

Manfred Bönsch

## **Heterogenität verlangt Differenzierung**

### Das Problem: Lerner sind sehr unterschiedlich! – Heterogenität ist Alltag

Mit dem Begriff „**Heterogenität**“ wird der elementare Sachverhalt bezeichnet, dass Menschen generell und Schüler und Schülerinnen speziell im guten Sinn eigenartig, einzigartig sind und jede Gruppe durch Unterschiedlichkeit, Uneinheitlichkeit, Verschiedenartigkeit gekennzeichnet ist (Bönsch, 2014; Prengel, 2006, 3. Aufl.). Wenn mehr als ein Mensch anwesend ist, entsteht Heterogenität! Dies ist eigentlich ein sehr positiver Befund. Unterschiedliche Engagements, Interessen, Kompetenzen machen eine Gruppe interessant und produktiv. Nichts wäre z. B. schlimmer als ein Lehrerkollegium von durchgehend farblosen Langweilern! Schulpädagogisch gesehen aber besteht merkwürdigerweise ein starker Vorbehalt gegenüber zu großer Heterogenität. Man kommt mit der Bearbeitung der Unterrichtsinhalte nicht so recht vorwärts, man muss den Anspruch unter Umständen senken. Die Arbeit wird schwieriger, weil die Unterschiedlichkeiten zu groß sind. Im deutschen Schulwesen ist daher immer „sortiert“ worden. Man versuchte, mit der Einteilung in Förder-, Haupt-, Realschüler und Gymnasiasten Homogenität herzustellen, die immer nur eine relative Homogenität sein konnte (Bönsch, 2011, 5. Aufl.). Natürlich bestand und besteht auch in jeder Gymnasialklasse Heterogenität, die sich aktuell steigert. Wenn rund 50% der Grundschüler zum Gymnasium wechseln, wird dieses quasi zu einer „heimlichen Gesamtschule“. Nach wie vor ist die Praxis der Abstufung Realität. Wer den Ansprüchen nicht genügt, muss in die nächst niedrigere Schulart wechseln. Andererseits gibt es mit dem Konstrukt „Gesamtschule“ und der früheren Integrationspädagogik und der aktuellen Inklusionspädagogik die Auffassung, dass das möglichst lange gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit sehr unterschiedlichem Herkommen (schwierige Aufwuchsbedingungen, Armut, Bildungsferne, Migrationshintergrund) und Entwicklungsstand, recht großen Begabungs- und Leistungsdifferenzen, evtl. sogar Handikaps (Lernbehinderungen und andere Einschränkungen) für den Fortbestand einer humanen und sozialen Gesellschaft wie für die Persönlichkeitsentwicklung der geeigneteste Soziotop wäre. Die Grundschule war immer schon durch diese Auffassung bestimmt. Beim gegenwärtigen Stand der gesellschaftlichen Auseinandersetzung über den

Umgang mit Heterogenität generell und speziell in der Schule sind eindeutige Trends kaum zu beschreiben. An der langen (Leidens-)Geschichte der Gesamtschule und an den Kontroversen über den Erhalt oder Fortfall der Förderschulen kann man das gut erkennen. Es scheint sogar eine Ermüdung in der Entwicklung inklusiver Schulen zu geben.

### Der Paradigmenwechsel in der Didaktik: von der Unterrichtung von Gruppen (Klassen) zur Organisation variabler Lernwege

Wenn sich Unterricht in jedweder Schule an dem Ziel der optimalen Förderung jedes Schüler und jeder Schülerin orientieren will – und welcher andere Gedanke sollte handlungsleitend sein –, kann er nicht nur nach dem Bild des „**Geleitzugs**“ gestaltet werden, zumal dieses durch eine Illusion bestimmt ist. Die Linearität im Fortschreiten geht von der Annahme aus, dass der von einem Lehrer geführte Unterricht 20 oder mehr individuelle Lernprozesse synchron mitziehen kann. Man braucht keine großen Untersuchungen zu zitieren, um sich zu vergegenwärtigen, dass dies eine große Illusion ist. Aber erinnert sei an die etwas älteren Untersuchungen von Angelika Wagner und ihren Mitarbeitern (Wagner u.a., 1981; Wagner u.a., 1984). Wenn man im Unterrichtsalltag an Lernprozesse näher herankäme, würde man schnell feststellen, dass sich diese un stet gestalten und dass in den Köpfen häufig etwas anderes ist als der aktuelle Unterrichtsinhalt. Eine Zeit lang mag Synchronität bestehen, dann aber brechen Aufmerksamkeiten weg. Oder sie sind von vornherein noch gar nicht vorhanden bzw. wechseln von einem Aktiv- in einen Passivstatus und wieder zurück.

Zu der skizzierten unterrichtlichen Illusion kommen lernerschwerende Faktoren durch Fehler, die die Institution „Schule“ macht, hinzu. Wenn Klassen an einem Tage z. B. 7 oder 8 Unterrichtsstunden in dauernd wechselnden Fächern und bei ständig anderen Lehrern haben, ist lernpsychologisch leicht erklärbar, dass Lernprozesse, die nach 45 Minuten noch unvollständig sind, schnell wieder in Vergessensprozesse übergehen.

Man kann bis hierher resümieren, dass nicht nur Heterogenität, sondern zusätzliche unterrichtliche und schulische Fehlarrangements das schulische Lernen erschweren. Da Schüler das Lernen selbst realisieren müssen – Unterricht kann nur Anregung und Hilfe geben –, ist das **Subjekt „Lerner“** in den Mittelpunkt didaktisch-methodischer Überlegungen zu stellen. Jeder Lerner ist

ein eigenartiger Lerntyp mit Varianten in der Motivation, in der Auffassungsgabe, in den Modi der Eingangskanäle, im Lerntempo und in den Speicherkapazitäten. Wenn man auf diese Komplexität nur mit schlichten Vermittlungsarrangements reagieren wollte, sind erfolgreichem Lernen von vornherein Grenzen gesetzt. Das Problem ist, dass Misserfolge nur beim Schüler, kaum bei Lehrern, Schule und Unterricht verortet werden.

Die dringlich zu verfolgende Alternative ist, dem Lernen differenzierte Wege und dem Lerner eigene Wege anzubieten. Das heißt: eine **Methodik der Differenzierung** ist das Äquivalent zu Heterogenität und die Antwort auf eine (zu) schlichte Vermittlungsdidaktik und einfältige Unterrichtsorganisation!

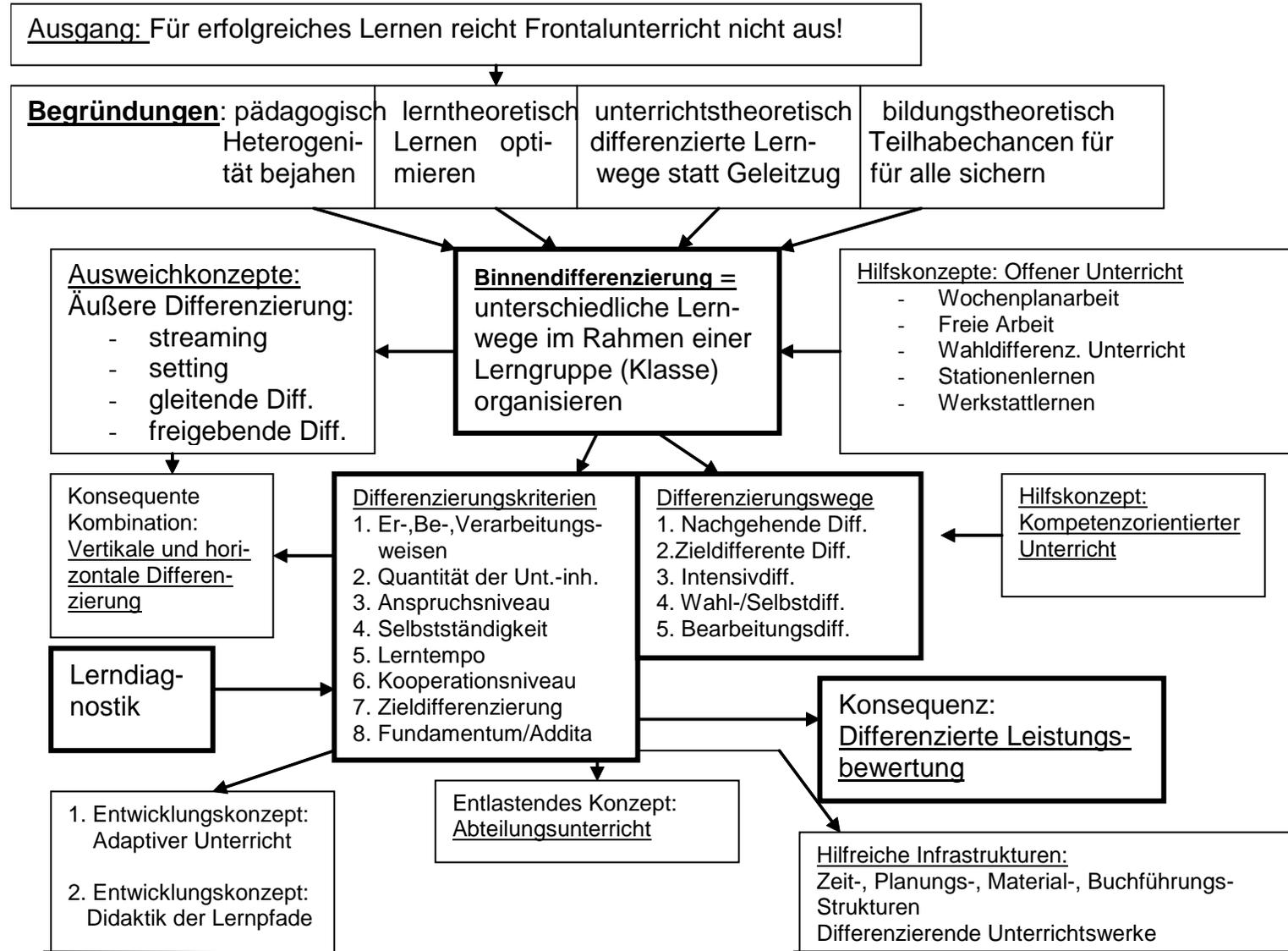
Bemerkenswert ist, dass diese Feststellung wahrhaftig nicht neu ist. Historisch gesehen könnte man auf mancherlei Arsenale differenzierter Schularbeit zurückgreifen wie z. B. die der alten Landschulpädagogik in der wenig gegliederten Schule (Huber, 1961, 2. Aufl.: Strobel, 1963, 5. Aufl.). Aber das Thema ist ein „Stiefkind“ der Schulpädagogik geblieben und wird auch heute noch infrage gestellt, mindestens sehr kritisch hinterfragt (Wischer/Trautmann, 2012).

### Didaktik und Methodik der Binnendifferenzierung

Mit dem Begriff der **Binnendifferenzierung** werden alle Maßnahmen gefasst, die innerhalb fester Lerngruppen (Klassen) Lernwege, Lernaufgaben, Lernansprüche, Lernzeiten und Lernhilfen für einzelne Lerner oder mindestens für Teilgruppen variabel und damit unterschiedlich gestalten. Man kann auf den Nachbarbegriff der **äußeren Differenzierung** eingehen, mit dem die Maßnahmen gemeint sind, die partiell Sondergruppierungen (setting) schaffen, um relative Homogenität zu schaffen. In der aktuellen Diskussion wird Binnendifferenzierung favorisiert, um die Balance zwischen gemeinsamem und differenziertem Lernen zu halten. Dazu gibt es elaborierte Konzepte, die zunächst auf einer Metaebene in einem didaktisch-lernpsychologisch ausgerichteten Kontext aufgezeigt werden sollen. Danach wird für die Handlungsebene das Repertoire entwickelt, das im Prinzip dem schulischen Alltag zur Verfügung steht. Insgesamt gesehen wird damit die angesprochene Alternative für die schulische Organisation des Lernens deutlich werden. Aber wiederholt sei auch hier gleich, dass sie in einer Art des „Zwei-Säulen-Denkens“ steht: **Gemeinsam verschieden lernen ist das Motto!**

## Themenlandkarte

### „Binnendifferenzierung“



Die Themenlandkarte soll die Komplexität der Thematik darstellen. Die Ausgangsthese ist, dass Frontalunterricht für einen produktiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen unzureichend ist. Schon das Begründungstableau zeigt die Mehraspektigkeit des zur Rede stehenden Problems. Heterogenität ist zu bejahen – jeder ist wichtig! -, Lernen ist zu optimieren – jeder soll sein Optimum erreichen können! -, differenzierte Lernwege müssen das Geleitzugprinzip ersetzen – jeder muss sein Lerntempo gehen können! -, Teilhabechancen für alle zu sichern – keiner darf verloren gehen! -, das ist der außerordentlich anspruchsvolle Ausgang. Der Kernbereich führt dann die Definition, die Differenzierungskriterien und die Differenzierungswege auf, die ergänzt werden durch eine ausgefeilte Lerndiagnostik sowie eine noch zu entwickelnde differenzierte Leistungsbewertung. Mit ihr wird das Denken über Differenzierung erst zu einem produktiven Ende gebracht. Die Hilfs-, Ausweichs- und Entlastungskonzepte umgeben den Kernbereich und können je für sich Denkrichtungen markieren:

- **Die Hilfskonzepte unter der Überschrift „Offener Unterricht“ stehen gut ausgearbeitet zur Verfügung. Wochenplanarbeit, Freie Arbeit, Wahldifferenzierter Unterricht, Stationenlernen und Werkstattlernen können als Subkonzepte verstanden werden, die Binnendifferenzierung realisierbar machen.**
- **Das Hilfskonzept „Kompetenzorientierter Unterricht“ ist in der Entwicklung begriffen. Es gibt ein gut ausgearbeitetes Konzept für den Mathematikunterricht (Bratzel u.a., 2013), das überzeugend darstellt, dass mit den Instrumenten Kompetenzraster, Lernwegelisten, Lernstandskontrollen, Lernateliers das Lernen eine andere Qualität bekommen kann und der Differenzierung wichtige Dienste leistet.**
- **Das Entlastungskonzept „Abteilungsunterricht“ kann für die eine Hilfe bedeuten, die eine fortgeschrittene Individualisierung als zu aufwändig ansehen, aber z. B. auf drei Leistungsgruppen in einer Klasse schon reagieren könnten.**
- **Formen der äußeren Differenzierung werden hier unter dem Sammelbegriff Ausweichkonzepte geführt. Es war schon kurz davon die Rede, dass das sog. Setting (Fachleistungsdifferenzierung) im Grunde die kleine Schwester der schulartbezogenen Gruppierung ist. A-, B-, C-Levels reproduzieren Haupt-, Realschule und Gymnasium. Die Gefahr der Verfestigung ist bekannt. Abstiege sind immer möglich, Aufstiege sind in der Regel selten. Dies gilt auch für das sog. Streaming, das man in den kooperativen Gesamtschulen findet: Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialzug. Die „weicheren“ Varianten der beweglichen oder gleitenden Differenzierung nähern sich am ehesten Wegen der Binnendifferenzierung.**

- **Mit dem Begriff der „freigebenden Differenzierung“ kann man zur Kombination von vertikaler und horizontaler Differenzierung hinleiten. Die betrifft massive Änderungen in der Unterrichtsorganisation einer Schule. Wenn man das Lernen von der Jahrgangsgebundenheit befreien wollte, müsste man etwa an den Daltonplan (Eichelberger, 2002) denken oder an das Fachraumprinzip, das da und dort realisiert wird. Das Lernangebot wird über eine Fachlehrerkette organisiert und Schüler können je nach Lerntempo und Lernkompetenz frei fortschreiten. Altersgemischte Gruppen sind hier ebenfalls zu nennen.**
- **Entwicklungskonzepte sind beim derzeitigen Stand der Didaktik-Diskussion der adaptive Unterricht und eine Didaktik der Lernpfade. Adaptiver Unterricht mit der Grundidee, die Passung von Lernanforderungen aus den Curricula und den Lerndispositionen der Schüler zu optimieren, wird seit den 70er Jahren diskutiert (Schwarzer/Steinhagen, 1975), kommt aber nicht so recht voran. Die Trassierung von Lernpfaden zur Verbesserung selbstständigen Lernens ist auch ein Desiderat, das kleinere Konkretionen findet (Bönsch, 2015 (a); Solzbacher u.a., 2014)**
- **Die sog. hilfreichen Infrastrukturen sind angefügt. Auch sie bedürfen der Klärung im Kollegium einer Schule, weil Zeit-, Planungs-, Material-, Buchführungsverabredungen über den Handlungsrahmen eines einzelnen Lehrers hinausgehen.**

Dieser erste Überblick – wie formuliert auf einer Art Metaebene – kann deutlich machen, was der Paradigmenwechsel vom Frontalunterricht zu differenzierten Lernwegen für einen schultheoretischen, didaktischen und lernpsychologischen Hintergrund hat. Die von Hentigschen Chiffren wie „die Schule neu denken“ (1993) oder „die Menschen stärken, die Sachen klären“ (1985) wären dafür zu revitalisieren.

### Das Handlungsrepertoire für Binnendifferenzierung

Wenn man von der Metaebene auf die Handlungsebene wechselt mit der Intention, konkret Differenzierungsansätze als Reaktion auf heterogene Lerngruppen (Klassen) zu beschreiben, trifft man auf ein Repertoire, das gar nicht so klein ist. Die kleineren, jeden Tag möglichen Ansätze (Arbeitsblattmethodik!) verbinden sich mit weitergehenden Arrangements und Formen der äußeren Differenzierung werden im Horizont der Erörterung gehalten, um ggf. doch temporäre oder andauernde Neugruppierungen zu bedenken. Problematisch war immer einseitiges Didaktik-Denken! Aus der ersten Übersicht (Metaebene: Themenlandkarte) tauchen dabei einige Ansätze wieder auf. Sie sind jetzt gewissermaßen im Status konkreter Umsetzbarkeit.

## Übersicht 2 Umgang mit Heterogenität / Differenzierung ist die Antwort, vor allem Binnendifferenzierung

<p><u>Unterrichtsprozessgebundene Differenzierung</u></p> <p>1. <u>Nachgehende Differenzierung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vervollständigung von Lernprozessen durch differentes Üben und Wiederholen (Zeitraum dafür!)</li> <li>- auch neuerliche Instruktion</li> </ul> <p>2. <u>Bearbeitungsdifferenzierung</u></p> <p>Mit Hilfe der Differenzierungsschleuse unterschiedliche Zugänge/Zugriffe – differenzierte Aufgaben – auch Vereinfachungen geben</p> <p>3. <u>Zieldifferente Differenzierung</u></p> <p>Einfachprogramme entwickeln</p> <p>4. <u>Wahl-/Selbstdifferenzierung</u></p> <p>Für gute Lerner Wahlangebote zur Selbstorganisation des Lernens</p> <p>4.. <u>Evtl. auch Instruktionsdifferenzierung: Lehrstile</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- handlungsorientiert</li> <li>- anschaulich</li> <li>- abstrakt – kognitiv</li> </ul> <p>Bessere Passung Lehr-/Lernstil</p>	<p><u>Weitergehende</u></p> <p><u>Innere Differenzierung</u> 1.</p> <p><u>Module / Computerlernprogramme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- materialisierte Lernangebote</li> <li>- differenziertes Bearbeiten nach individuellen Möglichkeiten</li> </ul> <p>2. <u>Lernpläne/Wochenpläne</u></p> <p>Lernbüro als Arrangement</p> <p>3. <u>Fachlehrerkette</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wegfall jahrgangsgebundenen Lernen in bestimmten Fächern</li> <li>- freigebende Differenzierung</li> </ul> <p>4. <u>Kompetenzorientierter Unterricht</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompetenzraster als Orientierung</li> <li>- Selbstreferentialität ermöglichen</li> <li>- Checklisten und Materialien zur Verfügung stellen</li> <li>- Lernstandskontrollen jederzeit möglich</li> </ul>	<p><u>Evtl. doch: Äußere Differenzierung</u></p> <p>1. <u>Bewegliche Differenzierung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pro Unterrichtseinheit</li> </ul> <p>- Instruktion + Diagnostik + differenzierte Angebote</p> <p>2. <u>Gleitende Differenzierung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Klassenverband bleibt als Basis (3 Std.)</li> <li>- temporäre Differenzierung (1 Std.)</li> <li>- das Gleiten als Chance</li> </ul> <p>3. Die „härtere“ Lösung:</p> <p><u>Fachleistungsdifferenzierung</u> (setting)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mehrere Leistungslevels in Engl. – Mathe – Deutsch</li> <li>- Aufstiegs- / Abstiegsmobilität sichern</li> </ul> <p>4. Die Kombination:</p> <p><u>Innere äußere Differenzierung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abteilungsunterricht in der Klasse</li> <li>- Temporäre Leistungsgruppen generell</li> <li>- Temporäre spezielle Leistungsgruppen im Fach: Grammatik, Rechtschreiben, Lesen usw.</li> </ul>

## 1. Unterrichtsprozessgebundene Differenzierung

Hier geht es zunächst um die einfachen Differenzierungsangebote für eine Klasse heterogener Zusammensetzung. Die sog. nachgehende Differenzierung sorgt sich um die Vervollständigung von Lernprozessen. Aus der Lernpsychologie (Spitzer, 2009) ist bekannt, dass ein Lernprozess erst dann als abgeschlossen gelten kann, wenn über Verständnis hinaus ein Lerner über seinen Lernbesitz in dem Sinne verfügt, dass er ihn anwenden und Anderen verständlich mitteilen kann. Dafür brauchen unterschiedliche Lerner unterschiedlich viel Zeit, so dass Unterrichtszeit so eingerichtet werden muss, dass individuelle Übungszeiten in genügendem Umfang zur Verfügung stehen. Konkret heißt das, dass z. B. bei einem Langfach wie Deutsch mit wöchentlich vier Unterrichtsstunden zwei Stunden der gemeinsamen Erarbeitung dienen und zwei Stunden für individuelle Lernzeit zur Verfügung stehen. Lernpläne/Wochenpläne sichern die gezielte Lernarbeit. Mit dem Begriff des Lernbüros wird gern diese Lernzeit, dieses Lernarrangement benannt.

Die Variante der sog. Bearbeitungsdifferenzierung will schon bei der Erarbeitung unterschiedliche Anforderungsvarianten im Sinne einer Lernleiter anbieten, um variable Zugriffe/Zugänge zu ermöglichen. Ein Schüler mit Sprachdefiziten wird umfangreichere Sachtexte vielleicht noch gar nicht lesen können. Es käme dann darauf an, durch Variationen im Umfang oder durch Wechsel im Darstellungsmodus (bild- und übersichtsorientierte Informationen) Zugänge zu erleichtern. Zieldifferente Differenzierung wird im Zusammenhang mit der Inklusionspädagogik ein wichtiges Subkonzept, weil für Schüler mit Handikaps (Lernbehinderungen, Verhaltensauffälligkeiten u.a.m.) von vornherein eine Differenzierung in den Zielen und Ansprüchen, nicht nur in den Wegen und Zeiten notwendig ist. Ein Einfachprogramm mag da schon genug Herausforderung sein.

Auf der anderen Seite gibt es in jeder Klasse gut und schon sehr selbstständig lernende Schüler, die nicht vernachlässigt werden dürfen. Wahl-/Selbstdifferenzierung zielt auf Lernangebote, die über das gemeinsam Erarbeitete hinausgehen und umfangreichere Projekte beinhalten. Sog. Enrichmentangebote – mitunter wird auch der Begriff des Drehtürmodells verwendet (sich eine gewisse Zeit aus dem

gemeinsamen Unterricht ausfädeln) – sichern größere Herausforderungen und vermeiden Unterforderungen. Das Problem dabei ist, dass über längere Zeit hinweg die Leistungsstände in einer Klasse weit auseinandergehen.

Die in der Übersicht genannte Instruktionsdifferenzierung ist ein bis heute ungeklärtes Desiderat didaktischen Denkens und ist alles andere als einfach. Ihr Grundgedanke ist: Lehrer und Lehrerinnen haben unterschiedliche Lehrstile, die nicht in jedem Fall Lernende positiv ansprechen müssen. Das kann Lernen beeinträchtigen. Sofern z. B. Englischlehrer sich der Schülerpopulation des 5. Schuljahres vorstellen und ihr Unterrichtskonzept darlegen würden (den Unterricht gestalte ich mit folgenden Methoden, Materialien und Ansprüchen), könnten Schüler dann entscheiden, wer ihnen am ehesten liegen würde, könnte die Passung von Lehrstil und Lerntyp eine Verbesserung erfahren. Dabei entstehen sicher einige Probleme. Hier kann nur die Idee angesprochen werden.

## **2. Weitergehende innere Differenzierung**

Denkt man über konventionelle Möglichkeiten, auf Heterogenität produktiv zu reagieren, hinaus, kann man einmal darauf hinweisen, dass in Zukunft über programmierte Lernprogramme und Computer-/Laptop-/Ipad-Nutzung das Lernen ganz neue Chancen bekommen wird. Wenn man an den Versuch in den Niederlanden (Ipad-Schulen) denkt, kann das gesamte Curriculum einer Schule Schülern zur individuellen Nutzung zur Verfügung gestellt werden. Der Schulbesuch wird im Grunde überflüssig (!), weil man morgens im Bett lernen könnte und evtl. nur zur Schule geht, um andere Schüler zu treffen oder Lehrer etwas zu fragen. Der engere Rahmen (Lernpläne, Wochenpläne, Lernbüro, Daltonplan) war schon angesprochen worden.

Wiederum eine größere Herausforderung steckt in der Idee, den häufig recht unbeweglichen „Koloss“ Schule flexibler zu organisieren, in dem an einer Fachlehrerkette entlang nach Lernvermögen und Lerntempo in freier Entscheidung gelernt werden kann. Mathematik würde dann nicht nach dem alten Jahrgangsmuster (Stufe für Stufe) organisiert werden, sondern in vertikaler Weise an Fachlehrern entlang, die für Teile des Curriculum zuständig sind. Ein Schüler könnte dann z. B. den Mathematikstoff bis Ende der Sekundarstufe I nach 8

Schulbesuchsjahren geschafft haben und bekommt Lernzeit für andere Fächer frei, ein Anderer kann sich aber beliebig Zeit in Sequenzen lassen, die ihm Schwierigkeiten bereiten. Wiederum enger ist das Lernarrangement des kompetenzorientierten Unterrichts. Davon war schon die Rede. Sein entscheidender Vorteil aber ist, dass die Zielvorgaben transparent sind, die Anspruchsstufen klar beschrieben werden, die Heterogenität der Lerner sich jederzeit auf den Kompetenzrastern abbilden lässt und kooperatives Lernen leicht zu organisieren ist (Konrad/Traub, 2012, 5. Aufl.).

### 3. Eventuell doch äußere Differenzierung

Die sog. „weicheren“ Ansätze äußerer Differenzierung schließen an die Subkonzepte der Binnendifferenzierung recht nah an. Bewegliche Differenzierung hält eine heterogene Schülerpopulation (Klasse oder Jahrgang) pro Unterrichtseinheit zusammen und gruppiert nur nach den Lernverläufen zeitlich begrenzt: gemeinsame Erarbeitung/Instruktion + Lernstandstest + Gruppierung nach Lernerfolgen bzw. Lernschwierigkeiten + abermaliger Lernstandstest oder dann auch Leistungskontrollen. In der nächsten Unterrichtseinheit wird wieder so verfahren. Problematisch ist der relativ große Organisationsaufwand. Gleitende Differenzierung ist ein gängiges Muster vor allem in Gesamtschulen. Eine Klasse oder auch wieder größerrahmig ein Jahrgang (4 Parallelklassen) lernt gemeinsam Englisch in drei Stunden pro Woche, die vierte Stunde wird dazu benutzt, in Teilleistungsbereichen (Grammatik, Lesekompetenz, Sprechkompetenz) gezielte Hilfen anzubieten. In vielen Bundesländern wird für die Sekundarstufe I ein Fachleistungskurssystem (setting) administrativ vorgeschrieben (Bönsch, 2015(b)), früher mit vier Leistungsebenen, heute mit zwei oder höchstens drei. Wie schon erwähnt dient es der Homogenisierung von Lerngruppen. Es hat seine eigenen Probleme, muss aber unvoreingenommen als eine Differenzierungsmöglichkeit geprüft werden. Eine häufige Beobachtung ist, dass sich in den Jahrgängen 9 und 10 Leistungsdispositionen verfestigen und eine „Entladung“ zu großer Heterogenität sinnvoll erscheint. Der vierte Ansatz der Inneren äußeren Differenzierung strebt die konstruktive Verbindung der beiden Grundmöglichkeiten an. Das gemeinsame Lernen ist die Grundkonstante. Binnendifferenzierende Maßnahmen sichern, dass jeder Schüler sein

Optimum finden kann. Zu große Leistungsunterschiede werden aber durch zeitweilige oder auch dauerhafte Leistungsgruppierungen in einer Klasse (Abteilungsunterricht) aufgefangen.

### Bilanz und Konsequenzen

Überblickt man die bisherigen Ausführungen, lässt sich bilanzieren, dass dem grundsätzlichen Problem der Heterogenität von Lerngruppen und den speziellen Entwicklungstrends zu längerem gemeinsamen Lernen (Gesamtschulentwicklung, die neuen Sekundarschulen, Inklusionspädagogik) schulpädagogisch und didaktisch gesehen gut entsprochen werden kann. Das Repertoire und der anfangs entfaltete Denkrahmen (Themenlandkarte „Binnendifferenzierung“) bieten mannigfaltige Ansätze und Realisierungsmöglichkeiten.

Auf zwei Konsequenzen muss aber noch aufmerksam gemacht werden:

- 1. Die Institution „Schule“ muss ihre Binnenorganisation viel flexibler und kreativer gestalten.**

Das relativ starre Korsett herkömmlicher Stundenpläne wirkt etwas archaisch, wenn man von differenzierenden Lernarrangements her denkt. 45-Minuteneinheiten mit ständig wechselnden Fächern schränken zu stark ein. Einmal ist also mit Zeit viel einfallsreicher umzugehen (Doppelstunden, feste Basis-Lernzeiten als halbstündige Übungszeiten, mehrere Stunden Wochenplanarbeit pro Woche, gar ein Fach „Selbstverantwortetes Lernen“). Zum anderen wären sog. Bänder im Stundenplan (Mathematik für einen Jahrgang immer zur gleichen Zeit) hilfreich, um z. B. einem Jahrgangsteam die gemeinsame Planung differenziert realisieren zu helfen. Bei offenen Klassentüren könnten dann unterschiedliche didaktisch-methodische Intentionen geplant und spontan verfolgt werden: Instruktionsphasen, Übungsgruppen, selbstständiges Lernen mit Beratungsangebot, Intensivarbeit mit schwer lernenden Schülern u.a.m. Wenn eine Schule als gut organisierte Lernwelt zu gestalten wäre (Upplieger, 2009), wären auch die Orte und Angebote vielfältig zu organisieren, um unterschiedlichen Lernnotwendigkeiten Möglichkeiten zu eröffnen (Lernecken, Bibliothek, Selbstbildungszentrum). Ein gut organisierter Lernmaterialienpool dürfte heute das kleinere Problem sein.

- 2. Lehrer und Lehrerinnen müssen ihr Verständnis von Unterricht verändern.** Die Planungsstrukturen für differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen verlangen einen Paradigmenwechsel. Nicht mehr der Unterricht für eine Klasse steht im Vordergrund, sondern die Lernmöglichkeiten für unterschiedliche Lerner. Das verlangt für die Einen Planvorgaben in Gestalt von Tages- oder Wochenplänen, das verlangt für Andere Materialangebote für die selbstständige Organisation des eigenen Lernens, das verlangt für Dritte ein hohes Maß an direkter Zuwendung/Lernberatung, das durch Doppelbesetzung

**oder ein Tutoren-/Helfersystem zu sichern ist. Das größere Problem ist wohl heute noch, ein System der Buchführung zu finden, das unterschiedliche Lernwege und –ergebnisse übersichtlich festhält. Differenzierung wird die Heterogenität der Lernstände eher vergrößern. Umso wichtiger wird es, den Überblick zu bekommen.**

Die Herausforderungen sind groß. Heterogenität ist zu bejahen. Aber die Chancen, Lernen für unterschiedliche Lerner erfolgreicher zu gestalten, sind eben auch nicht klein.

Und wenn man sich zum Abschluss noch einmal an den Gedanken der Zweisäuligkeit erinnert, wird es zu schaffen sein: Zunächst wird viel gemeinsam gemacht (erarbeitet, besprochen, gelernt), danach muss jeder seine Wege finden, um zu guten Lernergebnissen zu kommen! Auf die Parallelaufgabe, den Lerner zu stärken, das Lernen zu lehren (Realschule Engern, 2001), Selbstkompetenz aufzubauen, kann hier nur hingewiesen werden.

### Literatur

Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkockhine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung,  
Weinheim, 2008

Bohl, Th./Bönsch, M./Trautmann, M./ Wischer, B. (Hrsg.):

Binnendifferenzierung, Band 1, Immenhausen, 2012

Bönsch, M.: Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden,  
St. Augustin, 2008, 4. Aufl.

Bönsch, M. Intelligente Unterrichtsstrukturen, Baltmannsweiler,  
2011, 5. Aufl.

Bönsch, M.: Gemeinsam verschieden lernen, Berlin, 2012

Bönsch, M.: Heterogenität ist der Alltag – Differenzierung ist die

Antwort, Stuttgart, 2014

Bönsch, M.: Lernen müssen Schüler und Schülerinnen selbst,  
Baltmannsweiler, 2015(a)

Bönsch, M.: Die neuen Sekundarschulen und ihre Pädagogik,  
Weinheim und Basel, 2015(b)

Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und  
Unterricht, Weinheim, 2007

Bratzel, H.-M. (Hrsg.): Individualisiertes Lernen mit Kompetenzrastern  
in der Sekundarstufe I, Braunschweig, 2013

Eichelberger, H. (Hrsg.): Eine Einführung in die Daltonplan-  
Pädagogik, Innsbruck, 2002

Eller, U./Greco, I./Grimm, W.: Praxishandbuch individuelles Lernen,  
Weinheim, 2012

Fuchs, C.: Selbstwirksam lernen im schulischen Kontext,  
Bad Heilbrunn, 2005

Gunder, H.-U./Gut, A. (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der  
Schule und Gesellschaft, 2 Bde., Baltmannsweiler, 2009/2010

von Hentig, Hartmut: Die Menschen stärken, die Sachen klären,  
Stuttgart, 1985

von Hentig, Hartmut: die Schule neu denken, München, 1993

Huber, F.: Unsere Landschule, Bad Heilbrunn, 1961, 2. Aufl.

Konrad, K./Traub, S.: Kooperatives Lernen, Baltmannsweiler, 2012, 5. Aufl.

Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der  
Sekundarstufe I und II, Baltmannsweiler, 2010, 3. Aufl.

- Mögling, K. (Hrsg.): Didaktik selbstständigen Lernens, Bad Heilbrunn, 2004
- Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule, Stuttgart, 2014, 2. Aufl.
- Niggli, A.: Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen, Bad Heilbrunn, 2013
- Ohidy, A.: Heterogenität und Lehrerhandeln, Baltmannsweiler, 2013
- Paradies, L./Linser, H.J.: Differenzieren im Unterricht, Berlin, 2001
- Prenzel, A.: Pädagogik der Vielfalt, Opladen, 2006, 3. Aufl.
- Realschule Engern: Lernkompetenzen I und II, 2Bde., Berlin, 2001
- Schöler, J.: Alle sind verschieden, Weinheim, 2009
- Solzbacher, C./Lotze, M./Sauerhering, M. (Hrsg.): Selbst – Lernen – Können, Baltmannsweiler, 2014
- Spitzer, M.: Lernen, Heidelberg, 2009
- Strobel, A.: Die Arbeitsweise der Landschule, Donauwörth, 1963, 5. Aufl.
- Upplegger, K.: Lernpark – erfolgreich individuell fördern, Baltmannsweiler, 2009
- Wagner, A. c. u.a.: Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht, Reinbek, 1981
- Wagner, A. C. u.a.: Bewusstseinskonflikte im Schulalltag, Weinheim und Basel, 1984
- Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten, Bad Heilbrunn, 2013, 3. Aufl.