die Lehrkräfte, auf dem Bezug zwischen deren pädagogischem Gesamtverständnis und Binnendifferenzierung sowie auf subjektiv förderlichen und hinderlichen externen und internen Faktoren.

Im Theorieteil gibt die Autorin einen Überblick über wichtige Grundlagen und Begriffe. Trotz der ihrer Meinung nach "desolaten" Forschungslage in Bezug auf binnendifferenzierende Maßnahmen hält Strohn diese für unabdingbar, obwohl sie selbst problematisiert, dass Binnendifferenzierung und Individualisierung auch ohne den Rückgriff auf solide empirische Ergebnisse häufig "normativ als etwas grundsätzlich Positives definiert" werden (Strohn 2015: 101). Sehr ausführlich werden das qualitative Vorgehen und die einzelnen Etappen der Planung, Durchführung und die hermeneutische Auswertung der Befragung der Lehrenden dargestellt. Als eines der zentralen Ergebnisse stellt die Autorin die Beobachtung heraus, dass viele Lehrkräfte bei dem Begriff Binnendifferenzierung v.a. an eine passgenaue, diagnosegestützte "Differenzierung von oben" (Brügelmann 2002) denken, welche gleichzeitig als sehr voraussetzungsreich und arbeitsintensiv angesehen wird. Die Lehrkräfte berichten jedoch davon, in ihrem Unterricht häufiger eine weniger aufwändige "Individualisierung von unten", z.B. durch offene Aufgabenstellungen, passende Hilfen und Unterstützungsangebote sowie Wahlmöglichkeiten nach Interesse zu praktizieren, welche von vielen jedoch gar nicht als Binnendifferenzierung bzw. Individualisierung eingeordnet wird. Darüber hinaus wird Binnendifferenzierung in Bezug auf bestimmte Kompetenzbereiche als einfacher oder schwieriger realisierbar empfunden. Insbesondere die literalen Kompetenzen haben sich in dieser Hinsicht als besonders beliebt herausgestellt. Viele Lehrkräfte sehen Lernjahr, Alter sowie die Selbsteinschätzungskompetenz der SuS als wichtige Faktoren für die Auswahl konkreter binnendifferenzierender Maßnahmen an. Mit zunehmendem Alter und bei fortgeschrittenen Fremdsprachenkenntnissen trauen die Lehrenden ihren SuS mehr Autonomie und Selbststeuerung zu und können sich eher vorstellen, offenere Unterrichtsformen auszuwählen. Eine gewisse Ausgeglichenheit zwischen den Polen Offenheit und Kontrolle wäre aber Strohn zufolge in jedem Lernjahr wünschenswert und in der Grundschule werden hier den Befragten zufolge schon wichtige Schritte in Richtung Lernerautonomie gemacht, was dann aber nach dem Übergang in eine weiterführende Schule in vielen Fällen nicht fortgeführt wird. Gleichzeitig stellt Strohn dar, dass viele Lehrkräfte an ihrer eigenen Diagnosefähigkeit zweifeln und sich v.a. in diesem Bereich Unterstützung wünschen.

Der Band "Heterogenität und Diversität im Englischunterricht" von Solveig Chilla und Karin Vogt ist insgesamt stark an offenen Lernformen und am Konzept der 'Differenzierung von unten' in Form eines möglichst selbständigen, *task*-basierten Lernens orientiert. In drei Beiträgen liegt der Fokus auf individueller Mehrsprachigkeit als fokussiertes Heterogenitätsmerkmal (Hannah Ruhm, Gerard Doetjes, Sandra Bellet); in den anderen wird eher auf die Dimension der sonstigen Lernvoraussetzungen und insbesondere die Inklusion von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingegangen. Göran Nieragden und andere Beitragende kritisieren die vielerorts unzureichenden Rahmenbedingungen für die Umsetzung dieser Konzepte (z.B. was die spärlich vorhandenen Möglichkeiten zur Kooperation unter Lehrkräften und *Team Teaching* oder etwa die Anzahl der SuS in den Lerngruppen betrifft).

In mehreren Artikeln werden Möglichkeiten der Binnendifferenzierung anhand mediengestützter, mehr oder weniger offener Lernarrangements behandelt. Während der Beitrag von Maria Eisenmann lediglich eine Vielzahl möglicher webbasierter Lernmöglichkeiten auflistet, beschreibt der Beitrag von Henriette Dausend und Susanne Nickel ausführlich den exemplarischen Einsatz von *story making apps* im Englischunterricht anhand einer in der 4. Klasse durchgeführten Untersuchung zum tabletgestützten Lernen. Mögliche Probleme und Fallstricke werden dabei nicht ausgespart.

Ein weiteres ausführliches Unterrichtsbeispiel aus der Praxis beschreibt Julia Reckermann in ihrem Beitrag "Eine Aufgabe – 25 richtige Lösungen. Das Potential offener Lernaufgaben für den inklusiven Englischunterricht in der Grundschule". Die zugrundeliegende Idee ist einfach: Die SuS sollen zu einem vorgegebenen Rahmenthema (*My favorite animal*) ein eigenes Produkt erstellen und haben dabei gewisse Auswahlmöglichkeiten und Freiheiten bezüglich der konkreten Umsetzung. Viele Lehrkräfte arbeiten bereits auf ähnliche Weise mit ihren Lerngruppen, ohne dies jedoch explizit als Binnendifferenzierung wahrzunehmen, da sie diese eher mit der Bereitstellung einer "Fülle unterschiedlicher Aufgaben und Arbeitsmaterialien" (ebd.: 206) verbinden. Julia Reckermann gibt Hinweise zur konkreten Organisation und Begleitung, z.B. zur Formulierung der Aufgabenstellung oder zur Frage, wie sichergestellt werden kann, dass tatsächlich alle Kinder auf einem für sie angemessen herausfordernden Niveau arbeiten und wie diese unterschiedlichen Anforderungen an die Einzelnen für die Klasse transparent gemacht werden können.

Eine etwas andere Sichtweise bietet der Beitrag von Liesel Hermes, der den Lernbedürfnissen von schwächeren SuS im Englischunterricht und den Grenzen eines binnendifferenzierenden Unterrichts gewidmet ist. In vielen Bundesländern wird versucht, durch ein zweigliedriges Schulsystem und ein längeres gemeinsames Lernen eine größere Chancengleichheit für Kinder aus unterschiedlichen

Herkunftsmilieus zu erreichen. Die Autorin beschreibt das Konzept am Beispiel Baden-Württembergs und reflektiert die Konsequenzen für den Englischunterricht. Hier sind in den Gemeinschaftsschulen statt einer äußeren Differenzierung (z.B. mittels eines Kurssystems) besondere Zeiten für individuelles und selbstverantwortliches Lernen vorgesehen. Hierbei werden auch im Rahmen des Englischunterrichtes häufig Aufgaben auf drei Niveaustufen bereitgestellt, die Auswahl der Aufgaben und der Sozialform bleibt dabei den SuS überlassen. Die Tücken dieser Herangehensweise liegen der Autorin zufolge v.a. in einer unzureichenden Förderung von Hörverstehen und Aussprache aufgrund der mangelnden mündlichen Interaktion in der Fremdsprache. Außerdem bestehe generell die Gefahr, dass sich die Leistungsschere schnell öffne, weil insbesondere für den erhöhten Übungsbedarf langsamer SuS nie genügend Unterrichtszeit vorhanden sei. Sie betont, dass Unterschiede in der Lernzeit nicht genügend beachtet würden und modische Schlagwörter wie "der Lehrer als Lernbegleiter" nicht berücksichtigen, dass gerade schwächere SuS mehr Struktur und Kontrolle bräuchten und somit das Ideal der Lernerautonomie an seine Grenzen komme. Sie sieht zusätzliche Förderstunden und damit eine zeitweilige Trennung von der Lerngruppe als unabdingbar an, um in einem kommunikativen Unterrichtssetting Wiederholungen zu ermöglichen und Lücken zu schließen.

Im Vorwort des von Sabine Doff herausgegebenen Bandes wird dafür plädiert, Heterogenität im Fremdsprachenunterricht nicht in erster Linie als Leistungsheterogenität zu sehen, sondern v.a. auch als sprachlich-kulturelle Diversität. Der Band scheint insgesamt noch kritischer ausgerichtet zu sein als die anderen beiden Publikationen. Bereits der erste Beitrag von Till-Sebastian Idel und Kerstin Rabenstein versucht, aus einer bewusst nicht-fachdidaktischen Außenperspektive mit Hilfe ethnographischer Feldbeobachtungen die hohen Erwartungen, die mit dem Stichwort individualisierter Unterricht verbunden werden, zu relativieren und mögliche Widersprüche aufzuzeigen. Idel und Rabenstein stellen die These auf, dass individualisierter Unterricht zu einer "gesteigerten Performanzkultur" führe. Die geforderten Fähigkeiten und Fertigkeiten seien zwar zum Teil andere als im 'herkömmlichen' Unterricht, das Kriterium der Leistung und deren Inszenierung bleibe aber zentral und die Klasse werde in 'selbständige' und 'unselbständige' Lernende eingeteilt (ebd.: 15f.). Aufgrund dieser Beobachtungen werden von den Autorinnen und Autoren sehr weitreichende Schlussfolgerungen in Bezug auf offene und individualisierende Lernformen gezogen.

Der Beitrag von Tim Giesler, Lena Schuett und Fatou Julia Wolter beginnt mit einer recht skeptischen Abhandlung zum Thema Lernbüros im Fach Englisch, die sich auf die Auswertung einer Befragung von Lehrpersonen stützt, welche eine mangelnde Schulung der kommunikativen Kompetenz während der individuellen

Lernzeiten suggeriert. Danach wird beschrieben, wie in Reaktion darauf gemeinsam mit Studierenden kommunikative Aufgaben für Lernbüros an Bremer Schulen entwickelt wurden, die sich an den Prinzipien des *task-based learning*, des *scaffolding* und der "multiplen Intelligenzen" orientieren. Leider wird kein konkretes Beispiel für eine solche Lernaufgabe und deren Einsatz vor Ort gegeben. Der Text von Katharina Verriere beschreibt dagegen ein konkretes Aufgabenformat zur Individualisierung der Sprechkompetenz. Das Ziel der Anpassung an unterschiedliche Lernvoraussetzungen soll über eine Aufgabe, die gewisse Gestaltungsfreiheiten zulässt (das Schreiben eines Dialogs zum Thema "Sightseeing in New York"), und mittels Unterstützungskarten zu Redemitteln und Grammatik erreicht werden. In der *Design-based research*-Studie von Larena Schäfer spielt die Bereitstellung von Hilfsmitteln zu Zwecken der Binnendifferenzierung ebenfalls eine wichtige Rolle. In der Darstellung der ersten Ergebnisse wird jedoch deutlich, dass die SuS die zu Zwecken der Individualisierung bereitgestellten Hilfsmittel als obligatorisch ansahen und versucht haben, die angebotenen Redemittel Schritt für Schritt abzuarbeiten und in die eigene Produktion einzubeziehen. Die Autorin schlussfolgert, dass in diesem Fall die Vorbereitung der Klasse und die Erprobung bestimmter Methoden zu kurz kam und einer solchen Unterrichtseinheit zwingend vorangestellt werden müsste.

Wolfgang Biederstädt stellt das Modell der Lösungshilfen in den Kontext von Leistungsmessung. Er zeigt auf, wie Klassenarbeiten so differenziert werden können, dass das Anforderungsniveau an das Können der einzelnen SuS adaptierbar ist und dennoch eine transparente und gerechte Beurteilung möglich bleibt. Der Autor stellt drei Modelle vor, wobei seine Präferenz auf dem Modell der Leistungsdifferenzierung durch das Angebot von Lösungshilfen liegt. Zugleich zeigt Biederstädt auf, was noch zu tun bleibt, um in sich schlüssige Konzepte der differenzierten Leistungsbewertung an den Schulen zu etablieren und z.B. formative und summative Leistungsmessung sowie die darauf aufbauende individuelle Förderung sinnvoll miteinander zu verzahnen.

Der Beitrag von Barbara Hinger ist der Lehrerbildung gewidmet und stellt das an der Mehrsprachigkeitsdidaktik orientierte Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik vor. Bemerkenswert ist hier der Fokus auf kooperatives Lernen auf allen Ebenen der Lehrerbildung. Seminarleitende leben *Team Teaching* vor und leiten Lehramtsstudierende verschiedener Fremdsprachenfächer zum gemeinsamen *Team Learning* in heterogenen Gruppen an, in der Hoffnung, dass dieses Modell dann erfolgreich auf die Situation in der Schule übertragen werden kann, da es trotz der zentralen Bedeutung des kooperativen Lernens im Zusammenhang mit Heterogenität in dieser Hinsicht auf der schulischen Ebene noch deutliche Entwicklungsbedarfe gibt. Denn, so die Überlegung, wie sollen Lehrkräfte kooperative Lehr- und Lernformen anleiten, wenn sie diese während ihrer universitären

Ausbildung weder selbst erlebt und ausprobiert haben, noch von den Lehrenden vorgelebt bekommen? Der Beitrag zum Innsbrucker Modell zeigt hier interessante Perspektiven auf.

4. Fazit

Die drei besprochenen Publikationen sind thematisch sehr breit angelegt, insbesondere in den Sammelbänden werden neben genuin fachdidaktischen auch erziehungswissenschaftliche, internationale und historische Perspektiven ausgelotet. Diese Herangehensweise ist durchaus lobenswert, da sie viele unterschiedliche, darunter auch kontroverse Standpunkte aufzeigt, führt uns jedoch auch vor Augen, wie wenig Fachspezifisches die Fremdsprachendidaktik zu diesem Thema bisher zu sagen haben. Ebenso wäre es wünschenswert, neben Englisch weitere Fremdsprachen stärker einzubeziehen.

Naturgemäß unterscheiden sich Sammelbände und Dissertationsschrift bezüglich ihrer Zielsetzungen und ihrer Ausgestaltung. Wer nach konkreten Gestaltungsmöglichkeiten für den binnendifferenzierenden Fremdsprachenunterricht sucht, ist eher mit den praktisch ausgerichteten Beiträgen in den Sammelbänden bedient. Dafür bietet die Dissertation einen breiteren Überblick über Theorien und Forschungsergebnisse sowie Definitionen wichtiger Begriffe. Ebenfalls lesenswert sind die weiterführenden Überlegungen zu Fragen der Lehrerbildung. Die gründliche, transparente und im Rahmen einer Dissertation angemessene Darstellungsweise der Auswertung führt allerdings zu ermüdenden Redundanzen, die den Lesefluss behindern. Außerdem bleibt aufgrund der gewählten Forschungsmethodik in Strohns Arbeit trotz der gewissenhaften Auswertung der Experteninterviews relativ vage, was genau die einzelnen Lehrkräfte tatsächlich unter Binnendifferenzierung und Individualisierung verstehen und wie sie versuchen, diese Prinzipien umzusetzen.

Das Problem von Sammelbänden ist häufig, dass die einzelnen Beiträge unverbunden nebeneinanderstehen. "Heterogenität im Fremdsprachenunterricht" begegnet dieser Schwierigkeit mit einer Aufteilung in drei große thematische Blöcke. Außerdem gibt der Beitrag von Matthias Trautmann einen kompetenten und systematischen Überblick über den Stand der fachdidaktischen Diskussion zum Thema Leistungsgruppierung und übernimmt damit gewissermaßen eine rahmende Funktion. Der Band von Chilla und Vogt erscheint inhaltlich weniger konsequent strukturiert; zudem versucht jeder einzelne Beitrag, den gesamten begrifflichen Bezugsrahmen noch einmal neu abzustecken. Davon abgesehen bildet "He-

terogenität und Diversität im Englischunterricht" einen gewissen fachdidaktischen Grundkonsens dahingehend ab, dass eine durchgehende passgenaue 'Differenzierung von oben' einer Überforderung der Lehrkräfte gleichkäme, weshalb andere Formen der Binnendifferenzierung prioritär sind, bei denen es v.a. auf eine schrittweise Förderung der Selbstständigkeit der SuS ankommt. Außerdem wird dafür plädiert, Vielfalt explizit wertzuschätzen und offen darüber zu diskutieren, warum nicht für alle genau die gleichen Anforderungen gelten können. All dies ist sicherlich nicht falsch, aber auch nicht besonders neu. Im Vergleich dazu bietet der von Sabine Doff herausgegebene Band ein größeres Spektrum angesprochener Aspekte von Heterogenität und eine noch tiefgründigere inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema. Er stellt modische Schlagwörter in Frage und lenkt den Blick auf ungelöste Problemstellungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene. Der Beitrag von Till-Sebastian Idel und Kerstin Rabenstein geht sehr stark in diese Richtung und übt generelle Kritik am 'offenen Unterricht', ohne allerdings in ausreichendem Maße zu reflektieren, dass es auf die Details der beobachteten Unterrichtsarrangements und insbesondere der so vehement kritisierten Feedbackkultur ankommt. Dennoch ist gerade dieser Beitrag wertvoll, da er eine eher ungewohnte Perspektive auf den betrachteten Gegenstand bietet. In beiden Bänden sind weitere Beiträge vertreten, die eine von der einzelnen Lehrkraft praktizierte Binnendifferenzierung und Individualisierung nicht als Allheilmittel sehen, sondern zusätzlich flexible Formen der Gruppierung innerhalb einer Schule in Betracht ziehen, die z.B. gezielte Förderstunden in bestimmten Fächern ermöglichen, ohne eine Stigmatisierung herbeizuführen.

Besonders interessant sind darüber hinaus aus meiner Sicht all jene Beiträge beider Sammelbände, die nicht nur praktische Unterrichtsbeispiele geben, welche einen gelungenen, gewissermaßen idealtypischen Umgang mit Heterogenität illustrieren sollen, sondern auch Probleme bei der Umsetzung verschiedener Ansätze in spezifischen Kontexten besprechen. Leider bleibt das Abstraktionsniveau einiger beschriebener Unterrichtsversuche recht hoch. Natürlich ist ein theoretischer Rahmen unentbehrlich, doch konkrete Beispiele könnten die in allen Publikationen verwendeten Begriffe wie individuelle Förderung, *Scaffolding*, Autonomieförderung, Differenzierung von oben und Differenzierung von unten auf konkrete Lerngruppen bezogen veranschaulichen und greifbarer machen. Die angeführten Praxisbeispiele sind oft sehr schematisch, Einzelheiten z.B. zu Prinzipien der Gruppen- oder Paarbildung sowie zum Verhalten und zu Hilfestellungen der Lehrkraft bleiben offen. Gerade auf die Details der Anforderungssituation und der sozialen Interaktion in der Klasse kommt es jedoch an, damit die individualisierenden Komponenten der vorgeschlagenen Aufgabenformate wirklich aktiv von den SuS genutzt werden können.

In den vorgestellten Publikationen wird deutlich, dass bei Versuchen einer starken Individualisierung des Fremdsprachenunterrichts (z.B. in Form von Lernbüros) tendenziell die Gefahr besteht, dass die so zentralen mündlichen kommunikativen Fertigkeiten auf der Strecke bleiben, da es deutlich einfacher ist, im schriftlichen Bereich zu differenzieren und zu individualisieren. Kommunikation und damit auch das Erlernen einer Fremdsprache ist aber immer auch ein Gruppenprozess, der sich nicht linear auf die kognitiven und affektiven Voraussetzungen der einzelnen Beteiligten zurückführen lässt (Kurtz 2001: 116). Wie ist diese Erkenntnis mit den Zielen eines heterogenitätssensiblen Unterrichts vereinbar? Wie können im Fremdsprachenunterricht wechselnde Phasen des gemeinsamen und differenzierten bzw. individualisierten Lernens über längere Zeit sinnvoll miteinander verzahnt werden? In Bezug auf welche Lerninhalte, -ziele, Unterrichtsphasen und Kompetenzbereiche sind eher offene Unterrichtsformen oder stärker strukturierte Formate erfolgreich? Fragen dieser Art bleiben leider unterbeleuchtet.

Darüber hinaus wäre ein noch konsequenterer empirischer Bezug angebracht. Häufig werden bestimmte Unterrichtsformen unhinterfragt als beispielhaft herausgestellt, ohne sich mit der mangelhaften empirischen Forschungslage zu beschäftigen. Allgemein didaktische Forschungsergebnisse, die z.B. nahelegen, dass in Bezug auf Motivation und Leistungsentwicklung nicht alle SuS gleichermaßen von offenen Lernumgebungen profitieren (Niggli 2013: 27-29), werden nur selten erwähnt. Der bereits erwähnte Beitrag von Matthias Trautmann stellt eine sehr erfreuliche Ausnahme von dieser Regel dar.

In der Gesamtschau der Publikationen wird ein Grundproblem deutlich, welches jedoch selten explizit benannt oder untersucht wird: Eine Hinwendung zu stärker differenzierenden bzw. individualisierenden Unterrichtsarrangements braucht Zeit (Tomlinson 2014: 170). Die Veränderungsresistenz von sozialen Systemen ist sehr wahrscheinlich der Grund für die hohe Kontinuität des didaktischen Diskurses seit den 1970er Jahren bei einem gleichzeitigen Ausbleiben der erhofften Veränderungen an den Schulen. Diese lassen sich mit einzelnen, punktuellen Maßnahmen nämlich nicht herbeiführen. Darin liegt auch die prinzipielle Schwierigkeit, wenn Forscher/innen über einen begrenzten Zeitraum in der Praxis neue Unterrichtsideen erproben. Hier zeigt sich, dass ein aktuelles wissenschaftliches Desiderat Studien darstellen, die eine schrittweise Unterrichtsentwicklung hin zu offeneren, stärker differenzierenden und individualisierenden Lernformen über einen längeren Zeitraum begleiten und möglichst fremdsprachenspezifische Chancen und Risiken auf diesem Weg beschreiben.

Eingang des revidierten Manuskripts 5.3.2018

Literaturverzeichnis

- Brügelmann, Hans (2002): Heterogenität, Integration, Differenzierung: Empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Opladen: Leske und Budrich, 31-43.
- Kelly, Albert V. (1981): *Unterricht mit heterogenen Gruppen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kurtz, Jürgen (2001): *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Niggli, Alois (2013): *Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen. Theorie – Empirie – Konzepte – Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tomlinson, Carol A. (2014): *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria: Pearson Education/ASCD.
- Trautmann, Matthias (2011): Heterogenität – (k)ein Thema der Fremdsprachendidaktik? In: Börner, Otfried; Edelhoff, Christoph & Lohmann, Christa (Hrsg.): *Individualisierung und Differenzierung im kommunikativen Englischunterricht. Grundlagen und Beispiele*. Braunschweig: Diesterweg, 6-16.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2009): Das Konzept der inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Meyer, Meinert A.; Prenzel, Manfred & Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): *Perspektiven der Didaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.