

Was wissen wir über guten Unterricht?

SERIE – 7. FOLGE

➤ **Individuell fördern im Unterricht**

Was wissen wir über Innere Differenzierung?

Individuelle Förderung und Innere Differenzierung sind in der didaktischen Diskussion (wieder) zu zentralen Schlagworten avanciert. Die gestiegene bzw. als steigend wahrgenommene Unterschiedlichkeit der Schüler stellt neue Anforderungen an das Lehrerhandeln. Welche empirischen Befunde zu Realisierungsformen und zu den Wirkungen(entsprechender Lernarrangements gibt es? Und was könnten Konsequenzen für die Unterrichtspraxis sein?

MATTHIAS TRAUTMANN/ BEATE WISCHER

Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in ihren Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen ganz erheblich. Zu einer besonderen Herausforderung werden die Unterschiede, wenn - wie derzeit häufig üblich - Gruppen von zwanzig bis dreißig Kindern zeitgleich unterrichtet werden müssen. Wie kann man in so großen Gruppen unterrichten, ohne die Bedürfnisse der Einzelnen zu vernachlässigen? Im deutschen Schulsystem versucht man dies durch Homogenisierung von Lerngruppen zu erreichen. Maßnahmen wie die Verteilung auf verschiedene Schulformen und Kursniveaus oder das Sittenbleiben zielen darauf, Schüler so auszuwählen und Gruppen/Klassen so zu bilden, dass eine Passung zwischen Lerngruppe und Lernangebot erreicht wird - was im Kern auf eine Anpassung der Schülerinnen und Schüler an ein (dann einheitliches) Lernangebot hinausläuft. Durch Strategien individueller Förderung soll dagegen das Lernangebot in differenzierter Weise an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen angepasst werden. Überlegungen dazu finden sich in der Allgemeinen Didaktik unter dem Stichwort »Innere Differenzierung« sowie in der Lehr

Lern-Forschung unter dem Stichwort »Adaptiver Unterricht«.

**Zwei Strategien zum Umgang
mit unterschiedlichen
Lernvoraussetzungen**

Beide Stichworte verweisen auf Bemühungen, Verfahren zu finden, die eine bessere Passung von Lernangeboten und individuellen Schülermerkmalen ermöglichen. Es lassen sich zwei Strategien der Adaption oder Passung unterscheiden, die mit unterschiedlichen Effekten verbunden sind (vgl. Wember 2001, S. 166 f):

Bei der remedialen Strategie werden fehlende Lernvoraussetzungen einzelner Schüler

direkt ausgeglichen, z. B. durch spezielle Trainings in zusätzlichem Förderunterricht. Ziel ist es, die Lernprobleme zu beseitigen (im Sinne eines Aufholens), so dass alle Kinder über die notwendigen Voraussetzungen verfügen, um vom Unterricht profitieren zu können. Eine solche Zusatzförderung bietet sich insbesondere an, wenn basale Kompetenzen betroffen sind, die sich durch Unterricht trainieren lassen. Die praktische Umsetzung scheitert jedoch oft an den (fehlenden) Ressourcen.

Remediale Strategien lassen sich aber auch im Klassenunterricht anwenden. Ein prominenter Ansatz ist das in den 1970er Jahren von Bloom entwickelte zielerreichende Lernen (Mastery Learning). Bloom geht von der Idee aus, dass ungleiche Lernerfolge primär auf Unterschiede in der benötigten Lernzeit und im Vorwissen zurückzuführen sind. In diesem Konzept werden deshalb unterschiedliche Lernzeiten zugestanden, und »Lücken« im vorangegangenen Lernen sucht man offensiv auszugleichen. Der Unterricht wird dazu in Teileinheiten zerlegt und das Erreichen des Lernziels am Ende mit Tests überprüft. Denjenigen, die den Stoff nicht beherrschen, wird er erneut vermittelt, während die anderen als Tutoren eingesetzt werden oder Zusatzaufgaben bearbeiten. Erst wenn 80-90 Prozent aller Schülerinnen und Schüler den Stoff beherrschen, wird weiter vorangeschritten.

Der Vorteil remedialer Strategien besteht darin, dass Defizite aktiv angegangen werden. Nachteile liegen in eventuellen Stigmatisierungserfahrungen durch (externen) Förderunterricht, besonders aber in Kapazitätsgrenzen innerhalb des Unterrichts. Zu beachten ist hier ein ganz grundsätzliches Dilemma: Durch die zusätzliche Lernzeit für langsamere Lerner - so die Forschung zum zielerreichenden Lernen - lassen sich Leistungsunterschiede zwar vermindern, der zusätzliche Zeitbedarf nimmt aber, anders als ursprünglich erwartet, nicht ab (vgl. Arlin 1984). Sind langsamere Lerner dauerhaft auf ein (zum Teil wesentlich) höheres Zeitbudget angewiesen, dann ist zu fragen, wie die Schnelleren diese Zeit nutzen können. Es besteht ein Zielkonflikt, dass entweder das Unterrichtstempo für diese Lerner reduziert werden muss, um den Bedarf an zusätzlicher Lernzeit für die Langsameren überschaubar zu halten. Oder die Leistungsdifferenzen in einer Lerngruppe werden - wenn die Schnelleren die »Wartezeit« optimal nutzen - so vergrößert, dass ein gemeinsamer Klassenunterricht schwierig wird (vgl. Rauin 1987, 121 ff.).

Bei der kompensatorischen Strategie werden fehlende Lernvoraussetzungen ausgeglichen, indem der Unterricht auf bereits vorhandene und besonders gut ausgeprägte Fähigkeiten aufbaut. Defizite werden also -- durch alternative Lernziele, Inhalte oder methodische Zugänge - in ihren Auswirkungen auf den Unterricht neutralisiert. Dadurch können zwar (schnell) Erfolgserlebnisse für alle bereitgestellt werden, die ungleichen Voraussetzungen werden jedoch nicht verändert. Zudem wächst - durch eine Vervielfachung notwendiger Diagnosen und Maßnahmen - die Komplexität im Klassenzimmer.

Welche Realisierungsformen sind möglich?

Eine möglichst optimale Passung von Lernangebot und heterogenen Lernvoraussetzungen lässt sich auf vielfältige Weise realisieren. Die Möglichkeiten

reichen vom Einsatz einzelner methodischer Verfahren für den Unterricht bis hin zur umfassenden Gestaltung der gesamten schulischen Lernumwelt. Im besten Fall kann eine individuelle Förderung eigentlich nicht auf den Unterricht begrenzt bleiben, sondern es werden auch schulstrukturelle Veränderungen notwendig. Hier gewinnt u. a. der Einsatz diagnostischer Verfahren deutlich an Stellenwert.

Wir konzentrieren uns im Weiteren auf die Möglichkeiten der Inneren Differenzierung im Unterricht, für die allein schon eine große Variationsvielfalt besteht (vgl. Abb. 1), zumal alle Aspekte auch miteinander kombinierbar sind:

In der Regel liegt die Gestaltung des Lernangebotes bei den Lehrenden; zumindest wird sie (z. B. über die Bereitstellung von Materialien oder das Zeitmanagement) durch diese mitgesteuert. Sie kann aber auch in die Hände der Lernenden gelegt werden; ein Ansatz dazu ist das Konzept der natürlichen Differenzierung (vgl. Hengartner 2004). Grundsätzlich gilt:

Jede Unterrichtssituation enthält Potenzial zur Individualisierung und Differenzierung.

- So lässt sich im Frontalunterricht differenzieren, indem unterschiedlich anspruchsvolle Fragen gestellt werden. Derartige Gesprächstechniken sind wenig aufwändig und flexibel einsetzbar, haben jedoch den großen Nachteil, dass Schülerbeiträge quasi immer nur für einen Teil der Gruppe relevant sind.

Daher spielen Verfahren, die stärker selbsttätigkeitsorientiert sind und den Klassenverband in Teilgruppen auflösen, eine wichtigere Rolle. In den 1970er Jahren setzte man stark auf Technologie, z. B. auf den programmierten Unterricht; heute ist dagegen eine Rückkehr reformpädagogischer Konzepte zu beobachten. Als Programme einer umfassenderen Individualisierung und Differenzierung können besonders gelten:

- *Individualisierendes Lernen*: Einzelarbeit kann zu einer besseren Passung von Anforderungen und Schülervoraussetzungen führen, wenn Lehrende sich bestimmten Schülern stärker zuwenden und diese aktiv unterstützen oder wenn unterschiedliche Aufgaben bearbeitet werden. Konzepte aus dem Bereich des Offenen Unterrichts sind die Frei- oder Planarbeit, wobei der Strukturierung durch die Lehrenden eine zentrale Rolle zukommt: Offenheit und Schülerorientierung stehen nicht im Gegensatz zum aktiven Beaufsichtigen und Unterstützen. Dies gilt besonders für noch wenig selbständige oder leistungsschwächere Schüler (vgl. Jürgens 1997).

Offenheit und Schülerorientierung stehen nicht im Gegensatz zum aktiven Beaufsichtigen und Unterstützen.

- *Kooperative Lernformen*: Partner- und Gruppenarbeit erlauben eine Differenzierung der Lernprozesse, indem die Gruppen Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau bearbeiten oder die Mitglieder einer Gruppe jeweils für sie passende Teilaufgaben lösen. Die

pädagogischen Hoffnungen sind zudem darauf gerichtet, dass sich die Schüler bei heterogener Zusammensetzung gegenseitig unterstützen (Helferprinzip). In der Umsetzung bestehen jedoch Probleme, die mit den Konzepten verbundenen Erwartungen einzulösen (vgl. Wellenreuther 2005, S. 368-399): Weder eine Passung zwischen Aufgabenstellung und individuellen Schülervoraussetzungen noch eine Unterstützung von Leistungsschwächeren durch -stärkere stellen sich automatisch ein. Empirische Befunde (vgl. ebd., S. 368 ff.) sprechen dafür, dass deshalb präzise strukturierte Formen der Gruppenarbeit besonders erfolgreich sind. Eine solche Form der Gruppenarbeit ist z. B. die Gruppenrallye (siehe Abb. 2).

Unabhängig von der gewählten Sozialform oder Methode: Auch für eine adaptive Unterrichtsgestaltung zeichnet sich insgesamt ab, dass viele Merkmale direkter Instruktion wichtige Erfolgskriterien sind. Besonders gilt dies aber für Leistungsschwächere (vgl. Rauin 1987; Meyer u. a. 2007).

Was wissen wir über Verbreitung und Wirkungen differenzierender Lernarrangements?

Angesichts der vielen Forderungen nach Differenzierung im Unterricht ist die empirische Basis für die Frage nach deren Verbreitung erstaunlich dünn. Fallbeschreibungen von gelungenen didaktischen Aktivitäten dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass solche Verfahren trotz aller guten Argumente in Regelschulen nur wenig verbreitet sind (Anderson 1995; Meyer u. a. 2007). Zwar können neuere Studien zeigen, dass in der Praxis schüleraktivere Methoden an Bedeutung gewinnen, aber wenn damit überhaupt eine Differenzierung verbunden wird, dann geschieht dies primär durch mehr zur Verfügung gestellte Zeit und nicht über unterschiedliche Lernwege (Bos u. a. 2003). Ob tatsächlich eine Passung zu den je

Bei der Gruppenrallye werden neu eingeführte Inhalte in heterogenen Viererteams geübt und gefestigt. Die Schüler erhalten Arbeitsblätter, die sie bearbeiten und anschließend vergleichen. Bei Problemen müssen sie sich die Lösungen gegenseitig möglichst verständlich erklären. Es folgt eine individuelle Leistungsprüfung, die aber als Gruppenleistung verrechnet wird. Die Wettkampfsituation zwischen den Gruppen bei gleichzeitiger Belohnung des individuellen Lernzuwachses jedes Mitglieds einer Gruppe führt dazu, dass die Schüler sich helfen und auch die Schwächeren dazulernen. Typische Probleme der Gruppenarbeit wie der Trittbrettfahereffekt oder minimalistische Lösungen können so vermieden werden. Es besteht jedoch die Gefahr, dass die Leistungsschwächeren unter Druck gesetzt werden; auch diese Form der Gruppenarbeit muss daher gelernt und eingeübt werden.

Abb. 2: Gruppenrallye (vgl. Wellenreuther 2005, S. 379 ff.)

weiligen Lernvoraussetzungen hergestellt wird, ist kaum erforscht.

Auch zu den Wirkungen differenzierender Lernarrangements ist die Ergebnislage spärlich, zugleich aber auch unklar und widersprüchlich. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass wegen der vielen Differenzierungsformen (siehe Abb. 1) eine Operationalisierung und Kontrolle der Unterrichtsvariablen schwierig ist. Trotzdem lässt sich feststellen, dass sich die Ergebnisse doch weniger optimistisch lesen als die mit dem Konzept verknüpften Erwartungen. So wird in Überblicksarbeiten zum Forschungsstand eher von Vorteilen im nicht-kognitiven Bereich - der Persönlichkeitsentwicklung- und von Nachteilen fachlicher Resultate berichtet (vgl. z. B. Lüdersl Raum 2004).

Ein weiteres Problem: Die Erwartungen an individuelle Förderung erwecken mitunter den Eindruck, unterschiedliche Lernausgangslagen könnten nahezu vollständig kompensiert werden. Diese »pädagogische Utopie« - so resümiert Weinert (2001, S. 73) den Forschungsstand - habe sich aber »in allen Ländern als pure psychologische Illusion erwiesen«. Es überwiegen vielmehr die Hinweise, dass bessere Ausgangsbedingungen auch weiterhin einen höheren Gewinn von schulischen Lernangeboten begünstigen. Mit diesem Phänomen - dem sog. Matthäus-Effekt (»Wer hat, dem wird gegeben«) - wird der bereits genannte Zielkonflikt angesprochen, der sich einstellt, wenn zwischen individuellen (auf den einzelnen Schüler bezogenen) und kollektiven (auf die Verteilung von ,Merkmalen innerhalb einer Lerngruppe bezogenen) Unterrichtszielen differenziert wird (vgl. Helmke 2003, S. 22). Sollen beide Ziele berücksichtigt werden, dann stellt sich die Frage, wie ein möglichst großer individueller Lernzuwachs für alle erreichbar ist, ohne dass die Leistungsunterschiede immer größer werden. Hierzu kann eine ältere Studie von Helmke (1988) Hinweise geben. Betrachtet wurde der Unterricht in solchen (Hauptschul-)Klassen - den so genannten Optimalclassen -, in denen alle vergleichsweise viel lernten, ohne dass die Leistungsstreuung zunahm. Als Ergebnis werden zunächst zwei Merkmale einer straffen (auch frontalen) Unterrichtsgestaltung genannt: eine effiziente Klassenführung und eine klare Lehrstoff-Orientierung (intensive Zeitnutzung für den Stoff). Daneben spielen aber auch adaptive Maßnahmen eine wichtige Rolle: Es werden häufig anspruchsvolle Aufgaben gestellt, um auch die »besseren« Schüler zu bedienen, die Hauptsorge aber gilt primär den Leistungsschwachen (ebd., S. 66).

Welche Probleme erschweren die praktische Umsetzung?

Die Diskrepanz zwischen den weitreichenden Erwartungen und ihrer praktischen Einlösung ist insgesamt beträchtlich. Ein Grund sind die komplexen Anforderungen der Schulpraxis. Als Probleme lassen sich nennen:

- Die institutionellen Bedingungen sind für eine Realisierung Innerer Differenzierung eher ungünstig. Ein höherer Zeitaufwand, der übliche 45-Minutentakt, das Fachlehrerprinzip, aber auch die räumlichen Voraussetzungen und das Fehlen entsprechender Materialien behindern die guten Absichten (vgl. z. B. Roeder 1997).
- Innere Differenzierung erfordert bei Lehrkräften in der Regel ein Umdenken, weil statt der Gruppe bzw. des »imaginären Durchschnittsschülers« das Individuum in den

Mittelpunkt rückt. Eine solche Perspektive widerspricht - so zeigt eine Studie von Bromme (1992) - offenbar der kategorialen Lehrerwahrnehmung im Unterricht, die aus Kapazitätsgründen eher auf einen »kollektiven Schüler« ausgerichtet ist.

- Innere Differenzierung zielt nicht nur auf eine stärkere Selbststeuerung der Lernenden, sondern setzt sie auch voraus. Für Lehrkräfte bedeutet dies eine Abgabe von Kontrolle, ohne dass ihre Verantwortung für die Ergebnisse des Unterrichts aufgehoben wird.

Doch auch die Forschung bleibt noch weit hinter den normativen Erwartungen an eine individualisierende Unterrichtsgestaltung zurück. Altrichter/Hauser (2007, S. 8) stellen fest, dass es zu vielen praktischen Fragen gegenwärtig »mehr Dogmen denn Wissensbestände« gebe und bestätigen so eine Kritik, wie sie Weinert (1997, S. 50) schon vor zehn Jahren formuliert hat: In herkömmlichen Unterrichtsmodellen werde »die Notwendigkeit der Individualisierung abgeleitet, ohne im Einzelnen anzugeben, welche differenziellen Unterrichtsformen, Lehrmethoden und soziale Interaktionsmodi unter welchen klassenspezifischen Bedingungen und im Hinblick auf welche pädagogischen Zielsetzungen zu praktizieren sind, um die erwünschten Effekte zu erzielen, unerwünschte Nebenwirkungen zu vermeiden und den Lehrer nicht heillos zu überfordern«.

Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Was bedeuten diese doch zahlreichen Probleme für die pädagogische Praxis? Wichtig erscheint uns, dass sie keinesfalls ignoriert werden, aber auch nicht zu pädagogischem Fatalismus führen sollten.

Unsere Empfehlungen fassen wir in drei Punkte:

- Reflexion eigener Einstellungen: Den eigenen Leitbildern von Unterricht wird insgesamt - besonders in der programmatischen Literatur - eine zentrale Rolle zugewiesen. Auch wenn Appelle an die richtige Einstellung nicht unproblematisch sind und sich überdies nicht einfach auf »Knopfdruck« ändern lassen, so ist eine Reflexion der eigenen Sichtweisen sicher ein erster wichtiger Schritt.

Die Diskrepanz zwischen den weit reichenden Erwartungen und ihrer praktischen Einlösung ist beträchtlich.

- Kooperieren und Experimentieren: Angesichts des mit individueller Förderung verbundenen höheren Aufwandes gilt: Das Rad muss nicht immer neu erfunden werden, sondern man sollte nach bereits entwickelten Instrumenten Ausschau halten, diese dann an die eigenen Bedürfnisse adaptieren sowie Kolleginnen und Kollegen einbeziehen.

- Mit kleinen Schritten beginnen: Innere Differenzierung im Unterricht sollte schrittweise eingeführt werden, da die Verfahren komplex und immer auch mit Risiken behaftet sind. Es sollte berücksichtigt werden, dass die für individualisierende Lernprozesse notwendig werdenden Kompetenzen sich bei den Schülern, aber auch bei der eigenen Person erst entwickeln müssen.

Literatur

- Altrichter, H./Hauser, B. (2007): Umgang mit Heterogenität lernen. In: *Journäl Tür-- eT i- rnnenbildung*, 7. Jg., 1/2007, 4-11
- Anderson, L. W. (1995): Individualized Instruction. In: Ders. (Hg.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, 155-161
- Arlin, M. (1984): Time, Equality, and Mastery Learning. In: *Review of Educational Research*, 54, 65-86
- Bos, W. u. a. (Hg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u. a.
- Bromure, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern u. a.
- Helmke, A. (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Band XX, 1, 45-76
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze, 3. Auflage
- Hengartner, E. (2004): Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht. In: *Grundschulunterricht* 2/2004, 11-14
- Jürgens, E. (1997): Offener Unterricht im Spiegel empirischer Forschung. In: *Pädagogische Rundschau* 51,6,677-697
- Klafki, W./Stöcker, H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 4, 22, 497-523
- Lüders, M./Rauin, U. (2004): Unterrichts- und Lehr-Lernforschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, 691-720
- Meyer, H. u. a. (2007): Variabel Unterrichten - Was wissen wir über die Wirksamkeit von Methoden? In: *PADAGOGIK*, H. 11/2007, 42 ff.
- Rauin, U. (1987): Differenzierender Unterricht - Empirische Studien in der Bilanz. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hg.): *Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts*. Wiesbaden, 111-137
- Roeder, P. M. (1997): Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 2, 241-259
- Weinert, F. E. (1997): Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In: *Friedrich Jahresheft 1997: Lernmethoden - Lehrmethoden - Wege zur Selbständigkeit*. Velber, 50-52
- Weinert, F. E. (2001): Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hg.): *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule*. Weinheim/München, 65-86
- Wellenreuther, M. (2005): Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler
- Wember, F. B. (2001): Adaptiver Unterricht. In: *Sonderpädagogik*, 31. Jg, 3/2001, 161-181

48 PÄDAGOGIK 12/07

Dr. Matthias Trautmann, Jg. 1968, ist Lehrer für die Sekundarstufe 1/11, zur Zeit Vertretung einer Professur für Fachdidaktik Englisch an der JohannWolfgang-Goethe-Universität Frankfurt. [E-Mail: matthias.trautmann@uni-bielefeld.de](mailto:matthias.trautmann@uni-bielefeld.de)

Dr. Beate Wischer, Jg. 1969, ist Lehrerin für die Sekundarstufe 1/11, zur Zeit Vertretung einer Professur für Schultheorie an der Westfälischen-WilhelmsUniversität Münster. [E-Mail: beate.wischer@uni-bielefeld.de](mailto:beate.wischer@uni-bielefeld.de)