

Beate Wischer

„Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers“

1. Einführung

Jeder Lehrer bzw. jede Lehrerin dürfte für sich als Ziel in Anspruch nehmen, jeden Einzelnen optimal fördern zu wollen. Darüber hinaus dürfte auch bewusst sein, dass die Voraussetzungen der SchülerInnen selbst bei äußerer Differenzierung noch immer so differieren, dass variable Förderstrategien sinnvoll, wenn nicht gar notwendig wären, um den individuellen Bedürfnissen auch optimal gerecht zu werden. Anders als im Hauslehrermodell früherer Zeiten findet Unterricht heute jedoch nicht mit Einzelnen, sondern mit zwanzig bis dreißig Kindern statt, was zu der schwierigen Frage führt, wie eine Gruppe von unterschiedlichen SchülerInnen in einer Unterrichtssituation unterrichtet werden kann, ohne die Einzelnen zu vernachlässigen.

In den letzten Jahren hat diese für die moderne Schule konstitutive Frage (wieder) erheblich an Stellenwert gewonnen. Hintergrund dafür ist eine durch die internationalen Leistungsvergleichsstudien angestoßene Debatte um den unzureichenden Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Betrachtet man die zahlreichen und zumeist in reformerischer Absicht vorgetragenen Überlegungen, dann scheint es an tragfähigen und Erfolg versprechenden Lösungen keineswegs zu mangeln (vgl. z. B. *Bräu/Schwerdt* 2005; *Graumann* 2002): Unterricht dürfe eben nicht im Gleichschritt erfolgen, sondern es seien Strategien notwendig, mit denen in differenzierender Weise an die individuellen (und unterschiedlichen) Ausgangslagen der Lernenden angeknüpft werden könne. Die damit angesprochen Prinzipien der Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts sind keineswegs neu. Sie gehen zum Teil bis in die Reformpädagogik zurück und wurden überdies schon in den 1970er Jahren in der Allgemeinen Didaktik unter dem Stichwort Binnendifferenzierung und in der psychologischen Lehr-Lernforschung unter dem Stichwort adaptiver Unterricht intensiv diskutiert: „Wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will“ – so forderten damals schon *Klafki* und *Stöcker* (1976, S. 503) –, „dann muss er im Sinne innerer Differenzierung durchdacht werden.“

Das Problem ist allerdings, dass völlig ungeachtet dieser wohlbegründeten Forderung in der Praxis differenzierende Lernarrangements nur selten vorzufinden sind (vgl. *Wischer* 2007). Zwar scheint die noch in den 1980er Jahren in der viel zitierten Studie von *Hage et al.* (1985) ausgewiesene Dominanz des Frontalunterrichts zu Gunsten von selbstständigkeitsorientierten Lernformen zurückgegangen zu sein. Fragt man aber, inwieweit auch den individuellen Lernvoraussetzungen angepasste Lernwege eröffnet werden, dann ist ein eher ernüchterndes Fazit zu ziehen: Lehrkräfte bemühen sich zwar zunehmend um einen methodisch abwechslungsreichen und schüleraktivierenden Unterricht. Die Umsetzung von organisatorisch komplexeren Elementen, die eine differenziertere Passung erlauben, scheint aber doch selten zu sein und in eher bescheidenem Ausmaß realisiert zu werden.

Von dieser Diskrepanz zwischen den zahlreich eingebrachten Forderungen und der unterrichtlichen Realentwicklung ausgehend zeichnet sich mein Beitrag durch eine bewusst problemorientierte Perspektive aus. Zwar wird auch dargestellt, was unter innerer Differenzierung zu verstehen ist und welche Verfahren zur Verfügung stehen (Abschnitt 2). Im Schwerpunkt werden aber ausgewählte Probleme ausführlicher beleuchtet, die sich bei einer Umsetzung einstellen bzw. ihr gar entgegenstellen können. Ich beziehe hier Einschätzungen von Gesamtschullehrkräften mit ein, die wir im Rahmen einer Pilotstudie befragt haben (Abschnitt 3). Gemeinsam mit *Matthias Trautmann* wurden sowohl Gruppen- wie auch Einzelinterviews mit insgesamt sieben Lehrkräften einer Bielefelder Gesamtschule geführt. Weitere Interviews wurden durch Studierende im Rahmen von Masterarbeiten erhoben und ausgewertet (vgl. z. B. *Jabs* 2007).

Damit soll keineswegs den für notwendig erachteten Innovationen eine Absage erteilt werden, sondern dahinter steckt die Überzeugung, dass eine Auseinandersetzung mit den praktischen Schwierigkeiten eine größere Anschlussfähigkeit an die Erfahrungen von Lehrkräften erzeugen dürfte als eine weitere Idealbeschreibung. Die Problemanalyse wird so auch abschließend konstruktiv gewendet, indem aufgezeigt wird, wie erste Schritte für eine Differenzierung des eigenen Unterrichts aussehen könnten (Abschnitt 4).

2. Strategien zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen

Innere Differenzierung bezeichnet den Versuch, den SchülerInnen im Rahmen ihrer Lerngruppe unterschiedliche Lernwege zu ermöglichen. Innere Differenzierung ist also, so schon die von *Klafki* und *Stöcker* vorgenommene Definition, ein Konzept, das sich zunächst einmal in Abgrenzung zu externen Differenzierungsmaßnahmen beschreiben lässt: „Innere Differenzierung‘ meint (...) alle jene Differenzierungsformen, die *innerhalb* einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen so genannter *äußerer* Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien – z. B. den Gesichtspunkten unterschiedlichen Leistungsniveaus oder unterschiedlicher Interessen – in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden.“ (*Klafki/Stöcker* 1976, S. 497)

Das Ziel besteht in einer Optimierung von Lernprozessen der Einzelnen durch eine bessere Passung zwischen individueller Lernausgangslage und Lernangebot. Ungleiche Lernvoraussetzungen können hier dadurch bearbeitet werden, dass entweder fehlende Lernvoraussetzungen direkt gefördert oder aber ausgleichend umgangen werden (vgl. *Wember* 2001, S. 161 ff.).

Befragt man die vorliegende Literatur nach Realisierungswegen, so trifft man auf ein so breites Angebot, dass ein einfacher Überblick nicht leistbar ist: Die Möglichkeiten reichen vom Einsatz einzelner methodischer Verfahren der Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts bis hin zu komplexen und umfassenden Programmen zur Gestaltung der gesamten schulischen Lernumwelt. Zwar wäre auch eine Berücksichtigung schulspezifischer Bedingungen notwendig; meine Ausführungen konzentrieren sich aber nur auf Strategien, die den eigenen Unterricht

betreffen. Allein hier eröffnet sich ein großes Spektrum, weil grundsätzlich jede Unterrichtssituation Potenzial zur Individualisierung und Differenzierung besitzt (vgl. *Trautmann/Wischer 2007*).

So lässt sich auch im lehrerzentrierten Klassenunterricht differenzieren, indem z. B. unterschiedliches Feedback gegeben wird oder unterschiedlich anspruchsvolle oder thematisch passende Fragen bewusst an bestimmte Schülergruppen gerichtet werden. Solche Formen sind wenig aufwändig und flexibel einsetzbar, haben jedoch den Nachteil, dass nicht alle SchülerInnen zeitgleich „bedient“ werden können.

Insofern spielen Methoden und Verfahren, den Klassenverband bzw. die Gruppe in Teilgruppen aufzulösen, in der Diskussion eine weitaus wichtigere Rolle. Während man in den 1970er Jahren eher auf technologische Verfahren setzte, ist heute eine Rückkehr traditioneller reformpädagogischer Konzepte zu beobachten (vgl. z. B. *Graumann 2002*). Als Ansätze werden besonders hervorgehoben:

- *Individualisierendes Lernen*

Einzelarbeit kann zu einer besseren Passung führen, wenn Lehrende sich bestimmten SchülerInnen stärker zuwenden und diese aktiv unterstützen, wenn unterschiedliche Aufgaben bearbeitet werden bzw. die Leistungsstärkeren zusätzliche Aufgaben bekommen. Konzepte aus dem Bereich des Offenen Unterrichts sind die Frei- oder Planarbeit. Allerdings gilt besonders für noch wenig selbstständige oder leistungsschwächere LernerInnen, dass hier der Strukturierung und aktiven Rolle der Lehrenden eine zentrale Rolle zukommt.

- *Kooperative Lernformen*

Partner- und Gruppenarbeit ermöglichen nicht nur eine Differenzierung der Lernprozesse, indem z. B. einzelnen Gruppen Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau angeboten werden oder die Mitglieder einer Gruppe jeweils für sie passende Teilaufgaben lösen, sondern die pädagogischen Hoffnungen sind darauf gerichtet, dass sich die SchülerInnen bei heterogener Zusammensetzung gegenseitig unterstützen. In der praktischen Umsetzung bestehen jedoch zahlreiche Probleme, diese Erwartungen auch einzulösen: Weder eine Passung von Aufgabe und Lernvoraussetzung noch eine gegenseitige Schülerunterstützung stellen sich automatisch ein. Empirische Befunde sprechen deshalb dafür, dass präzise strukturierte Formen der Gruppenarbeit besonders erfolgreich sind. Eine solche Form der Gruppenarbeit ist z. B. die Gruppenrallye (vgl. *Wellenreuther 2005*, S. 368 ff.).

Betrachtet man die nur exemplarisch skizzierten Strategien, dann lässt sich feststellen: Das Problem besteht nicht in einem Mangel an Optionen, sondern eher in einem Überangebot; wobei erschwerend hinzu kommt, dass sich nur wenig Konkretes darüber aussagen lässt, wie eigentlich im Einzelnen aus dem Spektrum an Möglichkeiten ausgewählt werden soll. Da das Ziel in einer optimalen Passung zwischen Lernvoraussetzungen und -angebot besteht und zugleich in vielerlei Hinsicht beschreibbare Lernvoraussetzungen (z. B. Interesse, Vorwissen, Lernstil) zu berücksichtigen sind, auf die dann mit einem immensen Variationspotenzial passend reagiert werden soll, kann von außen keine einfache Technologie bereitgestellt werden, weil nur die einzelne Lehrkraft über das jeweils notwendige Kontextwissen verfügt. Zwar wird in den programmatischen Darstellungen mitunter suggeriert, dass sich eine Differenzierung weitgehend in die Hände der SchülerInnen selbst legen ließe. Die Verantwortung für die Gestaltung der Lernarrangements liegt aber grundsätz-

lich und in erster Linie bei den Lehrenden bzw. wird zumindest (über die Bereitstellung von Materialien, Rückmeldungen, Zeitmanagement usw.) durch sie mitgesteuert. Empirische Ergebnisse sprechen sogar dafür, dass eine Kombination von differenzierenden Verfahren und direkter Instruktion – also einem lehrergelenkten Unterricht – als Erfolg versprechend und machbar zu bewerten ist (vgl. z. B. *Rauin* 1987; *Weinert* 1997). Voraussetzung ist, dass Lehrkräfte auch genauere Kenntnisse über die unterschiedlichen Fähigkeiten ihrer SchülerInnen besitzen: Erst die Kombination von hoher diagnostischer Kompetenz und dem Einsatz entsprechender Strukturierungshilfen führt zu leistungssteigernden Effekten (vgl. *Helmke* 2003, S. 94).

3. Probleme der Umsetzung

Viele programmatische Beiträge erwecken schnell den Eindruck, als sei die Differenzierung des Unterrichts vor allem eine Frage des Wollens und nicht eine Frage des grundsätzlichen Könnens (ausführlich *Wischer* 2007): Die Praxis wird in ihren Unzulänglichkeiten beschrieben, um dann an die Lehrkräfte zu appellieren, doch endlich umzusetzen, was sie aus vielen guten Gründen umsetzen sollten. Unterstützt wird dieser Eindruck oft durch Fallbeschreibungen, die fast ausnahmslos einen Einblick in besonders gelungene Aktivitäten erlauben, fast nie aber auch von Misserfolgen oder Umsetzungsschwierigkeiten berichten: Binnendifferenzierung scheint in diesem Sinne – wie es ein von uns befragter Lehrer treffend formuliert hat – „*ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers*“ zu sein, weil es für ein Innovationserfordernis steht, das wider besseren Wissens und ohne einsehbare Gründe nicht eingelöst wird.

Eine solche Interpretation ist aber nur wenig zielführend: Sie befördert nicht nur eine individualisierende und psychologisierende Problembeschreibung, was dann (mit gutem Grund) zu Abwehrhaltungen bei Lehrkräften führen kann, sondern sie bleibt auch gegenüber den Anforderungen der Praxis einschließlich der damit verbundenen Handlungsprobleme ignorant: Innere Differenzierung ist ein hoch anspruchsvolles Konzept, weil hier

- durch die Vervielfältigung von parallel ablaufenden Lernprozessen und eine damit einhergehende Vervielfältigung von Entscheidungsnotwendigkeiten die Komplexität des Handlungsfeldes Unterricht noch einmal deutlich erhöht wird;
- nicht nur entsprechende Kompetenzen von Lehrkräften notwendig werden, sondern auch bei den SchülerInnen;
- die institutionellen Rahmenbedingungen in der Regel eher ungünstig sind
- und sich überdies auch Widersprüche und Zielkonflikte einstellen können.

Der folgende Abschnitt gilt deshalb einer differenzierteren Problemanalyse.

3.1 Institutionelle und strukturelle Bedingungen

Hinweise auf institutionelle Bedingungen können zwar schnell zur Abwehr jeglicher Reformen führen; allerdings ist es umgekehrt ebenso wenig hilfreich, sie zu ignorieren. *Von Saldern* (2007, S. 42) weist zu Recht auf die Gefahr einer Engführung

hin, wenn er feststellt, dass in der aktuellen Debatte primär auf den Unterricht der einzelnen Lehrkraft fokussiert werde, „ohne zu hinterfragen, ob die Rahmenbedingungen für den Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht eigentlich angemessen und förderlich“ seien. Um eine Überforderung zu vermeiden, hält er eine Unterscheidung für notwendig, ob und in welcher Weise es sich um Begrenzungen handelt, „die die einzelne Lehrkraft, die Schule oder das ganze Schulsystem selbst zu verantworten haben oder ob dies Grenzsetzungen der jeweils höheren Ebene sind“ (ebd.). Mit Blick auf die Ansprüche einer inneren Differenzierung sind als solche Grenzsetzungen höherer Ebene vor allem die Klassengröße, die Vorgaben des Lehrplans, der übliche 45-Minuten-Takt, fehlende Materialien und so auch ein höherer Vorbereitungsaufwand, ungünstige räumliche Bedingungen sowie – vor allem in der Sekundarstufe I – das Fachlehrerprinzip zu nennen (vgl. *Roeder 1997*).

3.2 Komplexe Anforderungen an die Lehrkräfte

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: Lehrkräfte benötigen hohe diagnostische Fähigkeiten, um die individuellen Fähigkeitsprofile der einzelnen LernerInnen überhaupt einschätzen zu können. Darauf aufbauend ist eine hohe didaktisch-methodische Expertise gefragt. Dazu gehört nicht nur ein breites Repertoire an Unterrichtsstrategien, sondern die Methoden und Förderstrategien sollten ja auch im Idealfall an den jeweiligen Lernstand angepasst eingesetzt werden können; ein Anspruch, der deutlich schwieriger einlösbar ist, als es das Postulat vermuten lässt (vgl. *Wember 2001*, S. 179). So betont auch eine der befragten Kolleginnen mit dreißigjähriger Berufserfahrung: „Ich glaube nicht; ich weiß, dass man sich da nicht immer qualifiziert fühlt, weil man die Probleme, die den Lernerfolg verhindern, nicht immer durchschaut.“

Die eigentliche Anforderung dürfte jedoch darin bestehen, dass insgesamt überaus komplexe Lernarrangements zu managen sind: Wenn durch eine Differenzierung von Lernwegen, -inhalten, -zeiten und -zielen eine optimale Passung zu den individuellen Bedürfnissen der Lernenden hergestellt werden soll, ohne das gemeinsame Lernen zu vernachlässigen, dann erfordert dies eine deutlich erhöhte Aufmerksamkeit für parallel ablaufende Prozesse und es stellt sich eine unüberschaubare Zahl an Entscheidungen ein (vgl. *Weinert 1997*, S. 50).

Darum ist es auch nicht erstaunlich, dass die konzeptionell angelegten Möglichkeiten von Lehrkräften lediglich in bescheidenen Grenzen genutzt werden (vgl. *Roeder 1997*). So differenzieren die von uns Befragten z. B. nur punktuell, indem sie vor allem in Übungsphasen für einzelne Gruppen (nicht für einzelne SchülerInnen!) unterschiedliche Lernmaterialien ausgeben bzw. für schnellere LernerInnen zusätzliches Material bereitstellen. Eine Kollegin weitet diese Differenzierung auch auf die Hausaufgaben aus, indem sie den Schwächeren gezielte Übungsangebote macht: „Oder was auch gut machbar ist, dass man so individuelle Hausaufgaben gibt und sagt: ‚Du übst das mal für morgen‘, damit er auch vorbereitet ist und es für sich nicht so peinlich erlebt, wenn er einen Absatz vorlesen muss, den er vorher noch nie gelesen hat.“

3.3 Schüler- und lerngruppenspezifische Voraussetzungen

Innere Differenzierung stellt hohe Ansprüche auch auf Schülerseite: Unterschiedliche, aber zeitgleich ablaufende Lernprozesse sind nur möglich, wenn die LernerInnen – sei es allein oder in Gruppen – ihren Lernprozess eigenständiger organisieren *können* und *wollen*: „Binnendifferenzierung“ – so eine Kollegin – „setzt ja Schüler voraus, die da schön sitzen und, wie man sich das eben ideal vorstellt, begeistert und intrinsisch motiviert sind. Oder wenn sie das noch nicht sind, hat man so tolle Materialien, dass die Schüler denken: Oh, jetzt habe ich aber Lust, was zu lernen.“

Anders als in den reformerischen Idealbeschreibungen, in denen eine solche Motivation bei allen LernerInnen überdurchschnittlich ausgeprägt zu sein scheint, zeigen unsere Interviews, dass die notwendigen Schülervoraussetzungen erhebliche Probleme bereiten (vgl. *Jabs* 2007), wobei die Lernkompetenzen ein noch höheres Gewicht besitzen. So wird übereinstimmend festgestellt, dass die Chancen für Differenzierung besonders von der Lerngruppenzusammensetzung abhängen: Diese sei eher in leistungsstarken und gut motivierten Lerngruppen zu realisieren, während sich in schwach-homogenen Gruppen, in denen es an Leistungsstarken bzw. an einer ausgewogenen Leistungsmittelpunkt fehle, erhebliche Schwierigkeiten einstellen: „Bei mir“ – so begründet eine Kollegin ihre Entscheidung, das Fach Englisch ohne Fachleistungsdifferenzierung im Klassenverband unterrichten zu wollen – „würde es auch nur deswegen gehen, weil ich wirklich eine ganz schön heterogene gute Lerngruppe habe, wo höchstens drei oder vier in Englisch schon nicht mehr begreifen, was ein Verb ist. Aber wenn das die Hälfte der Gruppe wäre, dann geht das gar nicht.“

3.4 Widersprüche des professionellen Handelns

Neben diesen Problemen werden von den Lehrkräften noch Schwierigkeiten angeführt, die sich analytisch betrachtet auf grundsätzliche Widersprüche des Lehrerhandelns zurückführen lassen. Professionstheorien (vgl. *Schütze* et al. 1996; *Helsper* 1996) sprechen hier auch von Antinomien oder Paradoxien und bringen so zum Ausdruck, dass es sich um Problemkomplexe handelt, in denen „im Kern unvereinbare Anforderungen aufeinanderprallen“, denen die Lehrkräfte aber „irgendwie gleichzeitig gerecht werden müssen“ (*Schütze* et al. 1996, S. 333). Das bedeutet konkret: Sie können nicht einfach einseitig aufgelöst oder ignoriert werden, sondern müssen ausbalanciert werden. Zwar treten solche Widersprüche keineswegs nur bei innerer Differenzierung auf, sie werden hier aber besonders offenkundig, wie an zwei Beispielen dargestellt wird.

3.4.1 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 beschreiben lässt: Während der pädagogische Auftrag (hier konkret die innere Differenzierung) 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 beschreibt eine Lehrerin so: „Man weiß ganz genau, wenn ich dem Schüler eine Drei hinschreibe und irgendein anderer hat 'ne Drei, dann muss das nach außen hin 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 man jemandem die Aufgabe auf seinem Niveau anpasst und er dann toll arbeitet und zu tollen Ergebnissen kommt, dass die Ergebnisse von vorneherein auf einem ganz anderen Niveau liegen als bei anderen Schülern. Da kann ich also schlecht eine Eins geben.“

Zwar stellt sich das angesprochene Problem auch in anderen Bereichen der pädagogischen Arbeit, es wird aber bei innerer Differenzierung deshalb besonders virulent, weil hier das Prinzip der formalen Gleichheit sichtbar außer Kraft gesetzt wird.

3.4.2 Individuelle und kollektive Zielkriterien von Unterricht

Die Forderung nach innerer Differenzierung stellt den individuellen Lernzuwachs der SchülerInnen in den Vordergrund, wenn betont wird, dass jeder Einzelne optimal gefördert werden soll. Übersehen wird dabei schnell, dass dieses Anliegen mit Zielen konkurrieren kann, die sich nicht auf den Einzelnen, sondern auf die Verteilung von Merkmalen innerhalb einer Lerngruppe beziehen. 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. Damit deutet sich aber als Zielkonflikt an, dass bei konsequenter innerer Differenzierung „in einer Gruppe die Dinge auseinander fallen“, was für die KollegInnen die Frage aufwirft: „Wie lässt sich das wieder in den Unterricht einbinden?“ Schon die Forschung zum Konzept des Zielerreichenden Lernens der 1970er Jahre konnte aufzeigen, dass hier das grundsätzliche Problem vorliegt, dass sich beide Ziele – ein hoher individueller Leistungszuwachs und eine Verringerung von Leistungsdivergenz – nicht ohne Einschränkungen erreichen lassen.

Durch die zusätzliche Lernzeit für langsamere LernerInnen, wie es in dem Konzept vorgesehen war, lassen sich Leistungsunterschiede zwar partiell vermindern, die langsameren LernerInnen sind aber dauerhaft auf ein (zum Teil wesentlich) höheres Zeitbudget angewiesen. Der Konflikt besteht darin, dass entweder das Unterrichtstempo für die Schnelleren reduziert werden muss, um den Bedarf an zusätzlicher Lernzeit für die Langsameren überschaubar zu halten. Oder aber die Leistungsunterschiede werden – wenn die Schnelleren die Wartezeit optimal nutzen – so vergrößert, dass ein gemeinsamer Klassenunterricht schwierig wird (zusammenfassend *Rauin 1987*).

4. Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den genannten Problemen ziehen?

Die angeführten Probleme lassen zunächst die kritische Feststellung zu, dass in den derzeit so zahlreich eingebrachten Reformervorstellungen eine deutliche Idealisierung im Hinblick auf die Realisierungschancen von innerer Differenzierung vorgenommen wird. Allerdings sollte daraus nicht umgekehrt gefolgert werden, dass für die eigene Praxis kein Innovationsbedarf bestünde: Auch die von uns befragten Lehrkräfte weisen einhellig darauf hin, dass sie mit ihren bisherigen Versuchen, den

unterschiedlichen Schülerbedürfnissen gerecht zu werden, keineswegs zufrieden sind.

Doch welche Ansatzpunkte für Innovationen können sich aus der vorgelegten Problemanalyse ergeben? Um hier nicht selbst in programmatische Fallen zu laufen, beschränke ich meine Hinweise auf drei Aspekte.

- *Reflexion der eigenen Handlungsmöglichkeiten*
Angesichts der hohen Erwartungen auf der einen und der hier benannten Probleme auf der anderen Seite wäre ein erster wichtiger Schritt, 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, wie es *von Saldern (2007)* vorschlägt, darauf hin zu befragen, ob es sich hier um extern gesetzte Grenzen handelt und welchen Anteil Selbstrestriktionen besitzen. Dies könnte verhindern, dass die Innovationserfordernisse durch den Verweis auf institutionelle Restriktionen abgewehrt und damit zugleich eigene Spielräume und Kreativitätspotenziale aufgegeben werden. Eine konkrete Methode, mit der auch die genannten Widersprüche sichtbar gemacht werden können, wäre die sog. Dilemma-Analyse (vgl. *Alt-richter/Posch 1994*, S. 182 f.). Die Analyse kann zwar die zu Tage tretenden Dilemmata nicht lösen, sie kann aber dazu beitragen, dass angemessene(re) Formen des Umgangs damit gefunden werden.
- *Klein anfangen*
Wer Hinweise zur inneren Differenzierung geben will, steht selbst vor einem Dilemma: Das Konzept scheint einerseits dann besonders Erfolg versprechend, wenn es möglichst weit reichend und konsequent umgesetzt wird. Es wären daher vielfältige Forderungen – angefangen von der Etablierung selbstständigkeitsorientierter Lernformen und diagnostischer Verfahren bis hin zu umfanglicheren Schulentwicklungsaktivitäten – zu formulieren. Andererseits sind damit aber vielfältige Veränderungen verbunden, die nicht nur schnell zu einer Überforderung führen, sondern auch das Risiko des Scheiterns erhöhen. Insofern richtet sich mein Plädoyer ganz entschieden auf eine Strategie der kleinen Schritte, bei denen besonders auch die eigenen Kompetenzen sowie die der Lerngruppe, aber auch die schulspezifischen Bedingungen berücksichtigt werden. Die zahlreich vorliegenden Instrumente und Verfahrensvorschläge wären hierbei dann nicht als Maßstab für die eigene Praxis, sondern als Angebot und Fundgrube zu nutzen.
- *Kooperation mit KollegInnen*
Jede einzelne Lehrkraft kann zwar in ihrem Unterricht differenzieren, mit Blick auf die notwendigen Schülervoraussetzungen ist dies jedoch mit einigen Erschwernissen verbunden (zuma! für FachlehrerInnen, die nur mit wenigen Stunden in einer Lerngruppe eingesetzt sind). Insofern scheinen gemeinsame Schritte einer Unterrichtsentwicklung – im Sinne einer systematischen Förderung von Lernkompetenzen (vgl. *Czerwanski et al. 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. Werden hier dann gute Erfahrungen gemacht, dann könnte dies andere Lehrkräfte möglicherweise eher überzeugen als von oben verordnete, weit reichende Schulentwicklungsaktivitäten.

LITERATUR

- Altrichter, H./Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Zweite Auflage. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1994.
- Bräu, K./Schwerdt, U. (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborn, LIT-Verlag, 2005.
- Czerwanski, A./Solzbacher, C./Vollstädt, W.: Förderung von Lernkompetenzen in der Schule. Band I und Band II. Gütersloh 2002, 2004.
- Graumann, O.: Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2002.
- Hage, K./Bischoff, H./Dichanz, H. et al.: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe. Opladen, XX, 1985.
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 3. Auflage, Seelze, Kallmeyer, 2003.
- Helsper, W.: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweise von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Aufl., Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1996, S. 521–569.
- Jabs, P.: Innere Differenzierung aus Lehrersicht. Eine Untersuchung zu Umsetzungsmöglichkeiten und Grenzen im Unterricht. Abschlussarbeit für den Master of Education. Bielefeld: Fakultät für Erziehungswissenschaft, 2007.
- Klafki, W./Stöcker, H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 22, 1976, S. 497–523.
- Rauin, U.: Differenzierender Unterricht – Empirische Studien in der Bilanz. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hg.): Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. Wiesbaden, Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, 1987, S. 111–137.
- Roeder, P. M.: Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, 1997, S. 241–259.
- Saldern von, M.: Heterogenität und Schulstruktur. Ein Blick auf Restriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, Beltz, 2007, S. 42–51.
- Schütze F./Bräu, K./Liermann, H./Prokopp, K./Speth, M./Wiesemann, J.: Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1. Weinheim, Deutscher Studienverlag, 1996, S. 333–377.
- Trautmann, M./Wischer, B.: Individuell fördern im Unterricht. Was wissen wir über Innere Differenzierung. In: Pädagogik 12, 2007, S. 44–48.
- Weinert, F. E.: Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeit erfordern variable Unterrichtsmethoden. In: Meyer, M. et al. (Hg.): Lernmethoden – Lehrmethoden. Wege zur Selbstständigkeit. Friedrich-Jahresheft, Seelze 1997, S. 50–53.
- Wellenreuther, M.: Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler, Schneider Verlag, 2005.
- Wember, F. B.: Adaptiver Unterricht. In: Sonderpädagogik 31, 2001, S. 161–181.
- Wischer, B.: Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über programmatische Fallen im aktuellen Reformdiskurs. In: Die Deutsche Schule 99, 2007, S. 422–433.

ZUR AUTORIN: Dr. Beate WISCHER ist Lehrerin für die Sekundarstufe I/II und derzeit als wissenschaftliche Assistentin für Schulpädagogik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld tätig. Ihre Schwerpunkte liegen in der Forschung und Lehrerbildung: Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie in der Professionalisierung von LehrerInnen speziell im Umgang mit Heterogenität.