

Silvia Bathe/Sebastian Boller/Angela Kemper

Innere Differenzierung – auch in der Sekundarstufe II

Stellen Sie sich die folgenden Unterrichtsszenarien vor:

Szene 1: Unterrichtsbeginn. Die Lehrerin hält einen kurzen, interessanten Vortrag über ein z. B. biologisches Thema und initiiert anschließend ein Unterrichtsgespräch dazu. Es entwickelt sich auf ihre Impulsfragen hin ein lebhaftes Gespräch, an dem sich ungefähr die Hälfte der Schülerinnen und Schüler beteiligt. Die anderen hören teilweise aufmerksam zu, bei einigen bleibt jedoch unklar, inwieweit sie dem Unterrichtsgeschehen folgen. Die Lehrerin versucht, die noch Unbeteiligten durch gezielte Ansprache zu motivieren, sich auch einzubringen. Insgesamt ist die Unterrichts Atmosphäre angeregt und konzentriert. Die Lehrerin ist zufrieden mit dem Ergebnis, obwohl nicht alle aktiv am Unterricht teilgenommen haben.

Szene 2: Unterrichtsbeginn. Die Schülerinnen und Schüler fangen unaufgefordert an zu arbeiten. Sie wissen offenbar, was sie zu tun haben, und beginnen mit unterschiedlichsten Aufgaben. Einige suchen sich zuerst Beratung durch die Lehrerin, bevor sie sich selbstständig, allein oder in einer Kleingruppe an die Arbeit begeben. Zwei Schülerinnen diskutieren ein mathematisches Problem, ein Schüler schreibt an einem Aufsatz, ein anderer liest eine Kurzgeschichte. Alle teilen sich die Arbeit selbstverantwortlich ein, sie haben einen Zeitplan und wissen, wann die jeweiligen Arbeitsaufträge erledigt sein müssen. Die Lehrerin beobachtet die Schülerinnen und Schüler aufmerksam, unterstützt, regt an und berät bei Bedarf.

In welcher Schulstufe findet die jeweilige Szene statt? Wie alt sind die Schülerinnen und Schüler? Die Antwort scheint auf der Hand zu liegen: In der zweiten Szene lernen die Schülerinnen und Schüler viel eigenverantwortlicher und selbstständiger als in der ersten, also wird es sich hierbei wohl um ältere Schülerinnen und Schüler handeln. Dies klingt unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten logisch, geht aber an schulischer Realität leider häufig vorbei. Während die erste Szene aus dem Unterricht in der Oberstufe stammen könnte, beschreibt die zweite eine typische Situation aus dem offenen Unterricht in der Grundschule. Hier wird ein Widerspruch sichtbar: Die durchaus erfolgreichen didaktischen Anstrengungen der meisten Grundschulen, die Kinder an selbstständiges Lernen heranzuführen und ihnen systematisch Kompetenzen zum eigenverantwortlichen Arbeiten zu vermitteln, werden in der Sekundarstufe unterbrochen, wenn die in der Primarstufe angelegte Methodenkompetenz nicht weiter gefördert wird. So entstehen für viele Schülerinnen und Schüler Diskontinuitäten durch den Übergang in die weiterführenden Schulen, die traditionell eine andere Schulkultur pflegen und häufig weniger Heterogenität tolerieren als die Grundschulen. Das Ergebnis ist paradox: Siebenjährige werden an selbstständiges

Lernen herangeführt, wenn diese aber zu Jugendlichen herangewachsen sind, traut man ihnen oftmals nur noch wenig Eigenverantwortung zu, sie treffen häufig – insbesondere in der Sekundarstufe II – auf eine methodische Monokultur.

Dieses Buch soll Sie in mehrerer Hinsicht ermuntern, von der Didaktik der Grundschule zu lernen. Es möchte mit dem Vorurteil aufräumen, dass in der Oberstufe durch äußere Differenzierung und Selektion soviel Homogenität hergestellt sei, dass sich eine innere Differenzierung erübrige. Es möchte aufzeigen, dass es nicht nur dringend notwendig, sondern auch möglich ist, mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler kreativ umzugehen und die jungen Erwachsenen in der Oberstufe als selbstständige, eigenverantwortlich Lernende mit je individuellem Tempo, eigener Motivation und verschiedenen Vorerfahrungen ernst zu nehmen.

Innere Differenzierung im Kontext von Heterogenität und individueller Förderung

Im Folgenden werden wir Leitlinien der aktuellen Debatte um innere Differenzierung im Kontext von Heterogenität, Vielfalt und individueller Förderung überblicksartig beleuchten. Dabei werden wir zentrale Begriffe erläutern und grundlegende schulische Mechanismen des Umgangs mit Vielfalt diskutieren.

Heterogenität

Mit dem Begriff Heterogenität bezeichnet man soziale, kulturelle, geschlechts-, alters-, interessen- und leistungsbezogene Unterschiede von Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe. Heterogenität wird häufig als Streuung um eine fiktive Norm bzw. als eine Differenz dazu definiert und ist damit immer kontextbezogen. Je nach Standpunkt wird sie für die pädagogische Arbeit als Bereicherung oder Erschwernis gesehen. Bezeichnet man eine Schülergruppe als heterogen, so schreibt man den Individuen Unterschiede aufgrund von Kriterien zu, deren Bedeutung von sozialen Normen, objektiven Eigenschaften oder persönlichen Interessen abhängig ist. Da Heterogenitätsmerkmale durch Vergleichsoperationen entstehen, kann das Adjektiv »heterogen« (griechisch: der Andere) folglich nur mit Bezug auf ein bestimmtes Merkmal sinnvoll verwendet werden. D.h. eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern mag zwar in Bezug auf ein bestimmtes Merkmal (z. B. Alter, Geschlecht) übereinstimmen, sie ist jedoch heterogen in Bezug auf viele andere Merkmale wie z. B. Leistung, Interessen und kultureller Hintergrund (Wenning 2007). Lerngruppen unterscheiden sich somit notwendigerweise immer hinsichtlich eines oder mehrerer Merkmale. Diese Merkmale oder Dimensionen von Heterogenität beeinflussen die Lehr- und Lernprozesse im Unterricht auf direkte und indirekte Weise und sind deshalb pädagogisch relevant (Höhmman 2005).

Seit seiner Entstehung im 19. Jahrhundert versucht das deutsche Schulsystem der Heterogenität der Schülerschaft durch eine auf Selektion basierende Homogenisierungsstrategie mit der Konsequenz der Zuweisung der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Schulformen – Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Förderschulen – zu begegnen. Deutschland ist eines der wenigen europäischen Länder, in denen die Schülerinnen und Schüler in der Regel sehr früh auf verschiedene Schulformen verteilt werden. Das gegliederte Schulsystem ist demnach charakterisiert durch äußere Differenzierung, basierend auf dem Versuch, eine (scheinbare) Homogenität entlang der Kriterien Alter und Leistung herzustellen. Obwohl homogene Lerngruppen faktisch nicht bzw. nur im Hinblick auf ein bestimmtes Merkmal denkbar sind, finden sich in der Schulpraxis darüber hinaus weitere Homogenisierungsstrategien, die vor allem auf die Herstellung von Leistungshomogenität ausgerichtet sind. Beispiele sind die Zurückstellung vom ersten Schulbesuch, Klassenwiederholung, Abschulung und die Förderschulüberweisung.

Die bildungssoziologische Forschung hat nachgewiesen, dass sich die Wirkung der sozialen Herkunft insbesondere an den Gelenkstellen des deutschen Schulsystems, d. h. an den Übergängen nach der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II, entfaltet (Allmendinger/Dietrich 2004; Köller et al. 2004). Institutionelle Übergangsprozesse sind für Selektivität und Durchlässigkeit des Schulsystems von zentraler Bedeutung, wobei die Lernmilieus an den unterschiedlichen Schulformen sich wiederum auf Schulleistungen, Bildungsaspirationen, Motivation, Ziele und Bildungswege auswirken. Ein Ergebnis der oben beschriebenen Homogenisierungsstrategie sind die in nationalen und internationalen Vergleichsstudien immer wieder nachgewiesenen Befunde einer hohen sozialen Selektivität des deutschen Schulsystems. Dem gegliederten Schulsystem gelingt es demnach nur unzureichend, strukturelle Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwachen und bildungsfernen Schichten abzubauen. Im Gegenteil: Das Schulsystem produziert im hohen Maße Verlierer- bzw. Risikobiografien, die sich vor allem an den Hauptschulen konzentrieren und dort extrem ungünstige Lernmilieus bilden. Besonders Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind »fast doppelt so stark an den Hauptschulen und weniger als halb so stark an den Gymnasien vertreten, als es ihrem Anteil an den Schülerinnen und Schülern der allgemein bildenden Schulen insgesamt entspricht« (Karakasoglu-Aydin 2001, S. 282). Insgesamt gesehen sind Schülerinnen und Schüler »mit Migrationshintergrund [...] unter den Verlierern des Bildungssystems überproportional hoch vertreten« (Speck-Hamdan 2008, S. 357).

Durchlässigkeit, d. h. die Möglichkeit zwischen den Schulformen zu wechseln, bedeutet im deutschen Schulsystem somit in erster Linie Durchlässigkeit nach unten (Bellenberg 1999). Verschärft wird die soziale Selektivität durch herkunftsspezifische Einflüsse auf Übergangsentscheidungen. So zeigen Studien (Baumert/Schümer 2001), dass einmal getroffene Laufbahnentscheidungen – vor allem beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe – trotz formal vorhandener Möglichkeiten kaum revidiert werden. Die Regelung des verbindlichen Grundschulgutachtens in einigen Bundesländern hat dieses Problem noch verschärft (Arnhold/Bellenberg 2005).

Da jedoch die Debatte um Selektivität, ungenutzte Bildungsreserven und das gestiegene Heterogenitätsbewusstsein die Sensibilität von Lehrerinnen und Lehrern, Politik, Eltern und Öffentlichkeit erhöht hat, beginnt man zunehmend pädagogisch fragwürdige und in ihrem Nutzen umstrittene Praktiken (z. B. Klassenwiederholung) zu überdenken. Individuelle Förderung, Lernprozessbegleitung, Beratung und innere Differenzierung, verbunden mit der Diagnose und Dokumentation von Lernentwicklungen unter Einbeziehung alternativer Leistungsbewertungskonzepte werden als Möglichkeiten gesehen, die Heterogenität der Lerngruppen produktiv zu nutzen und die im Schulsystem gegebenen sozialen Disparitäten abzuschwächen (Klemm 2009). Förderung ist nach diesem Verständnis »Teil der Unterrichtskultur, keine Sondermaßnahme für Betroffene« (Oelkers 2006, S. 102).

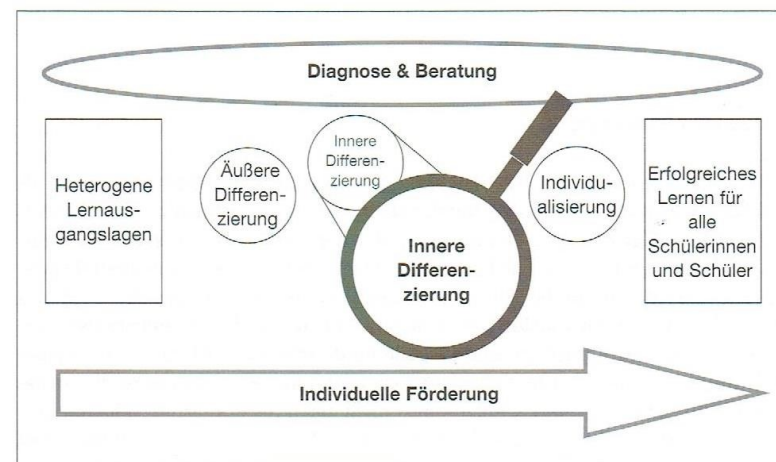


Abb. 1: Innere Differenzierung im Kontext von Heterogenität und individueller Förderung (nach Bathe et al. 2008, S. 38)

Insbesondere für die Sekundarstufe II stellt Bosse (2003) fest, dass Heterogenität oftmals verdrängt wird, da die Lehrkräfte in der Oberstufe meist von leistungs- und interessenhomogenen Lerngruppen ausgehen. Die faktisch bestehenden Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern werden aufgrund des Kurssystems und der stark (vor-)selektierten Schülerschaft ausgeblendet, anstatt sie für die Gestaltung von Lernprozessen zu nutzen. Bislang hat sich die Sekundarstufe II und besonders das Gymnasium noch nicht im ausreichenden Maße auf die Folgen der fortschreitenden Bildungsexpansion und die zunehmende Heterogenität der Schülerinnen und Schüler eingestellt, die Entwicklung innovativer Unterrichts- und Förderkonzepte für heterogene Schülergruppen steht vor allem in der gymnasialen Oberstufe vielfach noch am Anfang (Boller/Rosowski/Stroot 2007). Angesichts der teils suboptimalen Situ-

ation in den Schulen intensiviert sich die Debatte um ein gerechteres und humaneres Schulsystem allerdings in den vergangenen Jahren und führte zu einer Vielfalt wünschenswerter Zukunftsentwürfe (Bosse/Posch 2009).

Im Mittelpunkt der erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Debatte über die Folgen von Heterogenität für schulisches Lernen und die Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung steht die Forderung, die mit Heterogenität verbundenen Chancen im Sinne einer »Pädagogik der Vielfalt« zu nutzen (Prenzel 1993). Die Notwendigkeit, Heterogenität auch in der Sekundarstufe II zu akzeptieren und die Durchlässigkeit der Bildungsgänge von unten nach oben zu erhöhen, wirft jedoch die Frage nach dem Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen auf und führt unmittelbar zu Konzepten, die mit den Begriffen individuelle Förderung und innere Differenzierung benannt werden. Abbildung 1 stellt die Interdependenz dieser Konzepte – und damit korrespondierend auch die Bedeutung des Themenfeldes Beratung und Diagnose – anschaulich dar.

Individuelle Förderung

Individuelle Förderung wird in der aktuellen schulpädagogischen Diskussion als Schlüsselkonzept für den Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler betrachtet (Katzenbach 2007; Kunze/Solzbacher 2008; Popp/Tischler 2007). Bildungspolitisch wird individuelle Förderung in vielen Bundesländern als zentrale Leitidee und Anforderung an die Schulen propagiert. Mit dieser bildungspolitischen und schulpädagogischen Entwicklung verbunden ist das Recht, d. h. ein juristischer, formal einklagbarer Anspruch, auf individuelle Förderung auf der Grundlage pädagogisch diagnostizierter Stärken und Schwächen. Handlungsleitendes Ziel ist die Förderung aller Schülerinnen und Schüler – also nicht allein die Förderung »Hochbegabter« oder »Lernschwächerer«. Der Unterricht ist als Konsequenz so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler nicht hinter ihren individuellen Möglichkeiten zurückbleiben oder überfordert werden (Gasse 2006).

Nach Hilbert Meyer (2004) ist individuelle Förderung ein wesentliches Merkmal guten Unterrichts. Es gehe darum, »Lernsituationen zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler mit individuellem Förderbedarf und/oder individuellen Lernschwerpunkten ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren können« (Meyer 2004, S. 97). Damit wird die Bedeutung einer Unterrichtskultur betont, in der Lernformen angeboten werden, die auf unterschiedliche Zugänge, Lernvoraussetzungen, Interessen und Motivationen im Sinne einer inneren Differenzierung ausgerichtet sind. Der mit individueller Förderung formulierte Anspruch besteht also darin, die schulisch-unterrichtlichen Rahmenbedingungen an die unterschiedlichen sozialen, kognitiven und volitionalen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzupassen und nicht umgekehrt. Adaptives und individualisiertes Lernen soll ein »Lernen im Gleichschritt« ablösen.

Innere Differenzierung

Bereits in den 1960er- und 1970er-Jahren war innere Differenzierung als didaktisches Konzept Bestandteil der Gesamtschul- und Bildungsreformdebatte. Klafki und Stöcker (1976) fassten unter diesem Begriff

»alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen sog. äußerer Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien – zum Beispiel 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)

Innere Differenzierung meint also im Gegensatz zur äußeren Differenzierung die individuelle Förderung Lernender innerhalb der bestehenden Lerngruppe. Übergeordnetes Ziel der inneren Differenzierung im Unterricht ist es, die Selbstständigkeit der Lernenden im Lernprozess und erfolgreiches Lernen für alle Schülerinnen und Schüler zu fördern. Durch offenen Unterricht, Wahlmöglichkeiten und ein vielfältiges Materialangebot werden die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen. Klafki und Stöcker gehen davon aus, dass es in Bezug auf die Lernziele und Lerninhalte jeweils eine verbindliche Basis für alle und darüber hinaus zusätzliche (individuelle) Ziele und Inhalte geben sollte. Innere Differenzierung kann sich sowohl auf im Unterricht verwendete Methoden, Medien und Materialien und somit die Zugänge zum Lerninhalt beziehen als auch auf die Qualität oder die Quantität der Lernaufgaben (Paradies 2003).

Diagnose und Beratung

Wird der Unterricht binnendifferenzierend gestaltet, so steigt die Bedeutung von Beratung und unterstützender Begleitung auf Grundlage einer genauen Beobachtung und Diagnose der Lernenden und ihres individuellen Lernprozesses (Buholzer 2007).

Sowohl im Vorfeld als auch lernprozessbegleitend werden pädagogische Diagnose und Beratung als wesentliche Ergänzungen von Maßnahmen der inneren Differenzierung gesehen (Horstkemper 2006). Pädagogische Diagnostik – hier verstanden als Prozessdiagnostik – dient der Förderung von Schülerinnen und Schülern und sollte darauf abzielen, Lernprozesse im Kontext der bisherigen Lernentwicklung sowie der vorhandenen schulischen und außerschulischen Lernbedingungen qualitativ zu erfassen. Sie hilft, aktuelles Leistungsvermögen festzustellen, Lernprozesse zu verstehen, Ressourcen zu erkennen und führt zur Vorbereitung pädagogischer Maßnahmen (Winter 2006).

Landschaft der inneren Differenzierung

Begibt man sich in das Feld der inneren Differenzierung, so stößt man auf eine schier unüberschaubare Vielfalt an Konzepten und Begriffen, die zudem oftmals unter demselben Oberbegriff Unterschiedliches meinen oder unter verschiedenen Namen Gleichartiges beschreiben. Die »Landschaft der inneren Differenzierung« (Abb. 2) soll hier eine erste Orientierung bieten. Eine Systematisierung von Methoden innerer Differenzierung erfolgt im Beitrag von Bernard in Teil II dieses Bandes.

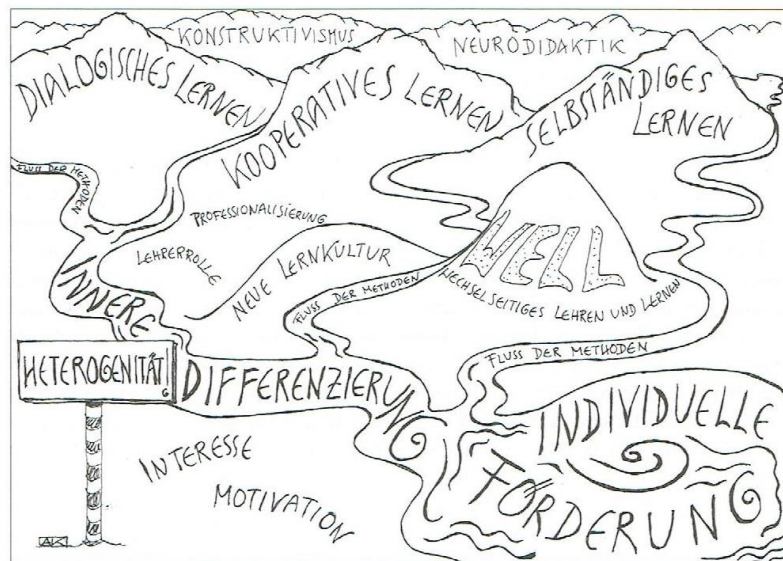


Abb. 2: Die Landschaft der inneren Differenzierung

Die theoretischen Hintergründe für die Methoden der inneren Differenzierung sind – um im Bild der »Landschaft« zu bleiben – je eigene Bergmassive, haben aber bei aller Unterschiedlichkeit einen gemeinsamen Kern: Lernen ist ein zugleich individueller und sozialer Prozess. Im Folgenden werden wir die hinter dem Konzept der inneren Differenzierung stehenden »Bergmassive« kurz beschreiben.

Konstruktivismus

Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie, die das Lernen als eine intrapersonelle und soziale Konstruktionsleistung begreift, sie steht im Gegensatz zu behavioristischen Lerntheorien. Lernen ist demnach ein auf Vorwissen basierender, konstruktivi-

ver, aktiver, situativer und selbstgesteuerter Prozess, der individuell verläuft. Lernprozesse gelingen dann am besten, wenn die Lernenden an ihren individuellen Vorkenntnissen, Interessen, Werten, Überzeugungen und Mustern ansetzen und eine eigene Perspektive auf den Lerngegenstand entwickeln können. Da es für die konstruktivistische Didaktik keinen objektiv »richtigen« Zugang zur Wirklichkeit gibt, folgt daraus eine erhöhte Akzeptanz und Förderung von Vielfalt (Reich 2005).

Für die Unterrichtsmethodik und die Praxis der inneren Differenzierung bedeutet dies, nach handlungsorientierten und individualisierenden Unterrichtformen zu suchen.

Neurodidaktik

Die Neurodidaktik entwickelt Bildungskonzepte auf Basis neurowissenschaftlicher Erkenntnisse. Lernen ist ein subjektiver Vorgang mit individuellen Zugängen und Niveaus sowie unterschiedlichen Verknüpfungen mit der bestehenden »neuronalen Landkarte« bzw. den bisherigen Erfahrungen eines Menschen. Viele Erkenntnisse der Neurodidaktik klingen wie altbekannte Postulate der (Reform-)Pädagogik – z. B. Lernen mit Kopf, Herz und Hand –, sind jedoch in neue Begründungszusammenhänge gestellt. Die Neurodidaktik betont die Bedeutung von Motivation und Emotion für das Lernen, weist die negativen Auswirkungen von Stress für den Lernprozess nach und hebt die Bedeutung der Beziehung zwischen den Lernenden und den Lehrenden hervor (Beck 2003).

Für den Unterricht und die Praxis der inneren Differenzierung liefert die Neurodidaktik vor allem eine fundierte Begründung für die Notwendigkeit, sich vom »Unterricht im Gleichschritt« zu verabschieden und offene Lernumgebungen zu schaffen.

Dialogisches Lernen

Dialog ist hier unabhängig von der Anzahl der Beteiligten gemeint und bedeutet gleichberechtigte Kommunikation, ein gemeinsames Sprechen und Arbeiten aller an einer Sache (Thiel 2009).

Die singulären Welten aller am Lehren und Lernen beteiligten Menschen werden als gleichberechtigt anerkannt. Daraus ergibt sich ein relativistisches Denken: Als Fehler wird nur das bezeichnet, was gemessen an der Fragestellung, an der man gerade arbeitet, über die man gerade spricht, nicht plausibel erscheint. In der Theorie des dialogischen Lernens werden diese wirklichen, weil einsehbaren Fehler, deutlich unterschieden von dem, was in der Schule üblicherweise als Fehler bezeichnet wird: Fehler als Normabweichungen, die sich dadurch definieren, dass eine Welt als absolut gesetzt wird (Ruf 2009).

Für die Unterrichtsmethodik und die Praxis der inneren Differenzierung bedeutet dies, nach Lerngelegenheiten zu suchen, in denen sich Lehrende und Lernende als

gleichwertige Partner begegnen können und nicht ihr Wissensgefälle den Austausch strukturiert, sondern ihre singulären Positionen hervorgehoben werden.

Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen im weiteren Sinne ist eine Haltung im Umgang mit Heterogenität, die durch unterschiedliche Methoden umgesetzt werden kann. Es bedeutet weit mehr als eine starke Betonung auf Formen von Zusammenarbeit im Unterricht wie etwa Kleingruppenarbeit, denn die Voraussetzung kooperativen Lernens ist die Konsensbildung durch Kooperation aller Mitglieder einer Lerngruppe. Unter kooperativem Lernen im engeren Sinne versteht man einen mehr oder weniger formell strukturierten Prozess, bei dem eine Gruppe von Lernenden bei je individueller Übernahme der Eigen- und Gruppenverantwortlichkeit zusammenarbeitet, um ein gemeinsam definiertes Ziel auf der Basis positiver Abhängigkeit zu erreichen. Mittels interaktiver Lernformen werden die individuellen Leistungen und Beiträge aller Gruppenmitglieder sichtbar und die Vielfalt der Perspektiven geschätzt (Konrad/Traub 2005). Ein weiteres wesentliches Element kooperativen Lernens bildet die spezifische Feedbackkultur, in der die Schülerinnen und Schüler ihren kooperativen Lernprozess evaluieren.

Für die Unterrichtsmethodik und die Praxis der inneren Differenzierung bedeutet dies eine Fokussierung auf die Interaktion und die soziale Komponente des Lernens.

Selbstständiges Lernen

Hintergrund dieses Konzepts bildet das pädagogische Ziel, die Lernenden zur Selbstbestimmung zu befähigen. Dies wird in einem demokratischen, emanzipatorischen Sinne, im Kontext einer »verantwortlichen Bezogenheit des einzelnen Menschen auf seine Mitmenschen, auf Kultur, Gesellschaft und Politik« (Klafki 2003) verstanden. Über die Angelegenheiten des eigenen Lebens nach eigener Erkenntnis urteilen und entscheiden zu können, verlangt komplexe Fähigkeiten, die das Konzept des selbstständigen Lernens durch Selbsttätigkeit und Selbststeuerung entwickeln möchte. Charakteristika des selbstständigen Lernens sind daher: Die Lernenden arbeiten auf eigene Initiative hin, ohne direkte Instruktion, sie wählen interessengeleitet (eventuell auch leistungsdifferenziert) aus mehreren Aufgabenstellungen aus, sie arbeiten eigenständig – allein, zu zweit oder in Gruppen – gleichzeitig an verschiedenen Aufgaben, setzen sich die Arbeitsziele selbst und kontrollieren die Ergebnisse eigenverantwortlich (Stübzig 2003).

Der Unterrichtsmethodik und Praxis der inneren Differenzierung liefert dieses Konzept unter anderem eine Betonung der metakognitiven Strategien des Lernprozesses. Wichtige Stichworte dafür sind: Lernen lernen, Interessenfindung, Entwicklung von Kommunikations-, Entscheidungs- und Urteils Kompetenzen.

Literatur

- Allmendinger, J./Dietrich H. (2004): PISA und die soziologische Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, Beiheft 3, S. 201–210.
- Arnhold, G./Bellenberg, G. (2005): Neue Bildungschancen für wen? Die neue Bildungspolitik in Nordrhein-Westfalen aus der Perspektive der empirischen Schulforschung. In: Die Deutsche Schule 4, S. 397–407.
- Bathe, S./Kemper, A./Lau, R./Rosowski, E./Wäcken, M. (2008): Schulentwicklung zum Thema Innere Differenzierung im Unterricht der Sekundarstufe II. Erfahrungen am Oberstufen-Kolleg. In: TriOS 1, S. 35–62.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323–407.
- Beck, H. (2003): Neurodidaktik oder: Wie lernen wir? In: Erziehungswissenschaft und Beruf 3, S. 1–2.
- Bellenberg, G. (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Frankfurt am Main.
- Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (2007): Heterogenität in der Sekundarstufe II. Einleitende Bemerkungen zum Thema. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, S. 12–20.
- Bosse, D. (2003): Differenziertes Lernen bis zum Abitur. Anregungen zum Umgang mit Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe. In: Pädagogik 9, S. 25–27.
- Bosse, D./Posch, P. (Hrsg.) (2009): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden.
- Buholzer, A. (2007): Der Umgang mit Heterogenität als zentrales Thema der Unterrichtsentwicklung. In: Bueler, X./Buholzer, A./Roos, M. (Hrsg.): Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse – Brennpunkte – Zukunftsperspektiven. Innsbruck u. a., S. 193–206.
- Gasse, M. (2006): Stark machen. Individuelle Förderung als neue Leitidee. In: forum schule 2, S. 16–20.
- Horstkemper, M. (2006): Fördern statt diagnostizieren, In: Becker, G./Horstkemper, M./Risse, E./Stäudel, L./Werning, R./Winter, F. (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. Friedrich Jahresheft, S. 4–7.
- Höhmman, K. (2005): Begabungsförderung in heterogenen Gruppen: Eine begriffliche Klärung. In: Höhmman, K. (Hrsg.): Begabungsförderung in heterogenen Lerngruppen. Dortmund, S. 16–25.
- Karakasoglu-Aydin, Y. (2001): Kinder aus Zuwandererfamilien im Bildungssystem. In: Böttcher, W./Klemm, K./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim, S. 273–302.
- Katzenbach, D. (Hrsg.) (2007): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt am Main.
- Klafki, W./Stöcker H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 4, S. 497–523.
- Klafki, W. (2003): Selbstständiges Lernen muss gelernt werden. In: Stübzig, F./Schäfer, C. (Hrsg.): Selbstständiges Lernen in der Schule. Beiträge zur gymnasialen Oberstufe. S. 9–18.
- Klemm, K. (2009): Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland. Gütersloh.
- Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (Hrsg.) (2004): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen.

- Konrad, K./Traub, S. (2005): Kooperatives Lernen, Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.) (2008): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Oelkers, J. (2006): Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim.
- Paradies, L. (2003): Leistungsheterogenität in der Sekundarstufe I. Anregungen zur Differenzierung im Unterricht. In: Pädagogik 9, S. 20–23.
- Popp, U./Tischler, K. (Hrsg.) (2007): Fördern und Fordern an Schulen. München u. a.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen.
- Reich, K. (2005): Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. In: Voß, R. (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg, S. 179–190.
- Ruf, U. (2009): Dialogisches Lernen. www.lerndialog.uzh.ch/index.html (Abruf 11.11.2009).
- Speck-Hamdan, A. (2008): Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund. In: Arnold, K.H./Graumann, O./Rahkochkine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Weinheim, S. 357–361.
- Stübig, F. (2003): Selbsttätigkeit als Weg zur Selbstständigkeit – ein Rückblick. In: Stübig, F./Schäfer, C. (Hrsg.): Selbstständiges Lernen in der Schule. Beiträge zur gymnasialen Oberstufe. S. 9–18 (auch online unter www.upress.uni-kassel.de/online/frei/978-3-89958-027-3.volltext.frei.pdf, Abruf 11.11.2009).
- Thiel, B. (2009): Dialogisches Lernen im Unterricht. In: Sprechen, 47/2009, S. 1–11.
- Wenning, N. (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, S. 21–31.
- Winter, F. (2006): Diagnosen im Dienst des Lernens. Diagnostizieren und Fördern gehören zum Unterricht. In: Becker, G./Horstkemper, M./Risse, E./Stäudel, L./Werning, R./Winter, F. (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. Friedrich Jahresheft, S. 22–25.

Aus: S. Bathe/ S. Boller/ A. Kemper (2010): Innere Differenzierung – auch in der Sekundarstufe II. In: S. Boller/ R. Lau (Hrsg.): Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Beltz-Verlag: Weinheim und Basel, S. 14-24.

