

»Ich tue es nicht, also bin ich ein schlechter Lehrer«?

Zu Problemen und Fallstricken von innerer Differenzierung

Innere Differenzierung im Unterricht wird schon lange gefordert. Warum aber ist sie in der Praxis nach wie vor selten anzutreffen? Anzulasten ist dies keineswegs allein dem fehlenden Reformwillen von Lehrerinnen und Lehrern. Es sind auch immanente Probleme, hohe Anforderungen und zahlreiche Begrenzungen zu berücksichtigen. Reformen können nur gelingen, wenn Probleme und Widersprüche klar benannt werden.

BEATE WISCHER/
MATTHIAS TRAUTMANN

»Binnendifferenzierung« – so hat dies ein von uns befragter Lehrer formuliert – »ist für mich das Wort des schlechten Gewissens und von daher negativ besetzt. Seitdem ich an der Gesamtschule bin, spukt dieses Wort immer rum. Für jedes Problem, wenn irgendwas auf die Tagesordnung kommt, was aus einer heterogenen Schülerschaft entspringt, kommt das Wort Binnendifferenzierung. Auch für die Referendare ist es das Zauberwort. Das führt dazu, dass jeder Lehrer das Gefühl hat, da gibt es einen Anspruch, der an mich gestellt wird, die Quadratur des Kreises, die ich schaffen soll, aber ich tue es nicht, also bin ich ein schlechter Lehrer.«

Das Zitat eröffnet interessante Perspektiven auf Umsetzungsprobleme der in Bezug auf Unterrichtsdifferenzierung eingebrachten Erwartungen. So hat man es einmal mit einer Lesart zu tun, wie sie viele Beiträge zum Thema nahelegen: Innere Differenzierung wird in der Regel als zentrale Norm für erfolgreiches Unterrichtshandeln ausgewiesen. Und lange Listen von Umsetzungsmöglichkeiten, oft ergänzt durch Fallbeispiele besonders erfolgreicher Praxis, erwecken schnell den Eindruck, als sei die Unterrichtsgestaltung in erster Linie eine Frage des Wollens und nicht des grundsätzlichen Könnens. Gleichzeitig scheint sich der Kollege selbst jedoch

von solchen Innovationserwartungen zu distanzieren: Binnendifferenzierung wird indirekt als ein Allheilmittel (»für jedes Problem heißt es dann ...«) und explizit als »Zauberwort« charakterisiert, was die programmatischen Forderungen kritisch auf den Prüfstand stellt. Besonders deutlich macht dies der Hinweis, der mit Binnendifferenzierung gestellter Anspruch gleiche einer »Quadratur des Kreises« – also einer Forderung nach etwas, was eigentlich gar nicht möglich sei.

Wir knüpfen an diese zuletzt genannte Perspektive an – nicht um in Abrede zu stellen, dass ein Mehr an innerer Differenzierung grundsätzlich notwendig und sicher auch möglich ist. Allerdings verweist nicht zuletzt die jahrzehntelange Forschung zum Thema (vgl. *Rauin 1987, Altrichter u. a. 2009*) auf einige zentrale Problembereiche, die gerne ignoriert und so zu programmatischen Fallen werden können. Innere Differenzierung ist, so soll gezeigt werden, ein äußerst anspruchsvolles (und durchaus auch überschätztes) Konzept, weil hier

- durch die Vervielfältigung von parallel ablaufenden Lernprozessen und eine Vervielfältigung von Entscheidungsoptionen die Komplexität des Handlungsfeldes Unterricht noch einmal deutlich erhöht wird,
- die institutionellen Rahmenbedingungen in der Regel eher ungünstig sind und

- sich überdies auch Widersprüche und Zielkonflikte einstellen können.

Komplexitätssteigerung als Herausforderung

Folgt man vielen Beiträgen zum Thema, dann scheint Binnendifferenzierung in der Tat ein Universalkonzept oder Allheilmittel zu sein, das die Lösung unterschiedlichster Probleme verspricht. Das Konzept gilt nicht nur als probates Mittel, um unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zeitgleich gerecht werden zu können, sondern scheint auch hervorragend geeignet, um traditionelle Belehrenden didaktik (endlich) durch selbstständigkeitsorientierte und kooperative Lernformen ersetzen zu können.

Schnell übersehen wird jedoch, dass dieses große Potenzial in erster Linie entfaltet werden kann, weil man es nicht mit einem klar eingrenzenden Konzept zu tun hat. Binnendifferenzierung steht zunächst »nur« für den Anspruch, ein Lernangebot nicht einheitlich, sondern je nach Bedürfnislage der einzelnen Lerner passend, also differenziert, gestalten zu wollen. Dafür – und damit beginnen die Probleme – eignen sich einmal zahlreiche Verfahren und didaktische Bausteine; die eigentliche Crux besteht aber darin, dass sich von »außen« kaum vorgeben lässt, nach welchen Gesichtspunkten konkret ausgewählt werden soll: Wenn das Ziel in der optimalen Pas-

sung von Lernvoraussetzungen und -angebot besteht und zugleich in vielerlei Hinsicht beschreibbare Lerner-differenzen zu berücksichtigen sind, auf die mit einem immensen Variationspotenzial reagiert werden kann, dann lässt sich keine »Lösungstechnologie« zur Verfügung stellen, weil nur die einzelne Lehrkraft über das notwendige Kontextwissen verfügt. Innere Differenzierung kann dadurch zur Komplexitätsfalle werden. Denn theoretisch lässt sich das Spektrum von Differenzierungsvarianten unendlich steigern; im Ergebnis folgt daraus aber oft ein unüberschaubares Gewirr an Kriterien, Verfahren und Methoden, in dem man sich leicht verlieren kann: Man verfängt sich schnell in einer individuell und institutionell kaum noch handhabbaren Komplexität.

Daran knüpfen zwei weitere Problembereiche an: Wenn durch die Differenzierung von Lernwegen, -inhalten, -zeiten und -zielen eine optimale Passung zu den individuellen Lernbedürfnissen hergestellt werden soll, ohne gemeinsames Lernen zu vernachlässigen, dann verweist dies *erstens* auf erhebliche Anforderungen an das Lehrerhandeln. Es geht um erhöhte Aufmerksamkeit für parallel ablaufende Prozesse und Entscheidungsnotwendigkeiten, was neben langjährigen Routinen sehr elaborierte Kompetenzen verlangt. Beck u. a. (2008) sprechen hier von adaptiver Lehrkompetenz und differenzieren dazu ein breites Spektrum aus, das hohe Sach-, Diagnose- und Klassenführungs-kompetenz und natürlich auch hohe didaktisch-methodische Fähigkeiten umfasst. Sichtbar machen lassen sich die hohen Anforderungen, wenn man sich vergegenwärtigt, dass innere Differenzierung kein bloßes Nebeneinander unterschiedlicher Lernaktivitäten meint, sondern die Methoden und Förderstrategien passend am jeweiligen Lernstand eingesetzt werden sollen. Individuelle Fähigkeitsprofile sind dazu überhaupt erst richtig einzuschätzen, d. h. zu diagnostizieren. Gleichzeitig muss aber noch aus einem breiten Repertoire an Unterrichtsstrategien passgenau ausgewählt werden – ein Anspruch, der deutlich schwieriger einlösbar ist, als es das Postulat vermuten lässt (vgl. Wember 2001, S. 179). Dies gilt übrigens auch, wenn die Differenzierung stärker in die Hände der Schüler selbst gelegt wird – sie also zum Beispiel selbst Aufgaben auswählen: Auch

hier steigen organisatorischer Aufwand (Dokumentation, Erstellen und Auswerten von Selbsteinschätzungsbögen), aber auch die Anforderungen an kompetentes Lehrerhandeln.

Hohe Ansprüche werden *zweitens* an Schülervoraussetzungen gestellt: Unterschiedliche, aber zeitgleich ablaufende Lernprozesse sind nur möglich, wenn die Lerner – sei es allein oder in Gruppen – ihren Lernprozess eigenständig(er) organisieren können und wollen: »*Binnendifferenzierung*« – so eine von uns befragte 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 reformerischen Idealbeschreibungen, in denen diese Motivation bei allen Lernern überdurchschnittlich ausgeprägt zu sein scheint, zeigen von uns selbst durchgeführte wie auch andere Lehrerbefragungen (vgl. Kunze/Solzbacher 2008), dass die Schülervoraussetzungen erhebliche Probleme bereiten. Die motivationalen Orientierungen und besonders die Kompetenzen zu selbstgesteuertem Lernen sind keineswegs automatisch vorhanden, sondern müssen angebahnt werden, was viel Zeit für systematische Anleitung und Übung braucht.

Institutionelle Begrenzungen

Ein zweiter Problembereich betrifft institutionelle Rahmenbedingungen. Zwar können Hinweise auf solche Grenzen schnell zur Abwehr jeglicher Reformen führen; allerdings ist es umgekehrt ebenso wenig hilfreich sie zu ignorieren. Denn bedeutsam ist, dass darunter nicht nur Aspekte wie 45-Minuten-Takt, große Klassen, Materialausstattung oder ungünstige Räumlichkeiten fallen, die allein schon – wie Lehrerbefragungen (vgl. Kunze/Solzbacher 2008) aufzeigen – die guten Absichten erheblich behindern. Entscheidender ist, dass es um Lehr-Lern-Prozesse geht, die in einer Institution – der Schule bzw. dem Bildungssystem – stattfinden: Anders als bei privaten Lernangeboten gibt es hier zahlreiche Verrechtlichungen und institutionelle Regelsysteme, die Gestaltungsoptionen eröffnen und verschließen und eine systemspezifische Logik des Handelns entfalten. Professionstheoretische und

didaktische Überlegungen reichen also nicht aus, sondern es ist auch ein schultheoretischer Bezugsrahmen einzuziehen (vgl. Fend 2008):

Aus schultheoretischer Perspektive kann dann *erstens* gut begründet unterstrichen werden, dass sich Bedingungen für innere Differenzierung immer nur »mehrebenentheoretisch« ausloten lassen. Zwar gibt es zweifellos didaktisch-methodische Gestaltungsspielräume auf der Mikroebene, konkrete Handlungsoptionen werden aber durch Vorgaben der nächst höheren Ebenen beeinflusst und eben auch begrenzt. So ist allein mit Blick auf die notwendigen Schülerkompetenzen naheliegend, dass innere Differenzierung nur mit Mühe gelingen wird, wenn in der einzelnen Schule (der Mesoebene) kein systematischer Aufbau von Lernkompetenzen betrieben wird und Fachlehrkräfte nur mit wenigen bzw. nur mit Einzelstunden in einer Lerngruppe eingesetzt sind. Noch offensichtlicher werden Restriktionen, wenn man die Funktionslogik des Schulsystems (die Makroebene) einbezieht. So erweist sich nicht zuletzt das auf Selektion ausgerichtete Strukturprinzip für die geforderten Unterrichtsreformen als wenig günstig.

Innere Differenzierung ist ein äußerst anspruchsvolles (und durchaus auch überschätztes) Konzept.

Mit der Funktionslogik von Schule wird *zweitens* schon darauf verwiesen, dass es erheblich zu kurz greifen würde, schulisches Lernen nur ausgehend von *pädagogischen* Zielen zu denken. Schultheoretisch betrachtet geht es in der Schule nicht nur um Förderung und optimales Lernen, sondern es sind auch vorgegebene Standards als Grundlage für die verschiedenen Bildungsgänge zu sichern, und Schülerleistungen müssen nach einem einheitlichen Maßstab (und einem juristisch »wasserdichten« Verfahren) vergleichend beurteilt werden können. Die Aufgabenstruktur der Lehrarbeit ist hier durchaus mit einer Quadratur des Kreises vergleichbar: Die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen ist einerseits an der Maßgabe der optimalen Passung zwischen Lernangebot- und Lernerbedürfnissen zu orientieren (»Fördern«). Dieser Anspruch »konkurriert« und konfliktiert aber mit

Anforderungen, die sich aus der Funktionslogik der Schule ergeben (wie »Auslese«). Konkret auf innere Differenzierung gewendet, könnten zum Beispiel aus Lehrersicht Akzeptanzprobleme bei Schülern und Eltern befürchtet werden, wenn ein differenziertes (und damit ungleiches) Lernangebot bereitgestellt wird, dann aber nach einem einheitlichen Maßstab bewertet werden muss.

Interne Probleme – Zielkonflikte

Ein letzter Problembereich betrifft grundsätzliche Zielfragen (und dann auch Effekte, Grenzen und Zielkonflikte) von innerer Differenzierung, die in der Debatte oft unklar bleiben. Man trifft zumeist auf eine abstrakte Förderrhetorik, die sich in der Parole zu erschöpfen scheint, dass jeder Einzelne optimal gefördert werden solle. Offen bleibt aber, welche Referenz dafür in Anschlag gebracht wird: Geht es um eine Profilierung individueller Stärken bzw. um optimalen individuellen Lernfortschritt? Oder geht es um eine optimale – das heißt möglichst passende – Form der Vermittlung von vorgegebenen Kompetenzen und Lerninhalten und damit auch um Angleichung unterschiedlicher Ausgangslagen? Diese Frage mag zwar als falsch gestellt erscheinen; tatsächlich verbergen sich dahinter aber differente Strategien und Ziele, die in einige Dilemmata führen (vgl. *Wember* 2001):

Das Ziel eines möglichst hohen individuellen Lernzuwachses konkurriert mit dem Anspruch, Unterschiede im Sinne eines Chancenausgleichs abzubauen.

Differenzierung im Unterricht kann einmal darauf ausgerichtet sein, fehlende Lernvoraussetzungen bewusst zu umgehen, indem die Lernangebote auf bereits vorhandene und besonders gut ausgeprägte Fähigkeiten aufbauen. Das Ziel wäre, Defizite durch alternative Lernziele, Inhalte oder methodische Zugänge in ihren Auswirkungen auf den Unterricht zu neutralisieren und/oder die individuellen Stärken des Einzelnen besser zur Geltung zu bringen. Zwar können so (schnell) Erfolgserlebnisse für alle bereitgestellt werden, fehlende Voraussetzungen werden aber unter Umständen nicht behoben.

Hier zeichnet sich ein erstes Dilemma ab zwischen dem Anliegen, individuelle Stärken zu fördern, und der Inkaufnahme einer Nichterfüllung von (Basis-)Kompetenzen.

In engem Zusammenhang dazu steht ein zweites Dilemma. Denn das Ziel eines möglichst hohen individuellen Lernzuwachses konkurriert mit dem gleichfalls an Unterricht geknüpften Anspruch, dass Unterschiede im Sinne eines Chancenausgleichs abgebaut oder doch zumindest auf ein solches Maß begrenzt werden, dass gemeinsames Lernen noch möglich bleibt (vgl. z. B. *Hofer* 2009). Ansonsten wäre der Unterricht nur wenig bildungsgerecht und eine Lerngruppe kaum mehr als eine Ansammlung individuell nach Höchstleistungen strebender Einzelner. Beide Ziele gleichermaßen erreichen zu wollen, gleicht auch hier insofern einer Quadratur des Kreises, als sich optimale individuelle Lernzuwächse nicht erreichen lassen, ohne die ungleichen Ausgangslagen zwischen den Schülern beizubehalten bzw. noch zu vergrößern (vgl. schon *Rauin* 1987).

Schlussfolgerungen

Binnendifferenzierung könnte tatsächlich ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers sein, wenn man es bei Idealbeschreibungen und normativen Appellen belässt und die nur punktuelle Nutzung differenzierender Verfahren vornehmlich der fehlenden Reformbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern anlastet. Dies wäre aber nicht nur eine psychologisierende Problembeschreibung, die dann (mit gutem Grund) zu Abwehrhaltungen führt, sondern dies würde weder den Anforderungen der Praxis noch den damit verbundenen Fallstricken gerecht.

Probleme und Einschränkungen – wie sie hier angedeutet wurden – stärker in den Blickpunkt zu rücken, heißt nicht einem pädagogischen Fatalismus das Wort zu reden. Eine Auseinandersetzung damit schafft unseres Erachtens vielmehr die Voraussetzung dafür, die geforderten (und auch notwen-

digen) Unterrichtsreformen erfolgreich in die Fläche zu bringen. Denn für Reformen wie auch für das eigene professionelle Handeln gilt, dass

- man sich ein möglichst realistisches Bild von den tatsächlich vorhandenen Möglichkeiten und Grenzen verschaffen sollte, d. h. den eigenen Handlungsspielraum angemessen ausloten muss, um eine Selbstüberforderung, aber auch eine Selbstbeschränkung durch vorzeitige Reformabwehr zu vermeiden;
- unterschiedliche und widersprüchliche Anforderungen des Lehrhandelns auszubalancieren sind, nicht aber ausgeblendet oder einseitig aufgelöst werden dürfen.

Literatur

- Altrichter, H./Trautmann, M./Wischer, B. u. a. (2009)*: Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, W. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Leykam, S. 341–360
- Beck, E./Baer, M./Guldemann, T. u. a. (2008)*: Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster
- Fend, H. (2008)*: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden
- Hofer, M. (2009)*: Kompetenz im Umgang mit Schülerheterogenität als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit. In: Zlatkin-Troitschanskaia u. a. (Hg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel, S. 141–150
- Kunze, I./Solzbacher, C. (Hg.) (2008)*: Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler
- Rauin, U. (1987)*: Differenzierender Unterricht – Empirische Studien in der Bilanz. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hg.): Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. Wiesbaden, S. 111–137
- Wember, F. B. (2001)*: Adaptiver Unterricht. In: Sonderpädagogik 31. Jg., 3/2001, S. 161–181

Dr. Beate Wischer, Jg. 1969, ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulforschung/Schultheorie an der Universität Osnabrück.
Adresse: Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück
E-Mail: bwischer@uni-osnabrueck.de

Dr. Matthias Trautmann, Jg. 1968, ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen.
Adresse: Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen
E-Mail: matthias.trautmann@uni-siegen.de