

Heterogenität im Klassenzimmer als Herausforderung zum Dialog

Pavla ZAJÍCOVÁ

*Was bedeutet es, anders zu sein?
In einem Teil der Öffentlichkeit
ist ein so großer Hass zu jedem, der anders ist,
dass das fast verblüfft.*

Tomáš Cikrt

In diesem Aufsatz werden Fragen fokussiert, die heute im edukativen Kontext im Zusammenhang mit dem Heterogenitätsbegriff gestellt werden. Vor dem Hintergrund ausgewählter diachroner und synchroner Inspirationen werden zuerst die in der Fachdiskussion erörterten Kategorien und die Instrumente des Umgangs mit Heterogenität bilanziert und problematisiert. Es wird eine grundsätzliche Erweiterung des gängigen Heterogenitätsbegriffs vorgeschlagen. Anschließend werden zwei Konzepte diskutiert, die forschungs- und erfahrungsgemäß fruchtbare Perspektiven eröffnen – für die Wahrnehmung der Heterogenität im Klassenzimmer als Herausforderung und Chance für Ich und Du, als Anfang eines Weges zum produktiven, die individuelle und die soziale Kohärenz ausbauenden Dialog. Die Perspektive des Sprachlehrens und -lernens wird dabei als die primäre Folie des allgemeinen edukativen Kontexts in Erwägung gezogen.

Der Aufsatz stellt einen Beitrag zum EU-Projekt TIPP www.teachers-ipp.eu dar, in dessen Rahmen innovative Materialien für junge Lehrer in ihrer Berufseinstiegsphase entwickelt werden.

1. Stellenwert des Themas

Zeit ist immer kostbarer, der Raum wird immer enger (vgl. Stipsitz 1993). Die Entfernung von Mensch zu Mensch verkürzt sich. Mehr denn je brauchen „Ich“ und „Du“ Verständigung, Verständnis, Verstehen. Ich und Du sind allerdings unterschiedlich, entstammen unterschiedlichen geschichtlichen Überlieferungen, unterschiedlichen Kulturen, gestalten unterschiedliche Zukunftsentwürfe. Dabei erscheint es sogar im Rahmen einer „einheitlichen“ Kultur, Gemeinde, Familie, Zweierbeziehung häufig schwer, sich zu verstehen, Konflikte zu überbrücken, effektiv zu kommunizieren, zusammenzuarbeiten.

Die heutige europäische Schule nimmt die Aufgabe auf sich, zum gegenseitigen Verstehen zu erziehen¹ – und angesichts der Einzigartigkeit ihrer sozialen Welt geschieht

¹ Die vier Säulen der Bildung für das 21. Jh. (Delors u.a. 1996) sollen in 1) *learning to know*, 2) *to do*, 3) *to be*, 4) *to live together* bestehen. Sie werden spezifiziert als Entfaltung der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Strategien 1) des lebenslangen Lernens, 2) des selbstständigen kreativen Handelns, 3) der interkulturellen

dies sicherlich zurecht. Diese Aufgabe erstreckt sich dabei auf alle Bausteine der Schulwelt, die sich in einem Zirkel der prozessuellen Komplementarität befinden – von der Reflexion des Weltwissens über bildungstheoretische Konzepte, bildungspolitische Entscheidungen, Lehrerbildungsstrukturen, Lehrwerk- und Unterrichtsgestaltung, Verständnis und Selbstverständnis von Lehrer bzw. Schüler, Anwendung von Interaktions- und Kommunikationsmustern, Evaluation und Forschung bis zu innovativen Entwürfen auf allen genannten Ebenen. Im Zentrum dieses komplexen Gefüges steht der jeden Tag stattfindende Unterricht, der in der Sprache zustande kommt. Die Sprache als Raum des Erfahrens der Objektwelt, als Raum des Erkennens der subjekteigenen Erfahrungsbedingungen – und schließlich als Raum der täglichen Begegnung von Ich und Du, Raum des Hineinwachsens in die bestehenden und des Entwickelns der neuen Interaktions- und Kommunikationsnormen. Dem Sprachunterricht steht im gegebenen Rahmen offensichtlich eine besondere Verantwortung zu.

In diesem Aufsatz wird die Aufmerksamkeit auf die der Sprachvermittlung innewohnenden Möglichkeiten gerichtet, und zwar aus der Sicht der Sprach- und FremdsprachenlehrerInnen. Besonders denjenigen von ihnen, die sich in der Phase des Berufseinstiegs befinden, soll hier die erste Orientierung in der Heterogenitätsproblematik leichter gemacht werden, ihnen soll der erste Blick auf einige inspirative Motive und Konzepte vermittelt werden. Das Potenzial der fokussierten Konzepte besteht auf der einen Seite in der Förderung des attraktiven Sprach- und Fremdsprachenunterrichts schlechthin, aber auf der anderen Seite auch in der Tatsache, dass sie den Fragen der Heterogenität, der Diversität² und der sich im Dialog entfaltenden Identitätsbildung Rechnung tragen. Sie eröffnen Überlegungen zu folgenden Fragen:

- Wie kann die Entfaltung der ich-, du- und weltreflexiven Fähigkeiten und Fertigkeiten eines jeden Schülers als Persönlichkeit und als Gruppenmitglied, das Erkennen der eigenen Persönlichkeit – wie kann sie den Austausch, das gegenseitige Kennenlernen und Kooperieren unterstützen?
- Wie kann der dialogische, demokratische, kooperative Kommunikations- und Interaktionsstil als anzustrebende Norm vermittelt und in diesem Sinn die bewusste Entwicklung der individuellen und der sozialen Kohärenz gefördert werden?

Kooperativität und 4) der vollen Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Der gemeinsame Nenner dieser Viergleisigkeit ist der Weg zur Achtung der Menschenrechte, zur Herausbildung der gegenseitigen Toleranz und Solidarität, zum Leben in Frieden und Demokratie, zum Verständnis für den Anderen, zum besseren gegenseitigen Verstehen.

² Im Zusammenhang mit der Heterogenitätsproblematik werden hier die Begriffe der *Heterogenität*, *Identität* und *Diversität* verwendet. Ausgehend von Duden (2007) wird der Begriff der Heterogenität im edukativen Kontext bewusst in allen Nuancen als Andersheit, Fremdheit, Ungleichheit, Ungleichmäßigkeit, Verschiedenheit gebraucht. In unmittelbarem Zusammenhang wird der Begriff der „Identität“ bedacht, der das Sein als ein „Bestimmtes, Individuelles, Unverwechselbares“ bzw. „die als ‚Selbst‘ erlebte innere Einheit der Person“ repräsentiert. Während der Ursprung der Heterogenität in die Entwicklung der einzelnen SchülerInnen-Persönlichkeiten in ihrer Vergangenheit projiziert wird, wird die Identität als eine permanente Bemühung des Ich um seine in der Gegenwart zu erreichende Kohärenz wahrgenommen. Der Begriff der Diversität wird hier verstanden als Unterschiedlichkeit, Verschiedenheit, Vielfalt der SchülerInnen in deren Gegenwart und Zukunft, in die sie sich aus ihrer Vergangenheit und Gegenwart entwerfen.

Wo Heterogenität, Identität und Diversität im Spiel sind, sind Formen der dialogischen Begegnung zu suchen, die „eine Teilhabe am gemeinsamen Sinn“ (Gadamer 1990:297) anstreben und in Aussicht stellen.

2. Theoretische Inspirationen

Im Zusammenhang mit der Heterogenitätsfrage in ihrer vollen Verstehens³-Dimension⁴ werden weiter ausgewählte theoretische Konzepte diskutiert, die unseres Erachtens wichtige Inspirationen aus unterschiedlichen Perspektiven liefern.

An erster Stelle ist die Annäherung an die Sprache als den Raum von Mit- bzw. Miteinandersein im philosophischen Denken des 19. und 20. Jahrhunderts zu nennen.⁵ Im dichotomischen Ich-Du/Ich-Er-Rahmen analysiert Buber (1994) die Beziehung von *Ich* und *Du* als das Verhältnis der denkenden Vermittlung im Dialog. Mit seiner Metapher der Sprache als „*Haus des Seins*“ liefert Heidegger (1991:24) Stoff zu Überlegungen über Sprache als Raum der Nähe, der ständigen Begegnung, der Gemeinsamkeit und Gegenseitigkeit, der Identitätswahrung und der dauernd anzustrebenden Verständigung. Es ist die „*Verständigung im Gespräch*“, die nach Gadamer die Teilhabe am Ganzen ermöglicht und zugleich „*eine Verwandlung ins Gemeinsame hin*“ eröffnet, „*in der man nicht bleibt, was man war*“ (1990:384).

Wenn gefragt wird, wie die Sprache als Raum des anzustrebenden Verstehens zur Geltung kommen kann, scheinen vor allem diejenigen Erklärungsversuche wertvoll zu sein, die auf die Schwierigkeiten der Verständigung bzw. auf potenzielle Miss- und Unverständnisquellen hinweisen. Dies sind auf der einen Seite Störungen, die der Einmaligkeit oder der Vermittlung des Verständigungsmoments (Sprachaufbau-, Akustik- und Schriftqualität, Konzentration bzw. Entfernung der Partner) zuzuschreiben sind, auf der anderen Seite Diskrepanzen, die sich aus der unterschiedlichen Ich-, Welt-, Kultur-, Sprach- und Kommunikationserfahrung der Partner ergeben. Gerade die Entstehung, Wahrnehmung und produktive Nutzbarmachung der letzteren Diskrepanzen ist unseres Erachtens im Sprachunterricht vorrangig zu thematisieren. Dabei soll sicherlich Sprach- und Kulturwissenserwerb im Spiel sein, darüber hinaus aber auch der Ausbau der Fertigkeiten des Zuhörens und Sich-Äußerns, des Paraphrasierens, Fragens, Sich-Vergewisserns, Widersprechens, Erklärens, Argumentierens: des nie aufzugebenden *gewaltfreien* und *autonomen* Kommunizierens.

Der theoretische Hintergrund für diesen Fertigkeitenausbau wird geliefert unter Anderem von den Konzepten 1) der *Sprache als Sprechhandlung*, besonders im Hinblick auf die Spannung zwischen deren Intention (Perlokution) und dem erzieltem Effekt (vgl. Bußmann 1990), 2) der *Kommunikation*, in der *zwischen dem Inhalts- und dem Beziehungsaspekts* unterschieden wird (Watzlawick u.a. 1969), 3) der *Kommunikation auf der verbalen und nonverbalen Ebene* (Schober 1990), 4) des *sprachlichen Zeichens* im Hinblick auf *seine Diskontinuität* (vgl. Černý 1996:132ff), 5) des *(literarischen) Textes* im Hinblick auf *seine Leerstellen* (Iser 1990:284), 6) der *Narration* als der elementarsten und zugleich der komplexesten existenziell-sprachlichen Struktur des Seins (Bruner 1986; Carr 1986), in der eine Begegnung des Textproduzenten und der

³ Zur multidisziplinären Breite der Problematik des *Verstehens* vgl. Zajícová (2008:241). An dieser Stelle wird lediglich auf den allgemeinen philosophisch-pädagogischen Kontext verwiesen, in dessen Rahmen *Verstehen* als eine der Grundmodalitäten der menschlichen Existenz, als Ausdruck der Beziehung des Einzelnen zu sich selbst, zum Anderen und zur Welt, als das Grundphänomen des sozialen Lebens analysiert wird.

⁴ Die Grenzen der Heterogenitäts-Frage, die mancherorts mit der Optimierung der Leistung eines jeden Schülers bzw. der Bedingungen der Teamarbeit im Hinblick auf den ökonomischen Erfolg gleichgesetzt werden, werden hier für unzulässig reduktionistisch gehalten. Zu weiteren zu erörternden Aspekten der Heterogenität im edukativen Kontext vgl. *Kategorien* und *Umgangsarten* in diesem Aufsatz.

⁵ Laing weist darauf hin, dass die Unhaltbarkeit der Kategorie „Ich“ ohne die Kategorie „Du“ zum ersten Mal von Feuerbach festgestellt, von Buber analysiert wurde (Laing u.a. 1971:13).

Textrezipienten vor dem Hintergrund ihrer sowohl bewährten und bisher als sicher geltenden als auch ihrer noch nicht ganz bewussten und fest versprachlichten mannigfaltigen Erfahrungen, Einstellungen, Einschätzungen, Erwartungen zum Ausdruck gebracht werden kann.

Im pädagogischen Kontext kann die Geschichte des Heterogenitätsthemas an zwei eigentlich seit Jahrtausenden gestellten Fragen verfolgt werden: 1) Die Versuche um Antwort auf die erste *Frage nach dem ganzen Menschen* mögen beginnen mit der Idee der Kalokagathia und sich entfalten über unterschiedliche Konstellationen von *Sein, Wissen (Verstand, Kopf, Denken), Handeln, Tun (Hand, Aktivität), Glauben, Sprache, Herz (Erleben), Körperlichkeit*, bis zu den jüngsten Akzentuierungen der *Selbst- bzw. Mitbestimmung* und des *Verstehens von Ich*,⁶ *Gegenseitigkeit, Welt, Raum, Zeit, Endlichkeit*. Weitere inspirative Annäherungen an die konstitutiven Seins-Phänomene wie *Liebe* (Scheller, Fromm), *Spiel* (Fink), *Autonomie* (Kant, Rogers), *biologische Vitalität* (Nietzsche), *ökonomische Bedingtheit* (Marx), *Sexualität* (Freud), *Intentionalität* (Brentano), *Verbundenheit mit der Natur* (Lehmann), *Kreativität* (Maslow) liegen vor (vgl. Zajícová 2008:72). 2) Als das zweite große pädagogische Heterogenitätsthema kann das der *Gleichberechtigung* verfolgt werden – bei Comenius als die Idee der *panpaedia*, bei Rousseau als die Idee der ursprünglichen *Nacktheit und Gleichheit* aller Menschen und der sich daraus ergebenden Notwendigkeit von *Gegenseitigkeit in Unterschiedlichkeit* -, dem in der heutigen Fachdiskussion im Stichwort *Chancengleichheit* neue Aktualität zukommt.

Besonders das 20. Jahrhundert steht im Zeichen der Alternativen, die die so genannte *kopernikanische Wende* (vgl. Kemper 1993:100) zum Schüler kennzeichnen. Mit den drei bekanntesten Konzepten der Montessori-, Waldorf- und Freinet-Schule stellen z.B. „Neue Erziehung“, „Progressive Erziehung“, „Jugendbewegung“, „Kunsterziehungsbewegung“, „Arbeitsschulbewegung“, „Dalton-Plan“, „Winnetka-Plan“, „Jena-Plan“, „Antiautoritäre Erziehung“ und zahlreiche andere zum Teil namenlose Konzepte ein reichhaltiges Inspirationspotenzial dar im Hinblick auf das Verständnis der Rolle von Lehrer als Partner, von Schüler als eigenständiger respektwürdiger Persönlichkeit. Die einzelnen Konzepte setzen jeweils eigenständige Akzente, bauen jedoch zugleich auf verwandten Grundprinzipien – sie versuchen sich dem Kind/Schüler als dem Repräsentanten seiner Welt anzunähern, das/der Maßstab seiner selbst ist und ein selbstverständliches Recht hat auf Anerkennung als Persönlichkeit.

Die Schwierigkeit der Handhabung der Alternativen, der Integration der zum Teil sehr gut bekannten einschlägigen theoretischen Anregungen in den Unterrichtsalltag besteht unseres Erachtens darin, dass sie von der LehrerIn-Persönlichkeit kaum lediglich als Wissenssysteme effektiv übernommen und interiorisiert werden können. Das eigentliche Aktionspotential der Inspiration liegt ohne Zweifel in der Erfahrung, im Erleben, in der ständigen Vermittlung zwischen Wissen und Ausprobieren, im Erkennen und im Ausbau der eigenen didaktischen Kompetenzen, im langsamen Herausbilden, ständigen Hinterfragen und Verwandeln eines nie als abgeschlossen zu geltenden didaktischen Systems, in dem die beschworene Schülerzentriertheit spezifische Folgeleistungen abverlangt: weitgehenden Verzicht auf die traditionelle Macht des Lehrers, dagegen Akzeptanz der inneren Motivation des Schülers und Förderung der Schülerautonomie. Es ist zu fragen – und der bisherige Forschungsstand hat noch keine Antworten parat auf diesbezügliche Fragen, ob diese für viele LehrerInnen schwer zu akzeptierenden Prämissen einhergehen müssen mit der Reduktion der Leistungs-

⁶ Vgl. Gebot *Gnothi seauton (Erkenne dich selbst)* im Apollontempel in Delphi.

erwartung. Oder umgekehrt, ob durch die Integration abwechslungsreicher Unterrichtsverfahren, durch die Einbeziehung gegenständlicher und sinnlicher Wahrnehmung, durch die Thematisierung der Erfahrungswelt, der Einstellung, der Imagination, durch die Berücksichtigung und den Ausbau der Intelligenzmodalitäten, der Lernstile und Lernstrategien nicht zugleich Lehrer-Anforderungen und Schüler-Leistung gesteigert werden können.

Der gemeinsame Nenner der hier skizzierten multidisziplinären Anregungen kann im heutigen unterrichtlichen Alltag als Bedürfnis und als Möglichkeit wahrgenommen werden: nur in der täglichen Interaktion von Lehrer und Schüler kann seitens des Lehrers der Respekt vor der Heterogenität und Eigenständigkeit der SchülerInnen und SchullebenteilnehmerInnen, die Wahrung deren Identität, das beiderseitige Lernen an der Diversität, die Förderung der Autonomie und Kreativität im Verhältnis der Gegenseitigkeit, die Öffnung der Schule und der Klasse, der Lerninhalte und der Lernformen für die autonomen Wissenskonstruktionen und für die autonome Erfahrung, die Möglichkeit einer narrativen Mitentscheidung über die Relevanz der paradigmatischen Welten, der Austausch und das Gespräch lebendig gemacht werden.

3. Kategorien der Heterogenität

Zu den in der Fachdiskussion häufig thematisierten Kategorien der Andersheit gehören solche wie die der Leistung bzw. des Leistungspotenzials etwa zwischen besonderer Begabung und mentaler bzw. körperlicher Behinderung, weiter die der Mehrsprachigkeit, des Asyl-, Exil- und Migrationshintergrunds, der ethnischen Zugehörigkeit, des Arbeitstempos, des auffälligen Verhaltens, der spezifischen Lernstörungen.

Sicherlich ist eine solche Kategorisierung möglich. Allerdings ist zu fragen, ob sie im Hinblick auf den Sprachunterricht einen tieferen Sinn hat.

Vor dem Hintergrund der oben diskutierten Inspirationen wollen wir ja einen jeden Schüler als ganzheitliche Persönlichkeit und das globale Ziel des Sprache-Lernens als das Sich-gegenseitig-besser-Verstehenlernen im Blick haben. Wir fragen uns deshalb, ob vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung die in der Fachdiskussion so häufig genannten Kategorien der Andersheit nicht kontraproduktiv bzw. in der einen oder der anderen Richtung sogar verstärkt ausgrenzend wirken.

Unseres Erachtens wäre die Andersheit prinzipiell viel breiter zu verstehen. Im gegebenen Zusammenhang erscheinen uns die Inspirationen der interkulturellen Sprachdidaktik hilfreich, die von einem Kulturbegriff ausgehen, nach dem jede einzelne (Schüler-)Persönlichkeit eine äußerst komplexe Kultur repräsentiert, eine Kultur, die aus unzähligen Ebenen, Schichten, Aspekten zusammengesetzt ist. So stellt die Kultur z.B. nach Kron (1991:47ff, 82f) ein komplexes und vielschichtiges Medium des menschlichen Daseins dar, sie enthält „*alle Gebilde, durch deren Benutzung und Verlebendigung der Mensch sein Leben realisiert*“. Unter den Ebenen der Kultur nennt Kron die Sprache, die Erfahrung der moralischen Normen und Verhaltensmuster, der sozialen Organisationen, Rollen und Spielregeln, des Rechts, der Politik, der Arbeits- und Wirtschaftsformen, die Beziehung zur Technik, zu den Künsten und Wissenschaften, die praktizierten Formen der Geselligkeit, die Beziehung zu den Gewohnheiten, zur Mode, zu den Bräuchen und Sitten, zu den religiösen Kulturen, die expliziten und impliziten Lebenswege, Pläne, Unternehmungen, Ziele und Hoffnungen und schließlich auch die Erziehung.

Auf die Vielschichtigkeit und Heterogenität der Kultur des Einzelnen und der Schwierigkeit deren Identifizierung mit all den anderen Kulturen innerhalb von Staat,

Ethnizität, Region, Profession, Generation, Interessens- oder Lebensgemeinschaft, in denen sich der Einzelne bewegt und die nur scheinbar homogen sind, weist auch Flechsig (1998) hin und weiter auch darauf, dass sich durch politische, massenkommunikative, ökonomische und ökologische Vernetzungen neue Formen von Weltkultur entwickeln. Für die Folge dieser Entwicklung hält Flechsig die Notwendigkeit der Herausbildung der interkulturellen Kompetenz als einer nicht nur für Diplomaten und Missionare, sondern für alle Menschen notwendigen Qualifikation der Gegenwart und Zukunft.

Auf der einen Seite können wir die täglich erlebbare Realität wahrnehmen, die sich erfahrungsgemäß durch diese neuen multikulturellen Vernetzungen auszeichnet und die eine neue Sensibilisierung für die so genannten interkulturellen Verstehensprozesse braucht und zugleich anregt. Auf der anderen Seite stellen wir uns jedoch die Frage, ob der in der Fachdiskussion benutzte Begriff der anzustrebenden interkulturellen Kompetenz den Blick für die Schwierigkeit des gegenseitigen Verstehens nicht entschärft und verdeckt. Aus dem gängigen Verständnis der interkulturellen Bezüge kann sich unseres Erachtens eine implizite Täuschung ergeben, dass es nämlich innerhalb einer als einheitlich vorausgesetzten nationalsprachlichen Kultur einfacher sein könnte, sich zu verstehen, und dass die Bemühung um das gegenseitige Verstehen erst dort richtig ansetzt, wo unterschiedliche internationale Kulturen aufeinandertreffen. Diese Einstellung erscheint uns als unhaltbar. Die oben angeführten Ansätze und auch die Alltagserfahrung machen es immer wieder deutlich, dass ein jedes Ich tagtäglich so vielen Anregungen und Einflüssen ausgesetzt ist und sich mit so vielen unterschiedlichen Verstehenskontexten auseinandersetzen hat, dass in der Folge auch im Bereich einer z.B. national, regional, familiär scheinbar homogenen Kultur keine Rede sein kann von einem a priori selbstverständlichen Verstehen. Gleichzeitig gehen wir von der Überzeugung aus, dass es die übergeordnete Aufgabe eines jeden Sprachunterrichts ist, diesen äußerst komplexen und komplizierten Raum des alltäglich stattfindenden gegenseitigen Verstehens zu thematisieren – auf der Ebene der philosophischen und der psychosozialen Wissenskonzepte, dann aber vor allem auf der Ebene des Erfahrungsaustauschs, des sprachlichen Handelns, der Reflexion und der Metakommunikation.

Die zentrale Frage des Sprachunterrichts darf unseres Erachtens nicht auf die Frage der erfolgreichen pragmatisch-kommunikativen Verständigung reduziert werden, die in einer „homogenen“ Kultur scheinbar sowieso gut funktioniert und die erst durch interkulturelle Schnittflächen beeinträchtigt werden könnte. Die zentrale Frage des Sprachunterrichts situieren wir in die Begegnung eines jeden Ich und Du und in die Frage, wie der Sprachunterricht dazu beitragen kann, dass hier eine neue Sensibilität für die Verstehensproblematik entwickelt werden kann. Deshalb fragen wir uns, ob der gängige, immer wieder benutzte Begriff der interkulturellen Kompetenz ins Schwarze trifft und ob ihm im Kontext des Sprachunterrichts nicht der Begriff der intrakulturellen Kompetenz zuvorkommen sollte. Wir berufen uns an dieser Stelle auf den von Přibyl/Zajícová (1999) definierten Begriff der intrakulturellen Kompetenz als:

- Fähigkeit des Respekts und der Reflexion gegenüber sich selbst als komplexer Individualität;
- Bewusstsein des Anderen als komplexer Individualität, Reflexion seiner Andersheit und Respekt ihm gegenüber;
- Aufgeschlossenheit gegenüber dem Dialog mit dem Anderen, Nachdenken über Andersheit und Gegenseitigkeit, Fähigkeit der Selbstverwandlung.

4. Umgangsarten

Die Umgangsarten mit Heterogenität bestehen nach Wennig (2007:27f) im Ignorieren der Unterschiede, weiter in deren Reduzieren bzw. Abbau durch Fördermaßnahmen, und schließlich im Akzeptieren der Unterschiedlichkeit. Die Wege zum Akzeptieren bzw. zur Einbeziehung der Schüler-Heterogenität, die darüber hinaus in zahlreichen Studien vorgeschlagen werden, gehen in zwei Richtungen.

Zum Einen sind es Leistungsförderung durch Management der Diversität, durch Binnendifferenzierung, Ausnutzung der Rückmeldungsmechanismen, Einbeziehung diagnostischer Verfahren, Evaluation, Supervision, Einrichten von Beratungsstellen, Interdisziplinarität, E-Learning, mehrstufige Zertifizierung, Unterstützung der Lesekompetenz, interkulturelle Projekte, Schulung der Minderheiten, Errichtung von Aktionsräumen und Werkstätten, Förderung besonders begabter Schüler, Steigerung der Qualifikation der LehrerInnen, Partnerschaften, EU-Projekte, Einbeziehung der Eltern, Zusammenarbeit mit der Familie.

Zum Anderen sollen Hinwendung zur Kunst, narrative Interaktion, Interpretation und Reinterpretation der subjektiven Narrationen, weiter die Perspektivübernahme, Unterstützung der Empathiefähigkeit, Ausnutzung sozialer Arbeitsformen, Erziehung zur Freiheit, Offenheit, Autonomie, Akzeptanz der Ambivalenz, Problematisierung und Reflexion des Ethnozentrismus bzw. der Stereotype, Vorurteile, der Stigmatisierung, auch die Einbindung in Entscheidungsprozesse, der Ethikunterricht, die Verstärkung des Fremdsprachenunterrichts und unterrichtliche Innovationen das Potential der Heterogenität fruchtbar machen.

5. „Kreatives Schreiben“ und „kleine Theaterformen“ im Sprachunterricht – Versuch einer elementaren Aufgabentypologisierung

Diese zwei oben skizzierten Richtungen ergeben jeweils ein buntes Bild von mehreren, sich zum Teil überschneidenden Möglichkeiten. Von der Feststellung, dass dem Fremdsprachenunterricht und den unterrichtlichen Innovationen eine wichtige Rolle zugeschrieben wird, wollen wir unsere weiteren Überlegungen ableiten. Deshalb werden im letzten Teil des Aufsatzes zwei ausgewählte didaktische Konzepte diskutiert, die auf den Prinzipien der Ich-, Du- und Weltwahrnehmung und des Austauschs aufgebaut sind und die das dialogische Klima und die gegenseitige Anregung, das Von-einander-Lernen fördern können. Sie stellen einen spezifischen Raum der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, mit der Heterogenität der Erfahrung, der Diversität der Zukunftsentwürfe bzw. zugleich mit der Gemeinsamkeit dar. Im Sprachunterricht kommt noch hinzu, dass sie zu einer Ausgangsbasis für vertieftes mehrkanaliges Lernen werden können.

Mit Hilfe relevanter theoretischer Inspirationen haben wir am Anfang versucht, den gängigen Heterogenitätsbegriff zu erweitern. Demzufolge wollen wir in den weiteren Ausführungen davon ausgehen, dass der Sinn der Heterogenitätswahrnehmung und des Nachdenkens darüber darin besteht, den Menschen als individuelle, soziale und kulturhistorische Ganzheit wahrzunehmen, an der Begegnung mit der ewigen Andersheit zu lernen, den eigenen Erfahrungshorizont zu relativieren, zu verschieben und zu erweitern.

Gleichzeitig gehen wir von der Überzeugung aus, dass der ureigene Raum einer solchen Begegnung nicht die paradigmatischen Welten der Wissenssysteme⁷ sein können, die in der Schule traditionellerweise als von außen kommende Unterrichtsinhalte vermittelt werden. Es sind vielmehr die „actual minds“, laut Bruner die narrativen Welten eines jeden Ich mit seinen Beziehungen zu Wissenssystemen, Kategorien, Konzepten, Operationen, Methoden, Unterrichtsgegenständen und ihrem Inhalt. Die angestrebte unterrichtliche Innovation soll deshalb auf der Gestaltung einer Relation gegründet werden – zwischen dem in der Schule vermittelten paradigmatischen Wissen der „possible worlds“ und dem Wollen, Entscheiden, Stimme-Erheben, Sich-Ausdrücken eines jeden Schülers in der Gestalt seines narrativen „actual mind“. Im Hinblick auf diese Anliegen stellen Sprache bzw. Literatur – als der komplexeste Raum des Ich/Du-/Welterkennens – und der Sprach- und Literaturunterricht – als ein sozialer Raum der Begegnung von Ich/Du/Welt par excellence – die größte Möglichkeit dar. Unsere Überlegungen sind zwar im Unterricht Deutsch als Fremdsprache situiert. Wenn wir jedoch die Sprache auffassen als eine unteilbare Form und einen unteilbaren Inhalt der menschlichen Welt, einen universalen Raum und eine Möglichkeit, sich selbst, den Anderen, die Welt und den Sinn des Seins als eine Welt des Mit-Einander-Seins und der Gestaltung der Gegenseitigkeit zu verstehen, dann liegt die Vorstellung nahe, dass Fokussierung eines Fremdsprachenunterrichts nur ein Beispiel sein kann für die Arbeit im Sprachunterricht schlechthin.

Es bestehen zwei als prominent geltende Sprachlernwege, die sich dadurch auszeichnen, dass sie den Raum für den narrativen Ausdruck der „actual minds“ eröffnen, und die zugleich geeignet sind für die Verbindung von systematischem Sprachlernen auf der einen und sprachlicher Kreativität im Dialog auf der anderen Seite. Es handelt sich um die Verfahren des kreativen Schreibens und weiter um Verfahren, die als theaterspezifisch bezeichnet werden können. In beiden Bereichen befinden sich der Text und die Textarbeit im Zentrum: Im kreativen Schreiben steht die meist individuelle produktive Leistung im Vordergrund, während die rezeptive dialogische Leistung im unterrichtsorganisatorischen Umfeld situiert ist. Die theaterspezifischen Verfahren mögen demgegenüber mit der rezeptiven Leistung beginnen und daran knüpft dann die Produktion von interpretatorischen und inszenatorischen theaterspezifischen Ideen und deren Realisierung an.

Obwohl die Relevanz des kreativen Schreibens und des „Theaters“ im Sprach- und Fremdsprachenunterricht immer wieder konstatiert wird, kann die Stellung der beiden Konzepte im Unterrichtsalltag nicht als unproblematisch bezeichnet werden.

Der Widerspruch besteht in der forschungs- und erfahrungsgemäßen Anerkennung der positiven Wirkung der Verfahren auf die psychosoziale Entwicklung der Schüler und auf den Lerneffekt einerseits und andererseits in der Schwierigkeit deren Integration in den Unterricht. Diese Schwierigkeit ergibt sich aus der Nichtexistenz günstiger didaktischer Bedingungen: Die Fachliteratur und das Weiterbildungsangebot liefern zwar jede Menge Anregungen, das gängige Lehrwerk bietet jedoch keine geeigneten Vorgaben und es liegt außerdem auch keine sprachdidaktische Systematisierung vor, die Antworten auf Fragen nach Beschaffenheit, Angemessenheit, Reihenfolge, Dosierung und Progression der zu machenden Schritte suchen würde. Deshalb stellen wir weiter einen schematischen Entwurf der einschlägigen didaktischen Konzeptualisierungen zur Diskussion, in dem wir versuchen, unsere bisherigen Forschungs-

⁷ Etwa im Sinne der „possible worlds“ bei Bruner (1986).

ergebnisse (vgl. z.B. Zajícová 2008:105-186) und unsere bisherige Unterrichtserfahrung zu reflektieren.

5.1. Kreatives Schreiben

Über die zum Teil unübersichtliche Fülle der vorhandenen Anregungen zum kreativen Schreiben hinaus wollen wir auf zwei Handlungsrichtungen hinweisen, die unseres Erachtens die Achse des kreativen Schreiben-Lernens bilden und die 1) im Generieren der Motive und Gedanken und 2) im bewussten Wahrnehmen und durchdachten Anwenden der Sprach- und Textstrukturen bestehen. Beide Richtungen sind als Fertigkeit zu entfalten – sie basieren also auf langfristiger kleindosierter spielerischer und experimenteller Arbeit in einem Zirkel der Schritte, in denen sich sprachlicher Impuls, eigene Produktion, Reflexion, Überarbeitung und Präsentation abwechseln und ständig wiederholen.

Das kreative Schreiben-Lernen im Sprachunterricht soll und kann unserer Auffassung nach nicht mit der Produktion von einem freien Text zu einem komplexen Impuls (z.B. philosophisches Zitat, Musik) erst im Studium an der Hochschule oder am Gymnasium beginnen, sondern sollte ein natürlicher und dauerhafter Gegenpol des gelenkten Schreibens sein – ab dem allerersten Schreibeanfang.

In den Lernweg können und sollten – nach Intention, Bedürfnis und Maßgabe der Zeit – zwar unbedingt auch abwechslungsreiche nichtsprachliche Impulse, Vorgaben zum Erwerb von Schreibtechniken und zum Umgang mit Schreibblockaden, weitere Instruktionen und Schreibversuche zum Adressaten- und Medienbezug, zum funktionalen Stil, zum Perspektivenwechsel, zur Arbeit mit den stilistischen Figuren und nicht zuletzt Textpräsentationsfertigkeiten integriert werden. Für die langfristige Arbeit haben wir jedoch vier Bausteine im Blick, die unserer Auffassung nach besondere Bedeutung haben, weil sie für das Schreiben sowieso notwendig sind (Assoziieren) und weil sie eine langfristige Basis jeder sprachlichen Schreibleistung und deren Entwicklung darstellen. Dies sind Arbeit mit Assoziationen, mit sprachlichen Äquivalenzen, mit den kleinen Formen und mit den Textstrukturen. Der Reihe nach wollen wir diese vier Bausteine kurz begründen.

- **Assoziieren.** Von Aristoteles über Vygotski bis zu den neuesten Befunden der Neurodidaktik: Sie alle bringen uns bei, dass jede eigenständige bzw. kreative Schreibleistung bei den Assoziationen, bei der inneren Rede und deren Ausbau beginnt. Mag sein, dass ein geübter Schreiber ohne explizites Assoziieren auskommt. Trotzdem halten wir es für die unumgängliche Aufgabe des Sprachunterrichts, diesen Schritt dem Schüler explizit anzubieten, ihn transparent zu machen und solche Verfahren in das Sprachlernen zu integrieren, in denen die eigenen Assoziationen generiert, sortiert, angeordnet und hierarchisiert, entfaltet und textgemäß strukturiert werden – bis zur Herausbildung, Festigung und Automatisierung einer Assoziationsgewohnheit. Verbale Reihenspiele und Wettbewerbe mit Assoziationen, die Gestaltung und Strukturierung von Assoziogrammen – zuerst in Gruppen- oder Paararbeit, erst dann individuell, Clustering, Mind-Mapping, Brainstorming, Perspektivierung sollten dargeboten und reflektiert werden.
- **Äquivalenzen.** Der sprachliche Ausdruck basiert in der Regel auf grammatischen Strukturen. Im Sprachunterricht werden die grammatischen Strukturen bewusst gemacht – im Muttersprachenunterricht vorrangig auf der Ebene der Metasprache, im Fremdsprachenunterricht vorrangig auf der Ebene des

Verstehens, Erlernens, Automatisierens. Gleichzeitig findet die Bewusstmachung der grammatischen Strukturen in einem ständigen Zusammenspiel von Rezeption und Produktion statt. In diesem Zusammenspiel bietet sich die didaktische Nutzbarmachung des Jakobsonschen poetischen Äquivalenzprinzips an als eine Grundlage für langfristiges Sprachlernen als Anwenden des poetisch-grammatischen Äquivalenzprinzips in eigenen poetischen Paralleltexten, in denen die jeweilige Struktur eines rezeptiv verarbeiteten poetischen Textes zu einem nicht nur inhaltlich-kreativ, sondern auch formal-grammatisch modifizierbaren Modell wird für den eigenen, inhaltlich selbstbestimmten Textversuch. Es zeigt sich, dass mithilfe der ausgewählten Literaturbeispiele eine didaktische Progression gestaltet werden kann – von der graphisch-metrischen über die phonologische, morphologische, lexikalische, syntaktische bis zu der textstrukturellen Ebene (Zajícová 2008:187-215).

- Kleine Formen. Einen weiteren wichtigen Schritt zur Entwicklung der kreativen und zugleich sprachbewussten Sprachanwendung stellt das Experimentieren mit den so genannten kleinen Formen dar. Dazu zählen wir vor allem Folgende:
 - Piktogramme
 - Wachsgedichte
 - Konstellationen
 - Anagramme
 - Akrostichen
 - Elfchen
 - Haiku
 - Senryu
 - Kettengedichte

Die Gestaltung dieser kleinformatigen Texte muss nicht zeitaufwendig sein, kann auf Gruppen-, Paar- oder individueller Arbeit beruhen. Einerseits eröffnet sie ein vielleicht sogar unendliches spielerisches Experimentieren mit Graphik, Wort, Zeilenlänge, Betonung, Intonation, Rhythmus und Textumfang, andererseits bedeutet sie eine selbstverständliche Herausforderung im Hinblick auf das subjektive Ziel, die eigene inhaltliche Intention zum Ausdruck zu bringen.

- Wir halten es schließlich für notwendig und sinnvoll, auf dem Weg zum eigenständigen kreativen Schreiben die Frage der Textstruktur von Textsorten zu thematisieren. Dieses Anliegen erscheint umso schwerer, als dass sich die vermutliche Anzahl der Textsorten um die 4000 bewegt. Deshalb kann die Arbeit nur exemplarischen Charakter haben. Zugleich mit den Fragen der normativen Teile der Textstruktur sollte erfahrungsgemäß auch das Bewusstsein für angemessene sprachliche Handlung sensibilisiert werden, bzw. für das richtige Verhältnis von Handlung und dem zutreffenden sprachlichen Ausdruck.

In unserer Auffassung des kreativen Schreibens können langfristige, kleinschrittig konzipierte Formübung und Ausdruck von eigenständigen Inhalten einhergehen. Am Schluss geht es darum, dass die kreativen Schreibverfahren den SchülerInnen dazu verhelfen, ihre Sprachbewusstheit zu vertiefen, ihren eigenen Schreibstil zu finden und ihre Ich-, Du- und Weltwahrnehmung zu sensibilisieren – im Hinblick auf den Respekt vor Ich, Du und Welt, die ein ewiges Geheimnis bleiben und die sich in der Begegnung im Dialog öffnen, farbiger, interessanter und für einander zur ständigen Frage und Anregung werden.

5.2. Kleine Theaterformen

Ähnlich wie dem kreativen Schreiben geht es dem Theater im Sprachunterricht. Vom lernpsychologischen und pädagogischen Background bekommt es einhellige Unterstützung.

- Es eröffnet ein mehrkanaliges Sprachlernen, Lernen mit allen Sinnen, mit den nonverbalen und anderen symbolhaften Kodierungen, mit Handlung, Bewegung, Raumbezug, Phantasie, Emotionalität, mit ästhetischer Wahrnehmung und Entscheidung, mit Reflexion.
- Das Theater stellt eine konstruktive, partizipatorische, projektartige Lernform dar. Es baut auf Kooperation, Erfahrungsaustausch, Austragung und Überwindung von Widersprüchen, auf Kompromiss-schließung, Verständigung, Dialog auf.
- Durch die Kombination von Fiktion und Realität ermöglicht es, das Gebiet der alltäglichen Interaktionen zu erweitern, sich selbst, den Anderen, die Welt auszuprobieren, zu interpretieren, zu korrigieren, darüber zu reflektieren.
- Entwicklungspsychologisch wird die Herausbildung einer Einstellung in Erwägung gezogen, die in der Sich-Öffnung gegenüber den Modalitäten der Wirklichkeit und in der *Bereitschaft zur Kommunikation* darüber *als Kommunikationsnorm* besteht.
- Der positive Einfluss des Theaters auf Kinder mit Lernstörungen wird vorausgesetzt.
- Durch das Theater wird ein Lernprozess initiiert, der nicht nur das Kennenlernen des Gegenstands Sprache/Literatur zum Ziel hat, sondern das dialogische Eröffnen der Welt und die dialogische Selbstverwandlung, das Erlebnis des Zusammengehörigkeitsgefühls und des Kohärenz-Bedürfnisses.

Auf der anderen Seite wissen diejenigen LehrerInnen, die theaterspezifische Arbeit in den Sprachunterricht integriert haben oder integrieren wollen, dass dieses Anliegen nicht selbstverständlich ist und dass eine außerordentliche Anstrengung notwendig ist, bevor ihre SchülerInnen die Bühne betreten. Auch falls diese LehrerInnen intensive Unterstützung in der Form von drama- und theaterpädagogischen Weiterbildungsveranstaltungen erfahren haben, müssen sie die Frage des geeigneten Textes für die jeweilige Fortschrittsstufe lösen, sie brauchen sprachdidaktische Systematisierungen und andere unterrichtliche Vorgaben.

Ausgehend von unseren bisherigen literarischen Recherchen und unseren drama- und theaterpädagogischen Erfahrungen in der Weiterbildung und im eigenen Unterricht haben wir versucht, eine erste schematische Systematisierung solcher Bausteine zu gestalten, die unserer Auffassung nach Grundlage einer neuen Aufgabentypologie für solchen Sprachunterricht werden sollten und müssten, in dem Theaterspiel einen bestimmten Stellenwert hat.

Als „Theater“ werden hier kurze Sequenzen in Erwägung gezogen, die sich durch folgende Merkmale auszeichnen: die Länge des inszenierten Textes kann bei einigen Zeilen beginnen, der Auftritt hat einen deutlichen Anfang und einen deutlichen Abschluss.

Die Einhaltung folgender Arbeitsbedingungen halten wir für erforderlich und förderlich: Der Weg zum Theater stellt einen langfristigen Prozess dar und die dramatischen und theaterspezifischen Arbeitssequenzen unterliegen dabei den gleichen Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsaufbaus wie alle anderen – im Hinblick auf Distribution, Dosierung, Fortschritt. LehrerInnen und SchülerInnen stellen im Hinblick auf Entscheidungen

gleichwertige Unterrichtsteilnehmer dar. Nicht nur Ausführende, sondern auch Zuschauer haben eine wichtige Funktion – als Beobachter, Kommentatoren, Berater. Die theaterspezifischen Aufgaben sind eingebettet in einem Rahmen von mannigfaltigen Einstimmungs- und Sensibilisierungsübungen für Stimme, Körper, Konzentration und Partnerbezug und weiter von dramapädagogischen Übungen. Auf jeder Progressionsstufe stehen mehrere geeignete Texte zur Verfügung, von denen SchülerInnen selber wählen können. Die Progression ist in folgenden Richtungen zu gestalten:

- Die Schulung der Sprechtechnik und der Stimmführung basiert auf deutlicher und korrekter Aussprache und beinhaltet neben einschlägigen Übungen auch Atemübungen. Obwohl sich die Stimme an der Grenze zwischen dem verbalen und dem nonverbalen Ausdruck befindet und deshalb am Anfang unserer Anordnung steht, sollten die ihrem Wesen nach relativ schwierigen Sprech- und Stimmübungen erst nach einem reichhaltigen Angebot an Bewegungsübungen durchgeführt werden.
- Das publikumsorientierte Vorlesen fassen wir hier als die Grundlage der Theaterarbeit auf. Nicht jeder Theatertext muss auswendig gesprochen werden, auf der anderen Seite gründet gerade das publikumsorientierte Vorlesen auf einer guten Textkenntnis und kann eine Vorstufe zum Auswendig-Sprechen und Inszenieren werden.
- Mimische und gestische Arbeit wird in spezifischen Übungen trainiert. Das Ziel besteht darin, die Aufmerksamkeit für die Wahrnehmung, Kodierung und Dekodierung des mimischen und gestischen Ausdrucks zu sensibilisieren.
- Einbeziehung von Klang in hörspielartigen Texten stellt eine einfache und viele Realisierungsmöglichkeiten bietende Variation des publikumsorientierten Vorlesens dar.
- Im Theater als Erzählen werden Rollen mitsamt der Erzählerrolle verteilt. Der Text wird vorgelesen (Erzähler) und gespielt in einem einfachen räumlichen Arrangement.
- Im Theater als Pantomime wird der Text zuerst pantomimisch einstudiert und vorgeführt, dann gedeutet, später gelesen.
- Im Theater als Tanz wird der Text entweder von den Tänzern gesprochen (Rap) oder die Rollen von Sprechern und Tänzern werden aufgeteilt. Die Tanzkomponente kann sehr einfach sein.
- Im Puppentheater geht die physische schauspielerische Handlung auf die Puppen über.
- Im Bildertheater werden ausgewählte Bilder zum Text vorgelegt. Aus diesen Bildern werden Bilderfolgen zusammengestellt und gezeigt, dazu einfache Texte erzählt. Anschließend werden die erzählten Texte mit dem Originaltext verglichen.
- Im Musiktheater wird der ausgewählte Text mithilfe von einfachen Musikinstrumenten vertont und inszeniert. Anschließend wird die Vertonung gedeutet und mit dem Ausgangstext verglichen.
- Im Standbildtheater wird das Vorlesen des Textes mit Standbildern begleitet.
- In der szenischen Interpretation werden die Zeilen oder Abschnitte des vorgelesenen oder vorgetragenen Textes mit Bewegungsabläufen der Schauspieler begleitet.

Die hier aufgelisteten Bausteine haben wir in einer Sequenz von 25 kleinen Videomodellen für den Unterricht DaF mit Hilfe der Studierenden der Universität Ostrava/CZ im Rahmen des EU-Projekts TIPP gestaltet und aufgenommen. Auf der Webseite des Projekts www.teachers-ipp.eu werden sie ab Oktober 2009 publiziert.

Literaturverzeichnis:

- BOS, Wilfried u.a. (2004): *Heterogenität*. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster/New York/München/Berlin.
- BRUNER, Jerome S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge.
- BRUNER, Jerome S. (1981): Der Akt der Entdeckung. In: *Neber Heinz. Entdeckendes Lernen*. Weinheim/Basel, S. 15-29.
- BÖNSCH, Manfred (1998): Projektarbeit – Projektorientierung. In: HAARMANN, Dieter (Hrsg.): *Wörterbuch Neue Schule*. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion. Weinheim/Basel, S. 131-139.
- BRÖCHER, Joachim (2003): Poetik des offenen Kunstwerks und Struktur des Unterrichts. In: WARZECHA, Birgit (Hrsg.): *Heterogenität macht Schule*. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster/New York/München/Berlin.
- BUBER, Martin (1994): *Ich und Du*. Gerlingen.
- BUBMANN, Hadumod (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart.
- CARR, David (1986): *Time, Narrative and History*. Bloomington.
- ČERNÝ, Jiří (1996): *Dějiny lingvistiky*. Olomouc.
- DAVIDSON, Marylin J./FIELDEN, Sandra. L. (Hrsg.) (2003): *Individual Diversity and Psychology in Organisations*. University of Manchester.
- DELORS, Jacques u.a. (1996): *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris.
- DUDENREDAKTION (Hrsg.) (2007): *Duden. Das große Fremdwörterbuch*. Herkunft und Bedeutung der Wörter. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- ECO, Umberto (1985): *Das offene Kunstwerk*. Frankfurt am Main.
- ELLEBERGER, Tobias/GLÄSSING, Gabriele (2007) Wie kann Förderung gelingen? Ergebnisse einer Evaluation zur Entwicklung der Basiskompetenzen im Englischen zu Beginn der Sekundarstufe II. In: BOLLER, Sebastian u.a. (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht*. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim/Basel, S. 140-147.
- FLECHSIG, Karl-Heinz (1998): *Methoden interkulturellen Trainings*. Praha: Vortrag am Goethe-Institut, 28. 4. 1998.
- GADAMER, Hans G. (1990): *Wahrheit und Methode*. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen.
- HEIDEGGER, Martin (1991): *Über den Humanismus*. Frankfurt am Main.
- HEURSEN, Gerd (1998): Konstruktivismus. In: HAARMANN, Dieter (Hrsg.): *Wörterbuch Neue Schule*. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion. Weinheim, S. 91-99.

- ISER, Wolfgang (1990): *Der Akt des Lesens*. Theorie ästhetischer Wirkung. München.
- KALSCHEUER, Britta/ALLOLIO-NÄCKE, Lars (Hrsg.) (2004): *Kulturelle Differenzen begreifen*. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht. Frankfurt.
- KECK, Rudolf W. u.a. (Hrsg.) (2004): *Schule in der Fremde – Fremde in der Schule*. Heterogenität, Bilingualität – kulturelle Identität und Integration. Münster.
- KEMPER, Herwart (1993): *Wie alternativ sind alternative Schulen?* Theorie, Geschichte und Praxis. Weinheim.
- KLAPPENBACH, Doris (2006): *Mediative Kommunikation*. Mit Rogers, Rosenberg & Co. konfliktfähig werden. Paderborn.
- KRON, Friedrich W. (1991): *Grundwissen Pädagogik*. München/Basel.
- LAING, Roland D. u.a. (1971): *Interpersonelle Wahrnehmung*. Frankfurt am Main.
- NIDA-RÜMELIN, Julian/WEIDENFELD, Werner (2007): *Europäische Identität: Voraussetzungen und Strategien*. Baden-Baden.
- PENAS IBÁÑEZ, Beatriz/LÓPEZ SÁENZ, Carmen, M. (Hrsg.) (2006): *Interculturalism*. Between Identity and Diversity. Bern.
- POLÁKOVÁ, Jolana (1991): *Filosofie dialogu*. Praha.
- PŘIBYL, Miroslav/ZAJÍCOVÁ, Pavla (1999): *Co potřebuje škola, učitel a žák v multikulturní společnosti*. Otevřené otázky sociální pedagogiky. Sborník z konference MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V OBDOBÍ GLOBALIZACE. Olomouc, S. 97-100.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1998): *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn/München/Wien/Zürich.
- SCHOBER, Otto (1990): *Körpersprache*. Schlüssel zum Verhalten. München.
- SIEVERT-STAUDTE, Adelheid (1998): *Ästhetisches lernen*. In: HAARMANN, Dieter (Hrsg.): Wörterbuch Neue Schule. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion. Weinheim, S. 22-27.
- STIPSITS, Reinhold (1993): Zeit ist kostbar, der Raum wird eng. Zur Problematik des pädagogischen Erfahrungsbegriffs. In: BRINEK, Gertrude/SCHILRBAUER, Alfred (Hrsg.): *Pädagogik im Pluralismus*. Wien, S. 171-187.
- VERBAND binationaler Familien und Partnerschaften, iaf. e. V. Vielfalt ist unser Reichtum. Warum Heterogenität eine Chance für die Bildung unserer Kinder ist. Frankfurt am Main, 2004.
- WATZLAWICK, Paul u.a. (1969): *Menschliche Kommunikation*. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern.
- WENNIG, Norbert (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: BOLLER, Sebastian u.a. (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht*. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, S. 21-31.
- WIEVIORKA, Michel (2003): *Kulturelle Differenzen und kollektive Identitäten*. Hamburg, S. 103-113.
- WISCHER, Beate (2007): Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. In: BOLLER, Sebastian u.a. (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht*. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, S. 32-41.
- ZAJÍCOVÁ, Pavla (2008): *Narace a vyučování jazyku*. Teoretická východiska, výzkum, program. Ostrava.

Resumé

Žákovská heterogenita jako výzva k dialogu

Na základě konfrontace běžných pojetí žákovské heterogenity s vybranými filozofickými a pedagogickými pohledy na osobnost žáka a na výchovu k vzájemnosti autorka nejprve požaduje rozšíření pojmu „heterogenita“. Dále sestavuje elementární typologii úloh pro dva didaktické postupy využívající žákovskou heterogenitu v jazykovém vyučování a ve výchově k vzájemnosti.

Summary

Pupils' Heterogeneity – Calls for Dialogue

Based on the confrontation of common concepts of pupils' heterogeneity with selected philosophical and pedagogical views on pupils' personality and on education to mutuality the autor first suggests an extension of the concept of heterogeneity. Further, she devises an elementary typology of tasks for two didactical approaches utilizing pupils' heterogeneity in language teaching and in education to mutuality.