

Roeder, Peter M.

## **Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern**

*Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 2, S. 241-259*



Quellenangabe/ Reference:

Roeder, Peter M.: Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 2, S. 241-259 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-69813 - DOI: 10.25656/01:6981

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-69813>

<https://doi.org/10.25656/01:6981>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 2 – März/April 1997

## *Essay*

- 187 ULRICH HERRMANN  
Können wir Kinder verstehen? Rousseau und die Folgen

## *Thema: Kritik der Werterziehung*

- 199 GEORG HANS NEUWEG  
Kritische Rationalität und „Werte-Erziehung“
- 219 SÖNKE ABELDT  
Das Problem Solidarität. Perspektiven der pädagogischen Ethik und der Kritischen Theorie

## *Thema: Einheitlichkeit und Differenzierung*

- 241 PETER M. ROEDER  
Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern
- 261 GERHART NEUNER  
Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen
- 279 ANKE HUSCHNER  
Vereinheitlichung und Differenzierung in der Schulentwicklung der SBZ und DDR

## *Diskussion: Bildungsforschung*

- 301 MANFRED LÜDERS  
Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. Zur Bedeutung der neueren Ungleichheitsforschung für die Bildungssoziologie
- 321 MARTIN WELLENREUTHER  
Willkommen Mr. Chance. Methodologische Betrachtungen zur Güte empirischer Forschung in der Pädagogik, diskutiert vor allem an der neueren Untersuchung über Gewalt von Heitmeyer u. a. (1995)

## *Besprechungen*

- 335 BERND-REINER FISCHER  
*Dietrich Hoffmann/Karl Neumann* (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Band 1: Die Teilung der Pädagogik (1945–1965); Band 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965–1989); Band 3: Die Vereinigung der Pädagogiken (1989–1995)
- 342 HANS-WERNER FUCHS  
*Gert Geißler/Ulrich Wiegmann*: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse
- 345 HANS-ULRICH GRUNDER  
*Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler* (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996
- 349 BEATE TRÖGER  
*Johann Heinrich Pestalozzi*: Sämtliche Werke und Briefe auf CD-ROM

## *Dokumentation*

- 353 Pädagogische Neuerscheinungen

# Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern

## *Zusammenfassung*

Forderungen nach Integration von Schülern in heterogenen Lerngruppen werden in der Regel von Forderungen nach Binnendifferenzierungen des Unterrichts begleitet. Obgleich Unterrichtsbeobachtungen immer wieder gezeigt haben, daß organisatorisch komplexe Formen der Binnendifferenzierung selten sind, liegen nur wenige Untersuchungen zur Einstellung von Lehrern zu solchen Erwartungen und ihrem Umgang mit heterogenen Lerngruppen vor. In Interviews, die im Rahmen von Fallstudien in fünf Berliner Gesamtschulen durchgeführt wurden, äußern sie sich ausführlich zu diesem Themenkomplex. Sie geben eine plastische Schilderung ihrer alltäglichen Arbeitssituation. Sie begründen, warum sie in der Regel auf Binnendifferenzierung verzichten, bzw unter welchen Bedingungen sie nach ihrer Erfahrung realisierbar ist und auch praktiziert wird. Letzteres geschieht vor allem in den kleineren und homogeneren Lerngruppen des Kurssystems, im naturwissenschaftlichen Wahlpflichtunterricht, d.h. mit für diese Fächer hoch motivierten Schülern, und in den praktischen Phasen des Arbeitslehreunterrichts, – kaum dagegen im Unterricht mit der heterogenen Jahrgangsklasse. Insgesamt sprechen die hier vorgelegten Befunde nicht dafür, daß der Verzicht auf Formen der äußeren Leistungsdifferenzierung durch Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen unter den gegebenen Bedingungen weitgehend zu kompensieren ist.

„Wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will ... dann muß er im Sinne innerer Differenzierung durchdacht werden“, stellten KLAFKI und STÖCKER vor zwei Jahrzehnten in einem vielbeachteten Aufsatz fest (KLAFKI/ Stöcker 1976, S. 503). Über die Berechtigung der Forderung besteht ein weitgehender Konsens unter Erziehungswissenschaftlern. Auch die Reformprogramme der neunziger Jahre setzen auf Integration in heterogenen Lerngruppen und dementsprechende Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts (Bildungskommission NRW 1995; Hamburger Gutachten 1993; Bremer Gutachten 1993). Eine praktische Umsetzung dieser Postulate ist dagegen allenfalls in Ansätzen zu beobachten. Auch wo man sich nicht für Formen äußerer Differenzierung in relativ stabilen Leistungsgruppen entschieden hat, dominiert Unterricht mit der ganzen Klasse (HAGE u. a. 1985; ROEDER 1985; RAUIN 1987; TRENNIES 1990; SCHÜMER 1991, 1992; SCHÜMER/WEISSENFELS 1995; KILLUS 1996). Da die Forderung nach Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, wie noch zu zeigen sein wird, von vielen Lehrern durchaus geteilt wird, spricht einiges für die Annahme, daß die Rahmenbedingungen des Schulalltags ihre praktische Umsetzung verhindern. Wir werden diese Annahme im folgenden auf der Grundlage von Fallstudien in fünf Berliner Gesamtschulen näher prüfen, die um 1980 durchgeführt wurden.<sup>1</sup> Für diesen Schultyp gewinnt das Problem zusätzli-

1 Die Schulen waren nicht zufällig ausgewählt, sondern auf der Basis von Interviews mit den zuständigen Schulräten. Von Signifikanzprüfungen der quantitativen Befunde wird deshalb abgesehen. Mitglieder der Projektgruppe waren G. BRATZKE, U. HENNING, A. LESCHINSKY, P.M.

ches Interesse im Zusammenhang mit der seit Mitte der siebziger Jahre intensivierte und bis heute nicht abgeschlossenen Strukturdebatte über Vorzüge und Mängel der Fachleistungsdifferenzierung im Kurssystem.

### *1. Die Kritik des Kurssystems und seine Modifikationen*

In den fünf von uns besuchten Gesamtschulen war zu diesem Zeitpunkt das FEGA-Modell der vier Fachleistungskurse fest etabliert, wenngleich nicht unumstritten. Es wurde mit Alternativen experimentiert, wie der Zusammenlegung der beiden unteren Leistungsniveaus G und A oder der Einrichtung eines Förderkurses für besonders leistungsschwache Schüler. Ergänzt wurde das Kurssystem durch Wahldifferenzierung bzw. die Einrichtung von zwei Niveaustufen für den naturwissenschaftlichen Unterricht. In den Diskussionen um das Kurssystem wurden – damals wie heute – fachliche und soziale Lernziele gegeneinander ausgespielt. Für die Kritiker war das Kurssystem – neben der Schulgröße – die eigentliche Ursache für die von ihnen diagnostizierte soziale Destabilisierung und Anonymisierung des Schullebens.

Uneingeschränkte Zustimmung findet das Berliner Modell wohl nur bei einer Minderheit der Lehrer, zu der auch die Schulleiter zählen. Einer der Schulleiter begründet dies wie folgt:

„Die Frage ist nur, differenzieren wir so wie jetzt oder in Form der Binnendifferenzierung. Und da, muß ich sagen, ist mir die Binnendifferenzierung vom pädagogischen Standpunkt her die sympathischere, aber von der Realität her die Leistungsdifferenzierung, so, wie wir sie jetzt haben ... Ich habe nicht die Hoffnung, daß das Gros der Kollegen dies (nämlich Binnendifferenzierung) zu allem anderen auch noch durchhalten kann.“ (Interview Herr W., Teil II, S. 21)<sup>2</sup>

Eine Englischlehrerin – sie unterrichtet auch Arbeitslehre und Sport – sieht den Vorzug des Systems vor allem darin,

„daß man ungefähr weiß, was man voraussetzen kann, und daß die besseren Schüler nicht so, na ja, kann man ruhig sagen, behindert werden dadurch, daß der Lehrer immer auf die langsameren und schwächeren warten muß. Und umgekehrt auch so, daß die schwächeren Schüler in ihrer Gruppe nicht immer diese Überflieger vor sich haben, die schon immer alles können und immer die schnellsten sind.“ (Interview Frau St., S. 29)

Die übrigen Befürworter verweisen darauf, daß die große Heterogenität der Lerngruppen allenfalls durch das bestehende Leistungskurssystem so zu bewältigen ist, daß man jeder Gruppe in diesem Spektrum einigermaßen gerecht werden könne. Schließlich wird die Freude am Unterricht mit den leistungsstärksten Schülern im F-Kurs mehrfach hervorgehoben.

Roeder, G. SCHÜMER, K. TREUMANN, E. WEIGL. Die Schulen wurden jeweils von einem Team von meist zwei Projektmitgliedern für die Dauer von anderthalb bis zwei Monaten besucht. In den fünf Gesamtschulen wurden ausführliche, schwach strukturierte Interviews mit 193 Lehrern und Schulleitern geführt, deren Unterricht in der Regel mehrfach hospitiert wurde. Die Unterrichtsbeobachtungen wurden in einem schwach standardisierten Protokoll festgehalten. In den Gesamtschulen wurden mehr als 700 ein- bis zweistündige Unterrichtseinheiten überwiegend in den Fächern Arbeitslehre, Deutsch, Englisch, Politische Weltkunde, Mathematik und Naturwissenschaften besucht.

2 Erläuterungen durch den Autor erscheinen in Klammern. Auslassungen werden durch drei Punkte markiert.

Aber auch die große Mehrzahl der Kritiker des Berliner Modells unter den Befragten sieht keine Alternative zu einem – wenn auch davon mehr oder weniger abweichenden – klassenübergreifenden Kurssystem. Am häufigsten wird die Zusammenlegung der Kurse G und A vorgeschlagen (und nach unserer Beobachtung auch praktiziert), um einerseits Stigmatisierungseffekte zu vermeiden, vor allem aber, um einen im auf die schwächsten Schüler begrenzten Kurs extrem anregungsarmen Unterricht zu vermeiden. Von anderen wird vorgeschlagen, die A-Kurse im 8. oder spätestens im 9. Schuljahr aus dem Lehrplanverbund mit den übrigen Kursen „abzukoppeln“, also anstelle des den Kursen gemeinsamen Fundamentum ein den Voraussetzungen dieser Schüler angemesseneres Lehrprogramm anzubieten.

So kritisiert Herr J., Mathematiklehrer an der Schwarz-Gesamtschule<sup>3</sup>, die Rahmenpläne für den Mathematikunterricht als

„für die besseren Kurse“ zwar „durchaus angemessen ... Für G- und A-Kurse wird da etwas gelernt, wozu die meisten nicht in der Lage sind, das zu begreifen, und womit sie auch später überhaupt nichts anfangen können.“ (Interview Herr J., S. 19f.) Die A-Kurs-Schüler sollten nach seiner Meinung „über alle Fächer“ hinweg in eigenen Kursen zusammengefaßt werden. „Ich kann mir nur dann eine echte Chance für diese Schüler vorstellen, wenn ihnen die Gelegenheit gegeben wird, Defizite aufzuholen, und nicht, wenn immer wieder versucht wird, auf Defiziten aufzubauen.“ (Interview Herr J., S. 23).

Die Kerschensteiner-Schule hatte einen „Temporären Förderkurs“ neben dem FEGA-System eingerichtet, in dem eine Gruppe besonders schwacher Schüler des 8. Jahrgangs von einer ausgelesenen Gruppe von Lehrern – darunter auch dem Schulleiter – in allen Fächern unterrichtet wurde. Wie stark der Problemdruck empfunden wurde, läßt sich daran ablesen, daß von den ca. 300 Schülern dieser Jahrgangsstufe immerhin 60 für den Kurs gemeldet wurden, aus denen dann 18 nach eingehender Prüfung ausgewählt wurden. Die Schüler wurden am Ende des Jahres wieder in ihre Kerngruppen integriert. Der Versuch wurde kontrovers beurteilt und nicht wiederholt. Statt dessen wurde nach langwierigen Auseinandersetzungen im Kollegium beschlossen, Kerngruppen auf der Grundlage der Wahlpflichtentscheidungen der Schüler zu bilden. Da diese Entscheidung nicht unabhängig von der Schulleistung ist, war damit neben das stark modifizierte Fachleistungssystem eine Leistungsdifferenzierung zwischen den Kerngruppen getreten, die unter anderem dazu genutzt wurde, Schüler, die die gymnasiale Oberstufe anstrebten, in ein oder zwei Kerngruppen zusammenzufassen. Eine Gruppe von Lehrern, die dagegen eine Umorganisation nach dem Team-Kleingruppenmodell vorgeschlagen hatte, wechselte daraufhin an eine andere Gesamtschule. Die Befürworter der Reorganisation waren davon überzeugt, daß sie neben anderen Maßnahmen wesentlich zur sozialen Stabilisierung der Schule und zur Sicherung ihrer Attraktivität in der Konkurrenz der Sekundarschulen beigetragen hat (vgl. ROEDER 1987). Die überwiegend skeptische Einschätzung der Möglichkeit, Binnendifferenzierung als Alternative zum Kurssystem zu etablieren, hat die Entscheidungsprozesse an dieser Schule stark beeinflusst. So kommentiert Herr E., Jahrgangsleiter mit den Fächern Deutsch und Gesellschaftskunde (GK), den später realisierten Vorschlag, Kerngruppen nach den Wahlpflichtentscheidungen der Schüler zusammenzusetzen:

3 Die Namen der Schulen sind anonymisiert.

„Prinzipiell bin ich dagegen; aber aus praktischen Gründen bin ich dafür ... Denn die Folge dieses Modells ist ja, daß diese FEGA-Differenzierung aufgehoben wird, daß es also eines A-Kurses gar nicht mehr bedarf ... Dadurch wird ein Teil der Spannungen innerhalb der Schülerschaft dann auch raussein.“ Zum Vorschlag der GEW-Gruppe im Kollegium, das Kurssystem durch Formen der Binnendifferenzierung zu ersetzen, stellt er fest: „Und eine Binnendifferenzierung, so wie es dort gewünscht wird, ist sicherlich etwas sehr Erstrebenswertes, aber etwas, was man nicht durchführen kann auf die Dauer. Das kann man vielleicht einen Tag lang machen, aber nicht länger.“ (Interview Herr E.)

Daß und warum irgendeine Form der Differenzierung notwendig wäre, hatte Herr E. vorweg mit der Beschreibung einer Kerngruppe des 10. Jahrgangs begründet, die er in GK unterrichtet. Seine Beschreibung verdeutlicht zugleich implizit, warum er Binnendifferenzierung als methodisch-didaktische Reaktion ausschließt:

„Im 10. Jahrgang ist es so, daß ich einige Schüler habe, die sind nicht mal in der Lage, einen Ordner zu führen, die sind nicht mal in der Lage, von der Tafel abzuschreiben. Auf der anderen Seite habe ich welche, die sind also so hervorragend, da könnte man sagen, die sind abiturreif, ja? Und beide erreiche ich mit meinem Unterricht nicht mehr, weil ich mich nämlich an der großen Masse, die in der Mitte ist, orientieren muß.“ (Interview Herr E.)

Vergleichbare Aussagen zur Heterogenität der undifferenzierten Kerngruppen finden sich in vielen Interviews. Nicht zufällig wird dabei immer wieder auf den Unterricht in Gesellschaftskunde Bezug genommen, so zum Beispiel vom Fachbereichsleiter für Arbeitslehre:

„Es liegen immer wieder Aktivitäten brach von Schülern. Das zeigt sich also immer wieder selbst in Vorführstunden, die ich in Gesellschaftskunde gesehen habe. Da sind also Schüler bei, die sind dauernd abgeblockt, die kommen nicht zum Zuge, und es sind dauernd Schüler dabei, die permanent überfordert sind.“ (Interview Herr Z., S. 21)

Herr St. (Physik, GK), der sich „auf der einen Seite (als) ein eindeutiger Befürworter des Klassenverbandes“ bezeichnet, bewertet seinen eigenen Unterricht in GK:

„Ja, das ist ganz eindeutig: Ich bin nicht in der Lage, einen GK-Unterricht zu machen, in dem ich jeden Schüler gleich anspreche. Das kann ich nicht ... und ich kenne niemanden, der das kann ... 30 heterogene Schüler in GK so zu beschulen, daß die alle 30 da was von haben, das halte ich für unmöglich.“ (Interview Herr St., S. 9f.)

Frau G. beschreibt die Kerngruppe, die sie im 7. Jahrgang in Deutsch unterrichtet, so:

„Da sind eine Menge Ausländer in der Klasse, die also von den Voraussetzungen her schon mal sehr ungünstig dastehen, und dann noch etliche, die eine sehr ausgeprägte Lese-Rechtschreib-Schwäche haben, die so 50 Fehler im Diktat machen und auch extrem starke Formulierungsschwierigkeiten haben. Und denen kann man also gar nicht gerecht werden. Die sind dann hier teilweise in den (Förder-)Kursen, die angeboten werden, aber das ist ja auch eine langfristige Sache. Also da merk ich noch nichts von in meinem Unterricht.“ (Interview Frau G., S. 7)

Hinzu kommen Probleme im Umgang der Schüler untereinander. Die Kerngruppe im 8. Jahrgang, in der Frau G. als Tutorin eingesetzt ist und in der sie ebenfalls (noch undifferenzierten) Deutschunterricht erteilt, wird als leistungsmäßig wesentlich homogener und im Umgang freundlich beschrieben. Wir be-

obachteten, wie sie in Gruppen von drei bis fünf Schülern mit einem Kassettenrekorder selbständig und intensiv an der Produktion von Hörspielen arbeiteten. Die beiden Kerngruppen unterscheiden sich so stark, daß der Eindruck entsteht, hier seien unterschiedliche Formen der Differenzierung geboten.

An der Oestreich-Gesamtschule beschreibt Herr B. (Musik, Chemie, Biologie) eine Lerngruppe des 9. Schuljahres im nicht differenzierten Biologieunterricht:

„Ich habe da eine 9. Klasse, in der sitzen fünf, sechs Koryphäen drin ... und das sind ausnahmslos Mädchen, die sich gegenseitig auch so ein bißchen hochkitzeln. Und sitzen also fünf Leute drin, die unteres Leistungsniveau sind, und die sind also in der Gruppe fürchterlich frustriert ... Ich habe immer, wenn ich Tests schreibe, folgenden Zensurenstand: fünf bis sechs Einsen, fünf bis sechs Fünfen, und dazwischen das Mittelfeld ist also sehr dünn gesät.“ (Interview Herr B., S. 27)

Eine so symmetrische (U-förmige) Verteilung der Leistungen wird selten festgestellt. Häufiger ist davon die Rede, daß die Leistungsspitze schwach ausgeprägt sei, daß ein hoher Anteil leistungsschwacher Schüler in einer Kerngruppe dominiere oder daß eine Mehrheit eher durchschnittlicher Schüler den Gang des Unterrichts bestimme. Fast immer aber werden die Lerngruppen so beschrieben, daß sich die Frage nach Formen der Differenzierung des Unterrichts förmlich aufdrängt.

## 2. Binnendifferenzierung und Lehrerbelastung

Von der Notwendigkeit zu differenzieren sind praktisch alle Lehrer überzeugt, die sich dazu äußern. Einige wenige Lehrer meinen, man sollte auch für die bisher in der heterogenen Kerngruppe unterrichteten Fächer eine äußere Leistungsdifferenzierung einführen. In der Kerschensteiner-Gesamtschule geschieht dies faktisch durch die Bildung von Kerngruppen im Anschluß an die Wahlpflichtentscheidungen der Schüler. Die Mehrheit der Lehrer, die zu der Frage Stellung nehmen, verweist auf die Notwendigkeit von Binnendifferenzierung, die freilich unter den gegebenen Bedingungen undurchführbar sei. Die häufigste Begründung dafür ist der Hinweis auf die damit verbundene außerordentliche Belastung des Lehrers. So argumentiert Frau W., Deutsch- und Bildende-Kunst-Lehrerin an der Kerschensteiner-Schule, auf den Vorschlag der GEW-Lehrergruppe zum Abbau der äußeren Differenzierung zugunsten einer Team-Kleingruppen-Organisation:

„So ein Modell der Binnendifferenzierung mit dem dritten Lehrer oder so. Das ist ideal; besser kann man sich das kaum vorstellen. Aber es wird auch nicht praktiziert, weil eben der dritte Lehrer fehlt und die Stelle nicht da ist ... Und dann sagt man sich natürlich auch: Nee, das ist einfach zuviel; der Anspruch ist zu hoch; das kann keiner leisten. 'ne Binnendifferenzierung in einem so total heterogenen Haufen mit keinerlei äußerer Hilfe ist nicht machbar – kann keiner.“ (Interview Frau W., S. 17f.) Sie schildert im Anschluß daran ihre Erfahrungen mit Binnendifferenzierung im 1. und 2. Schuljahr der Grundschule, wobei man „Eltern als Helfer eingesetzt“ habe (Interview Frau W., S. 18f.).

Nicht zuletzt die Skepsis der Fachbereichsleiter für Deutsch, GK, Physik, Arbeitslehre und Englisch im Hinblick auf die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrer, die mit Binnendifferenzierung verbundene Mehrbelastung zu tragen, dürfte

dazu beigetragen haben, daß an dieser Schule das FEGA-Modell des Kurssystems durch eine Organisationsform, die zu homogeneren Kerngruppen führt, abgelöst wurde. Schließlich wird diese Skepsis von der Mehrheit der übrigen Lehrer, die sich dazu äußern, geteilt. Herr R., Mathematiklehrer, entgegnet auf die Frage nach Erfahrungen mit Binnendifferenzierung:

„Da ich für eine Stunde binnendifferenziert eine Woche Unterrichtsvorbereitung brauche, habe ich die letzte binnendifferenzierte Stunde in meiner Lehramtsanwärterzeit gehalten.“ (Interview Herr R., S. 6)

In den Kollegien der übrigen vier Gesamtschulen wird ebenfalls von einem Teil der Lehrer das Team-Kleingruppen-Modell als Alternative zum Fachleistungskurs-System favorisiert. Da es aber einen Mehrbedarf an Lehrern mit sich bringt, wird seine Einrichtung zugleich für unwahrscheinlich gehalten. Auch an diesen Schulen dominiert die Meinung, Binnendifferenzierung sei wünschenswert, aber wegen der enormen Belastung der Lehrer nicht durchzuhalten. Auch dies mag ein Grund dafür sein, daß etwa an der Schwarz-Schule die Kollegen in Leitungsfunktionen für die Beibehaltung des FEGA-Systems – gegebenenfalls mit Modifikationen – votierten. Eine dieser bereits praktizierten Modifikationen besteht darin, G- und A-Kurse sowie F- und E-Kurse, wo das möglich erscheint, zusammenzulegen. Wegen der Heterogenität eines Teils dieser Kurse bleibt dabei freilich das Problem der wünschenswerten Binnendifferenzierung erhalten. Dies wird auch gesehen, ohne daß bereits ein Konsens über mögliche Wege dazu gefunden worden wäre. Das zeigt sich etwa in der einigermaßen vagen Formulierung einer Englischlehrerin der Schwarz-Schule:

„Und dann in diesen F/E und G/A vielleicht da eine innere Differenzierung, eben durch die Art, daß man da eben jemand anders noch was erklärt und die anderen bittet, schon die nächste Übung fertig zu machen. Aber so wirklich damit auseinandergesetzt haben wir uns auch im Team noch nicht.“ (Interview Frau S., S. 15)

Eine Deutschlehrerin erhofft von der Zusammenlegung zu G/A-Kursen, daß Schüler der A-Kurse sich nicht „abgestempelt“ fühlen und von den „G-Schülern“ mitgezogen würden. Gegenwärtig macht sie jedoch die Erfahrung, daß das „Mitziehen“ auch vom A-Kurs ausgehen kann: „Ich weiß nicht, ich habe also im Moment bei meinem G/A-Kurs den umgekehrten Eindruck.“ Auf die Frage des Interviewers nach Möglichkeiten der Binnendifferenzierung geht sie nicht ein. Ihre Kritik der gegenwärtigen Differenzierungspraxis liegt auf einer allgemeineren Ebene: Ihr fehle eine methodisch-didaktische Begründung und Ausfüllung, was dazu führe, daß gegenwärtig alle dasselbe lernen und sich entsprechend in ihren Leistungen unterscheiden.

Nicht wenige Lehrer leiden geradezu unter dem Dilemma, den an sich selbst gestellten Anforderungen eines individualisierenden Unterrichts nicht zu genügen. Das verrät auch die pointierte Charakterisierung des GK-Unterrichts durch Frau B., Fachbereichsleiterin für GK an der Schwarz-Schule: Sie geht aus von der Kritik am Lehrplan für das Fach, der eigentlich an der Realschule orientiert sei:

„Wenn wir also diesen imaginären Mittelschüler unterrichten, überfordern wir und unterfordern wir in jedem Unterricht. Und das bringt Disziplinprobleme ... Letztlich wäre das einzig sinnvolle

Tun die Binnendifferenzierung; aber das schätze ich ganz realistisch ein: Wenn ich eine Stunde pro Woche von meinen sechzehn binnendifferenziert gut unterrichte, dann bin ich mit mir zufrieden ... Denn unsere Schüler sind nicht daran gewöhnt. Ich muß das immer wieder neu trainieren: unterschiedliche Arbeitsaufgaben z. B. ... Daß man sich den Schülern zuwendet, ist denen viel wichtiger, als daß ich differenzierte Aufgaben stelle. Und da spielt also so viel mit hinein, daß einfach dieses Konzept des Planens – inhaltliche Verschränkung, aufbauende Inhalte vom Leichten zum Schweren – das ist alles sehr schön; aber das trifft eben unseren Schüler nicht. Die Bedingungsfeldanalyse, die jeder Unterricht vorweg braucht, die ist hier von irgendeinem Schüler X gemacht, den es nicht in der Gesamtschule gibt...“ (Interview Frau B.)

Inzwischen habe sich der Anteil von zum Gymnasium empfohlenen Schülern auf etwa einen pro Kerngruppe reduziert.

„Mit diesem Schüler mache ich Pausengespräche, um den zu fördern. Aber die Masse unserer Schüler sind Hauptschüler, denen es an der Muttersprache mangelt, die nicht mal einen Text richtig lesen können. Von Quellenarbeit (mit Texten), die etwas komplizierter gedruckt sind, ganz zu schweigen ... Es gibt ja kein Buch, das unseren Unterricht voll trifft, und deshalb haben wir angefangen, doch sehr stark mit Einzeltexten zu arbeiten.“ (Interview Frau B.)

Da auch dies unbefriedigend war, sei man zum Buch zurückgekehrt (Interview Frau B., S. 14f.). Ursprünglich eine engagierte Fürsprecherin für das Integrationsfach GK, plädiert Frau B. inzwischen dafür, es wieder in Geschichte und Erdkunde aufzubrechen, weil dies den Schülerinteressen besser entspräche (Interview Frau B., S. 21). Es bleibt jedoch unklar, inwiefern dadurch die geschilderten Probleme gelöst werden könnten.

Man tut wahrscheinlich gut daran, die Widersprüche in dieser Darstellung nicht primär als intellektuelle Inkonsistenz zu bewerten, sondern als Hinweise auf schwer vereinbare unterschiedliche Anforderungen an den Lehrer, die er tatsächlich in seiner Situation im GK-Unterricht wahrnimmt. Da sind zunächst die Anforderungen des Lehrplans, die die Lernvoraussetzungen der Schüler verfehlen. Deren Heterogenität erfordert als „einzig sinnvolle“ Antwort Binnendifferenzierung, womit freilich selbst eine erfahrene Fachleiterin im Grunde überfordert ist.

Verzicht auf Binnendifferenzierung führt zu Disziplinproblemen, die von anderen Lehrern meist als Grund für den Verzicht sowohl auf Binnendifferenzierung wie auf Gruppenunterricht genannt werden. Zumindest für einen Teil der Schüler ist jedoch die persönliche Zuwendung des Lehrers wichtiger als eine „differenzierte Aufgabenstellung“. Der „Masse unserer Schüler“ schließlich fehlt eine wesentliche Voraussetzung für binnendifferenzierten Unterricht, nämlich die Fähigkeit zum selbständigen Umgang mit Texten.

### 3. Binnendifferenzierung und die Lernvoraussetzungen der Schüler

Wie Frau B. beschreiben auch andere Lehrer die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler und ihre darauf abgestimmten Lehrstrategien so, daß die Notwendigkeit von Differenzierung evident ist, Binnendifferenzierung aber vor kaum überwindbaren Schwierigkeiten zu stehen scheint.

Frau A., Mathematiklehrerin an der Schwarz-Schule, vergleicht ihren Unterricht in G- und E-Kursen, um die Probleme zu verdeutlichen, die Schüler beim Aufstieg aus dem G-Kurs zu bewältigen haben:

„Und man kann es im Grunde genommen erst nur an sich selber feststellen, wenn man in einem Jahrgang einen G- und einen E-Kurs hat, wie lieb und häppchenweise es also im G-Kurs vermittelt wird und wie großzügig und in Zusammenhängen denkend es dann doch im E-Kurs dargestellt wird.“ (Interview Frau A., S. 28)

In ähnlicher Weise kontrastiert Frau O., Mathematik- und Physiklehrerin an der Kerschensteiner-Schule, G- und F-Kursschüler:

„Also, im G-Kurs stehe ich vorne an der Tafel und mache Schritt für Schritt. Alles wird an die Tafel geschrieben, also jeder unserer Gedanken. Die F-Schüler machen das alleine. Sie müssen alleine auf die Formel kommen. Ich gebe vielleicht einen Tip, eine Idee, und sie kommen darauf alleine.“ (Interview Frau O., S. 23)

Herr F., Fachbereichsleiter für Englisch an der gleichen Schule, führt aus:

„In den G- und A-Kursen muß man viel mehr mit Medien arbeiten, zum Beispiel mit Bildern, mit Zeichnungen, mit kurzen Sketches an der Tafel. Die Schüler müssen im Gegensatz zu anderen Schülern ständig das Gefühl haben, irgendwie beschäftigt zu sein ... Sie brauchen den Rat des Lehrers; sie brauchen denjenigen, der ihnen sagt: Jetzt müßtest du an dieser Stelle dies oder jenes tun. Dies zu erkennen, sind sie häufig nicht in der Lage und sind von daher sehr auf den Lehrer fixiert.“ (Interview Herr F., S. 11f.)

Bei Gruppen- oder entsprechend binnendifferenziertem Unterricht hätte das die Konsequenz, daß diese Schüler überproportional viel Lehrerzeit beanspruchen. Da ihre Lerngeschwindigkeit in der Regel geringer ist, führt das zu nicht ohne weiteres lösbaren Problemen der Zeitplanung.

Notwendigkeit und Möglichkeit von Binnendifferenzierung hängen selbstverständlich nicht nur von kognitiven Lernvoraussetzungen der Schüler ab, sondern auch von ihrer Bereitschaft, sich im Unterricht zu engagieren. Es ist deshalb wenig verwunderlich, daß im Zusammenhang mit Differenzierung ebenso wie mit Gruppenunterricht immer wieder das Problem der Disziplin in den Lerngruppen angesprochen wird.

Frau S. (Englisch, Sport, Arbeitslehre, Bernfeld-Gesamtschule) beschreibt zwei in dieser Hinsicht sehr verschiedene Leistungskurse in ihrem Englischunterricht, einen E-Kurs der 9. Jahrgangsstufe mit 31 Schülern, von dem sie abgelehnt wird, weil die Schüler ihrer Vorgängerin nachtrauern, und einen sehr viel kleineren G-Kurs des 10. Schuljahres. Zum erstgenannten Kurs heißt es u. a.:

„Und die mündlichen Phasen, die sind immer so unbefriedigend, weil ich genau weiß, es hört nur ein Bruchteil zu, und ich muß oft schreien, und ich komme mit meiner Stimme manchmal überhaupt nicht durch.“ Das führt dazu, „daß man die (mündlichen Phasen) dann immer so kurz wie möglich macht und sich lieber Sachen raussucht, wo die Schüler irgendwas schreiben oder wo sie gefordert sind“, weil die Arbeit bewertet wird. „In meinem 10.-Jahrgang-G-Kurs, da hab' ich auch nur 14 Leute drin, und die, wie gesagt, sind unheimlich nett, kooperativ, wollen was tun, und da kann ich auch innere Differenzierung machen ... Da kann ich mich mit jeder Gruppe dann beschäftigen.“ (Interview Frau S., S. 24 und S. 26) Das FEGA-System der Leistungsdifferenzierung möchte Frau S. im übrigen beibehalten wissen.

Frau V., Biologie- und Mathematiklehrerin an der Schwarz-Schule, stellt fest:

„Ich glaube, im Zusammenhang mit der Leistungsdifferenzierung ist noch ein anderer Aspekt sehr wichtig, nämlich das Problem des Sozialverhaltens. Es gibt Gruppen, die von der Leistung her sehr heterogen sein können, in denen trotzdem der Unterricht befriedigend abläuft.“ Sie konkretisiert diese allgemeine Beobachtung am Gegenbeispiel des zu Beginn des 7. Schuljahres noch undifferen-

ziert erteilten Mathematikunterrichts: „Ich erinnere mich aber an das erste Jahr; da haben wir sogar noch wesentlich früher differenziert. Da war es so, daß die leistungsstärkeren Schüler ... ständig reingeringeln haben in die Gruppe, sich geweigert haben, wenn sie fertig waren, zusätzliche Übungsaufgaben zu machen ... Die haben dann gesagt: Wir haben unser Pensum geschafft, was sollen wir noch mehr machen, sehen wir gar nicht ein – und dann natürlich Mätzchen gemacht haben, die, die noch nicht fertig waren, von der Arbeit abgelenkt haben. Und da war ich heilfroh, als die Differenzierung dann durchgeführt wurde und sie innerhalb ihrer Kurse dann entsprechend gefordert wurden.“ (Interview Frau V., S. 25 und 26)

Daß gute Schüler nicht ohne weiteres bereit sind, schwächeren zu helfen oder zusätzliche Arbeit zu erledigen, wird auch von anderen Lehrern berichtet, so zum Beispiel von Frau A. an der gleichen Schule.

Daß der gesellschaftskundliche Unterricht auch im Hinblick auf Disziplin besondere Schwierigkeiten bereitet, war bereits angedeutet worden. Daß sie bei Lehrern mit geringer Berufserfahrung besonders ausgeprägt sein können, geht aus der Schilderung von Herrn B. (Sport, Arbeitslehre, Schwarz-Schule) über den GK-Unterricht in seiner Kerngruppe hervor:

„Die hatten im ersten Jahr Unterricht bei Frau X., frische Lehrerin, mühte sich mächtig durch, hatte mächtig Schwierigkeiten, diese vier Wochenstunden über die Bühne zu kriegen. War irgendwie froh, als sie die Klasse in diesem Fach abgegeben hat. Im zweiten Jahr hatten sie Frau Y., frische Lehrerin, hatte genau die gleichen Schwierigkeiten noch einmal ... War froh, als sie die Klasse abgeben konnte ... Im dritten Jahr hatten sie Herrn Z., frischer Lehrer, hat noch nie vorher Unterricht gemacht, und das gleiche wiederholte sich von vorne.“ (Interview Herr B., S. 53)

Herr M., Deutsch- und GK-Lehrer der Bernfeld-Schule, klagt weniger über Disziplinprobleme als über „einfach völliges Desinteresse“ (Interview Herr M., S. 12), das er teilweise auf die Schwierigkeiten der Schüler im Textverständnis zurückführt.

„In meiner GK im 9. Jahrgang, da ist das Gros absoluter Tiefschlaf“. Auf Nachfrage des Interviewers antwortete er: „ne Binnendifferenzierung traue ich mir nicht zu, permanent zu machen.“ (Interview Herr M., S. 15)

Einen Ausweg sieht er darin, auch den GK-Unterricht in fachübergreifenden Leistungskursen zu erteilen.

Unterrichtsbeobachtungen, über die hier aus Raumgründen nicht detailliert berichtet werden kann, bestätigen und ergänzen die Aussagen der Lehrer: Probleme der Disziplin, aber auch der Mitarbeit der Schüler treten überdurchschnittlich häufig im sozialkundlichen Unterricht und im undifferenziert erteilten Deutschunterricht auf. Besonders positiv schneiden in dieser Hinsicht die Naturwissenschaften und die Werkstattpraxis im Arbeitslehreunterricht ab. In beiden Fächern wird häufiger als in den anderen Gruppenunterricht durchgeführt. In allen Fächern spielt Einzel- oder Stillarbeit eine bedeutende Rolle. Schülerreferate waren vor allem in GK und im naturwissenschaftlichen Unterricht zu beobachten. Die berichteten Ansätze zur Binnendifferenzierung sind vor diesem Hintergrund zu sehen, wie der folgende Abschnitt zeigen wird.

#### 4. Ansätze zur Binnendifferenzierung

Wenden wir uns abschließend den Interviewaussagen zu, in denen Ansätze zur Binnendifferenzierung beschrieben und im Hinblick auf ihre Voraussetzungen kommentiert werden. Nicht alle Lehrer halten Binnendifferenzierung für undurchführbar, und wie nach den bisherigen Ausführungen zu erwarten, ist diese Einschätzung nicht unabhängig vom Fach. Vor allem Lehrer im Bereich Arbeitslehre schätzen die Möglichkeiten, wenn auch nicht ohne Einschränkungen, vergleichsweise positiv ein.

So sieht Herr Z., Fachbereichsleiter für Arbeitslehre an der Kerschensteiner-Schule, kein Problem der Durchführung im Wahlpflichtunterricht des Faches,

„da wir ja nach der 7. Klasse sowieso in fast allen Bereichen arbeitsteilig arbeiten und in dieser Arbeitsteilung vom Lehrer ganz gezielte Vorkehrungen getroffen werden können, daß also die Schüler in leistungsgerechte Gruppen zusammengefaßt werden. Problematischer ist es im Pflichtunterricht, wo sie ja das ganze Leistungsspektrum einer Kerngruppe zusammen haben und dann zusätzlich noch die Unterrichtsinhalte eine innere Differenzierung nicht immer unbedingt zulassen.“ (Interview Herr Z., S. 3)

Freilich setzt Binnendifferenzierung langjährige Berufserfahrung und die Fähigkeit, Disziplin aufrechtzuerhalten, voraus:

„Denn um eine echte Binnendifferenzierung leisten zu können, muß man ... mindestens 10 Jahre Schulerfahrung im binnendifferenzierten Unterricht haben, um wirklich leisten zu können, daß es einer guten Außendifferenzierung gleichkommt.“ (Interview Herr Z., S. 17) „Ich sehe schon die Probleme, wenn wir Kollegen haben, die mit 16 Schülern Wahlpflicht machen und diese Gruppe nicht in den Griff kriegen, wenn die Gruppe arbeitsteilig arbeitet. Wenn die jetzt noch gezielt differenziert arbeiten soll, dann gehen die total baden.“ (Interview Herr Z., S. 18)

Herr M., Berufsanfänger (Arbeitslehre, Schwarz-Schule), würde diese Charakterisierung sicher auf sich selbst beziehen. Einerseits ist er überzeugt, daß sein Fach die Möglichkeit bietet, individualisierend zu unterrichten:

„Also, ich glaube nicht, daß Arbeitslehre so spezifisch ist wie Deutsch oder Mathe, sondern daß es eigentlich so ein flexibles Fach ist, daß man da eben Leistungsunterschiede schon weitgehend auffangen kann.“ (Interview Herr M., S. 52) Für sich selbst schließt er andererseits die Möglichkeit aus, binnendifferenziert zu unterrichten: „Ja, das ginge natürlich erst, wenn es mit der Disziplin laufen würde. Das setzt halt voraus, daß die Schüler mitmachen, und im Augenblick ist das einfach nicht zu kontrollieren.“ (Interview Herr M., S. 53)

Auch Herr R., Fachbereichsleiter für Arbeitslehre an der Schwarz-Schule, betont die unterschiedlichen Rahmenbedingungen im Kerngruppen- und Wahlpflichtunterricht sowie die Themenabhängigkeit der Möglichkeit zu differenzieren:

„Ja, das (die Heterogenität der Kerngruppe) ist also sicher die große Schwierigkeit, und das ist auch von Sachgebiet zu Sachgebiet unterschiedlich. In praktischen Sachgebieten, wie jetzt beispielsweise Technischem Zeichnen, kann ich auf alle entsprechend gut eingehen, kann die guten Schüler mehr motivieren ... und ich kann die, die Schwierigkeiten haben, durch besonderes Eingehen eben fördern. In stärker theoretischen Themen – wie jetzt zum Beispiel das Thema Geld –, da gibt es natürlich permanent den Konflikt, einerseits den Schülern Rechnung zu tragen, denen das Thema sehr leicht zugänglich ist, andererseits aber auch die Schüler nicht komplett zu entmutigen, die also bereits bei den Begriffen Schwierigkeiten haben.“ (Interview Herr R., S. 30)

Seine eigene Praxis beschreibt Herr R. wie folgt:

„Also, ich mach' es bisweilen so, daß ich die Klasse in Gruppen aufteile, wobei sie sich selbst zu Gruppen zusammenfinden können und ihre Arbeiten erledigen. Habe eigentlich da auch recht gute Erfahrungen gemacht bisher. Es ist natürlich so: Im Pflichtunterricht, bei der Gedrängtheit des Stoffes, der in einer bestimmten Zeit abgeleistet sein muß, besonders im 7. und 8. Jahrgang, ist es oftmals nicht möglich, hier sehr stark solche Gruppenverfahren einzubauen, weil die Vorbereitung, weil die Nachbereitung, weil die Durchführung entsprechend mehr Zeit bedarf. Ich halte es aber eigentlich nach wie vor immer noch für notwendig, daß es (Gruppenunterricht) also in jedem Themenbereich, egal ob es Berufswahlunterricht ist oder ob es jetzt zum Beispiel Organisationstechnik ist, von mir eingesetzt wird. Genau so wie es im Wahlpflichtbereich eigentlich auch mein Prinzip ist, da Gruppenarbeit der Schüler verstärkt einzusetzen.“ (Interview Herr R., S. 31)

Der Überblick – er könnte durch entsprechende Aussagen von Lehrern aus der Wyneken-Gesamtschule ergänzt werden – ist trotz der positiven Einschätzung des Faches im Hinblick auf Binnendifferenzierung – eher ernüchternd. Im Unterschied zu traditionellen Schulfächern wird das Fach von Herrn B. (Arbeitslehre, Bernfeld-Gesamtschule) als „voraussetzungslos“ charakterisiert:

„Für den Fachbereich Arbeitslehre ... gehe ich zunächst davon aus, daß bestimmte Lernvoraussetzungen im Sinne kognitiver Fähigkeiten zunächst mal nicht nötig sind, sondern mit dem, was wir machen, erlernt werden.“ (Interview Herr B., S. 22)

Gerade in der Situation, die Differenzierung dringend erforderte, nämlich Pflichtunterricht mit der gesamten Kerngruppe von etwa 30 Schülern, sehen aber auch erfahrene Fachbereichsleiter nur begrenzte Möglichkeiten der Differenzierung. Erst nach auf der Basis der Wahlpflichtentscheidung vollzogener äußerer Leistungsdifferenzierung erscheint ihnen Binnendifferenzierung in den wesentlich kleineren Lerngruppen des Wahlpflichtunterrichts erfolgversprechend einsetzbar – jedenfalls durch einen in der Klassenführung kompetenten, erfahrenen Lehrer.

Im Mathematik- und naturwissenschaftlichen Unterricht beschränken sich Ansätze zur Binnendifferenzierung nicht selten auf die Stellung von Zusatzaufgaben für leistungstärkere Schüler bei schriftlichen Leistungskontrollen oder Schülerversuchen: „Und so während irgendwelcher Versuche haben die noch ein Zusatzproblem bekommen ... Aber man darf nur nicht vergessen, es waren F/E-Schüler.“ (Interview Herr R., Physik, Sport, Kerschensteiner-Schule, S. 16f.) Auch hier geht also den Ansätzen zu einer Binnendifferenzierung eine äußere Leistungsdifferenzierung voraus. Es fehlen Schüler des A-Kurs-Niveaus.

Auch der Fachbereichsleiter für Biologie an der Schwarz-Schule, Herr S., bezieht sich mit seinem Bericht über zugelassene Schülerinitiativen bei der Themenwahl, Individualisierung des Unterrichts, Gruppenarbeit und Schülerexperimente auf den Wahlpflichtunterricht, d.h. auf Schüler, die am Biologieunterricht ein besonderes Interesse haben und die ihre eigene Kompetenz in diesem Bereich als hoch einschätzen.

Das gleiche gilt für Frau A., Erdkunde- und Biologielehrerin an der Oestreich-Schule:

„Und dann arbeite ich sehr gerne in Gruppenarbeit, wobei die Gruppe dann aber möglichst nicht größer als vier Leute sein darf. Und das mach' ich überwiegend im Kurs A (Schüler mit der Wahlpflichtentscheidung für Mathematik/Naturwissenschaft), und zwar gibt es dann von vornherein Arbeitsaufträge, entweder unterschiedliche Arbeitsaufträge oder gemeinsame Arbeitsaufträge.“

Sie nutzt die Gruppenarbeit auch zur Binnendifferenzierung: „... da kann ich natürlich die leistungsstarken Schüler viel stärker beschäftigen, indem ich ihnen anspruchsvollere Aufgaben stelle.“ (Interview Frau A., S. 15f.)

Das Schülerreferat, vom Fachleiter Chemie an der Schwarz-Schule als Mittel der Binnendifferenzierung genannt, stützt sich in ähnlicher Weise auf bereits bei Schülern vorhandene Interessen und Kompetenzen. Der fachliche und soziale Lerneffekt beim Referenten kann dabei beträchtlich sein, bei den Mitschülern ist er zumindest unsicher.

Frau R., Mathematiklehrerin an der Schwarz-Schule, beschreibt Individualisierung des Unterrichts innerhalb der Kurse des FEGA-Systems unter dem Terminus Binnendifferenzierung. Ihr A-Kurs mit zwölf Schülern ermöglicht unterstützende Zuwendung und Beratung bei jedem einzelnen Schüler. Im F-Kurs erscheint Individualisierung als Reaktion auf individuelle Initiativen von Schülern. Stillarbeitsphasen werden zur Partnerarbeit genutzt, wobei die leistungsstärkeren Schüler als Tutoren für die leistungsschwächeren fungieren. Auch Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades spielen in ihrem Konzept von Binnendifferenzierung, die unter anderem der Vorbereitung der Schüler zum Aufstieg in ein höheres Kursniveau dient, eine Rolle. Im Kontext des Fachleistungskurssystems erscheint Binnendifferenzierung hier als weitgehend unproblematisch: „Binnendifferenzierung muß einfach sein“, ist ihr Resümee (Interview Frau R., S. 16–23, Zitat S. 23).

Auch Herr J., Physik- und Mathematiklehrer an der Oestreich-Schule, praktiziert Binnendifferenzierung im Rahmen des Kurssystems:

„Ich kann es vielleicht gleich noch mal schildern, wie ich binnendifferenziere. Ich hab' da eigentlich 'ne Spielart, die sich bewährt hat, daß ich hauptsächlich in G-Kursen nach so einem Leistungstest oder noch mitten im Thema, wenn ich abfrage, wer kann es denn nun schon und wer nicht ... und daß ich so was eigentlich sehr oft zum Anlaß nehme, die Gruppe dann in zwei Lager zu teilen, wo ich die wirklich Schwachen nach vorn kommen lasse ... die anderen kommen nach hinten, kriegen 'ne schriftliche Arbeit, die ich dann später bespreche mit der ganzen Gruppe wieder, und daß ich mit denen vorne Nachhilfeunterricht mache ... Das ist 'ne Sache, die versuche ich einzuschleifen, daß die dann ohne großes organisatorisches Hickhack über die Bühne gehen kann, ohne Rempeleien, Schlägereien, Stühleumschmeißen und so weiter ... Das ist die einzige Form der Binnendifferenzierung, die ich praktiziere und die sehr viel, meine ich, bringt.“ (Interview Herr J., S. 34)

Plastischer kann man die Abhängigkeit der gewählten Differenzierungsform von der offensichtlich prekären Disziplin der Lerngruppe kaum zum Ausdruck bringen.

Frau V., Biologie- und Mathematiklehrerin an der gleichen Schule, hat für den Mathematikunterricht in der noch undifferenzierten 7. Jahrgangsstufe Arbeitsblätter entwickelt. In diesen wird zwischen „Basisanforderungen“ und „Zusatzaufgaben ... für die, die eher fertig sind“, unterschieden.

„Zum andern versuche ich zur Zeit durch sogenannte persönliche Arbeitsbögen Defizite in der Bruchrechnung aufzufangen.“ Das betrifft etwa ein Drittel der Schüler dieser Klasse. „... und ich gebe denen also einzelne Arbeitsbögen, die ich dann einzeln mit den Schülern durchspreche.“ (Interview Frau V., S. 27)

Auch dieses Beispiel deutet darauf hin, wie wichtig die Stillarbeitsphasen für die Individualisierung des Lehrens und Lernens sind. Andererseits lassen Häufigkeit und Dauer dieser Phasen vermuten, daß sie zugleich zur Monotonie von Unterricht beitragen.

Die Interviews mit den Deutschlehrern fügen den zitierten Aussagen wenig Neues hinzu. Herr H. (Bernfeld-Schule) sieht die Entwicklung von Methoden und Materialien für Binnendifferenzierung als Aufgabe der „nächsten Phase ... vor der die Schule steht“. Für ihn wie für andere Deutschlehrer ist die Tutorenfunktion der guten Schüler gegenüber den schwächeren ein zentrales Element der Binnendifferenzierung.

„Das setzt dann ganz entscheidend voraus, daß sie die besseren Schüler so weit gebracht haben, daß sie selbst solche Sicherungsphasen begreifen als eine Chance für sich, in einer anderen Weise was zu lernen.“ (Interview Herr H., S. 16 und 21)

Frau G. (Schwarz-Schule) erlebt zur Zeit des Interviews sehr unterschiedliche Unterrichtssituationen: Da ist ihre 7. Klasse mit sehr starkem Leistungsgefälle, in der ihre Versuche, bessere Schüler in Partnerarbeit als Tutoren einzusetzen, nicht recht gelingen wollen, „weil die untereinander keinen besonders positiven Kontakt haben. Der Ton, der da in der Gruppe herrscht, ist also sehr übel.“ (Interview Frau G., S. 8) In ihrer 8. Klasse, die sie von Beginn an als Tutorin betreut, gibt es „von der Disziplin her ... überhaupt keine Probleme mehr“ (Interview Frau G., S. 10). Hier gelingt ein – auch nach dem Eindruck der Beobachter – vorbildlicher Gruppenunterricht, der allerdings nicht zur Binnendifferenzierung dient. In ihrem G/A-Kurs des 10. Jahrgangs herrscht „immer noch ein ziemliches Leistungsgefälle“. Einige „A-Kurs-Schüler ... konnten also überhaupt kaum einen Text lesen, geschweige denn erfassen oder selber was formulieren“ (Interview Frau G., S. 17). Angesichts der Gruppengröße von 20 Schülern könne man aber auf äußere Leistungsdifferenzierung verzichten. Auch Frau G. nutzt Phasen der Stillarbeit zur Unterstützung leistungsschwacher Schüler. Im leistungsdifferenzierten Englischunterricht stellen Schüler des A-Kurses insofern eine besondere Problemgruppe dar, als manche Lehrer der Auffassung sind, daß sie bei ihnen keinerlei Lernfortschritte erreichen. Sie plädieren deshalb für die Möglichkeit, daß diese Schüler spätestens nach der 8. Klasse den Englischunterricht abwählen können.

Wie zu erwarten, äußern sich die befragten Gesamtschullehrer im Zusammenhang mit Binnendifferenzierung häufiger über ihre Bemühungen um leistungsschwache Schüler, wenngleich sie auch die Situation leistungsstarker Schüler kritisch kommentieren, wie an den Interviews zu belegen war. Die Aussagen über praktische Ansätze von Binnendifferenzierung lassen erkennen, daß dies auch einem höheren Anteil an Zeit für die Zuwendung des Lehrers zu schwächeren Schülern entspricht, und zwar nicht zuletzt während der ausgedehnten und häufigen Phasen der Stillarbeit. Die auf individuelle Förderung leistungsstarker Schüler zielenden Praktiken – Übernahme der Tutorenrolle, Schülerreferat, Stellung von Zusatzaufgaben, die gelegentlich von Lehrern der Wyneken-Schule genannte Entsendung einzelner Schüler oder von Schülergruppen mit besonderem Arbeitsauftrag in die Mediothek der Schule – haben überwiegend zugleich eine den Lehrer entlastende Funktion. Wie wirkungsvoll sie als Mittel individueller Förderung sind, dürfte wesentlich von der jeweiligen konkreten Aufgabenstellung und nicht zuletzt von diesen Schülern selbst abhängen.

### 5. *Zusammenfassung und Diskussion*

Detaillierte Untersuchungen über die Einstellung von Lehrern zu Alternativen der Unterrichtsdifferenzierung sind bisher selten (MASON/BURNS 1995; LEM u. a. 1990). Im vorliegenden Text sind sie ausführlich zu Wort gekommen und haben eine plastische Schilderung und Bewertung ihrer Arbeitssituation im Hinblick auf das von ihnen sehr deutlich gesehene Problem der in kognitiven, sozialen, motivationalen und affektiven Dimensionen der Lernvoraussetzungen bestehenden Heterogenität ihrer Lerngruppen gegeben. In vielen ihrer Äußerungen ist der Leidensdruck angesichts der Diskrepanz zwischen wahrgenommenen und mindestens partiell auch akzeptierten Anforderungen und den eigenen Handlungsmöglichkeiten angesichts der institutionellen Rahmenbedingungen unüberhörbar. Vorbehalte gegenüber dem in Berlin zu Beginn der achtziger Jahre praktizierten Modell der äußeren Leistungsdifferenzierung in vier Niveauekurse sind ein wichtiges Motiv für die Suche nach Alternativen. Die von den befragten Lehrern überwiegend erörterten Modelle lassen sich grob in drei Gruppen zusammenfassen:

1. Modifikationen und Ergänzungen des Systems: Verringerung der Zahl der Leistungskurse auf zwei oder drei, Abschaffung des A-Kurses, Ersetzung des A-Kurses durch einen ein- oder mehrjährigen Förderkurs für besonders leistungsschwache Schüler.
2. Zusammenstellung von Kerngruppen im Anschluß an die Wahlpflichtentscheidung der Schüler, was zu homogeneren Kerngruppen führt und weitere Differenzierung bis auf eventuell einzurichtende Förderkurse erübrigt.
3. Unterschiedliche Formen der Binnendifferenzierung.

Mit Alternative 1 haben die meisten Lehrer bereits Erfahrungen. Von einigen wird in Frage gestellt, ob bei Zusammenlegung von F- und E-Kursen die leistungsfähigsten Schüler angemessen zu fördern wären. Die Erfahrung mit der Durchführung eines jahrgangsübergreifenden Förderkurses wird kontrovers eingeschätzt. Alternative 2 wird vor allem an einer Gesamtschule auf der Grundlage von im Kollegium erstellten Papieren diskutiert und ist dort später realisiert worden. Zu Alternative 3 konzentriert sich die Diskussion auf das Team-Kleingruppen-Modell (TKM) im Kontrast zu diversen anderen Formen der Binnendifferenzierung. Dabei favorisieren nicht wenige Lehrer das TKM, allerdings ohne große Hoffnung auf seine Realisierung, die weitere personelle Ressourcen erfordern würde, mit deren Bereitstellung kaum jemand rechnet.

Da die Lehrer angesichts der Heterogenität der Jahrgangsklassen der Gesamtschulen mit wenigen Ausnahmen von der Notwendigkeit der Differenzierung überzeugt sind, stellt sich die Frage, welche Formen der Binnendifferenzierung ihnen realisierbar erscheinen. Die Interviews (wie auch unsere Unterrichtsbeobachtungen) zeigen, daß sie, von bestimmten Ausnahmen abgesehen, voraussetzungsvolle organisatorische Arrangements – die Bildung von relativ stabilen Leistungsgruppen mit Zuweisung unterschiedlicher Aufgabenstellung bei Wahrung eines gemeinsamen Fundamentum – nicht für machbar halten. Die Begründungen beziehen sich einmal auf die organisatorischen Rahmenbedingungen: Die Kerngruppen seien zu groß und zu heterogen. Zweitens erscheint

die Belastung der Lehrer durch die dann erforderliche aufwendige Vorbereitung des Unterrichts, aber auch bei seiner Durchführung allenfalls kurz- fristig tragbar. Schließlich fehlen einem Teil der Schüler wesentliche Voraussetzungen für einen solchen Unterricht, nämlich die Bereitschaft und Fähigkeit, selbständig mit komplexeren Texten zu arbeiten, sowie die Bereitschaft, wenigstens zeitweise unabhängig von der Führung durch den Lehrer in Gruppen partnerschaftlich und diszipliniert zusammenzuarbeiten. Manche Lehrer betonen darüber hinaus, daß Differenzierung nicht nur auf der stofflichen und kognitiven Ebene erforderlich sei, sondern auch auf der emotionalen: Viele Schüler brauchen eine stabile Zuwendung des Lehrers, die zugleich ermutigend und verhaltensregulierend wirkt.

Wie nach dieser Charakterisierung zu erwarten und in den Interviews expliziert wird, kumulieren die Probleme im sozialkundlichen Unterricht, der durchweg in der undifferenzierten Kerngruppe erteilt wird und in dem die Schüler ständig aufgefordert sind, aus komplexen Texten zu lernen, wie die Unterrichtsbeobachtungen in den fünf Schulen zeigen. Der Unterricht wird in diesem Fach – auch hierin stimmen Unterrichtsbeobachtungen und Interviewäußerungen der Lehrer überein – häufiger als in anderen durch massive Disziplin Konflikte beeinträchtigt, und rege Mitarbeit der Schüler wird seltener verzeichnet als in anderen Fächern. Die Beobachtungen zeigen aber auch, daß der Deutschunterricht mit vergleichbaren Schwierigkeiten belastet ist; mangelhafte Mitarbeit wird hier von den Beobachtern sogar noch häufiger notiert als in den Protokollen zum GK-Unterricht. Auch hier dürften der für einen Teil der Schüler schwierige Umgang mit Texten sowie die Tatsache eine Rolle spielen, daß Leistungsdifferenzierung erst in Klasse 9 eingeführt wird. Nach Aussagen der Lehrer sind Disziplinprobleme das entscheidende Hindernis für die Durchführung von Gruppenarbeit. Es wundert denn auch nicht, daß sie in beiden Fächern relativ selten beobachtet wurde, während ihr extrem seltenes Vorkommen im Mathematik- und Englischunterricht im wesentlichen auf methodische Präferenzen der Lehrer zurückzuführen ist.

Besonders positiv hinsichtlich der Disziplin wie der Mitarbeit der Schüler wird der naturwissenschaftliche Unterricht an den fünf Gesamtschulen eingeschätzt. Hier wird zugleich am häufigsten Gruppenarbeit praktiziert. Ein vergleichbar positiver Zusammenhang zwischen Disziplin, Engagement der Schüler und der Häufigkeit von Gruppenunterricht ist – auf etwas niedrigerem Niveau – für die Arbeitslehre zu konstatieren – und hier wohl vor allem für die Arbeit in den Werkstätten und der Küche.

Mit solchen Unterschieden in der Anlage und Qualität des Unterrichts dürften auch die fachspezifischen Unterschiede in der Einschätzung der Realisierbarkeit von Binnendifferenzierung mindestens teilweise zu erklären sein. Es sind vor allem Lehrer im Fach Arbeitslehre, die Binnendifferenzierung nicht nur für möglich halten, sondern auch praktizieren und dazu auch Gruppenarbeit nutzen. Dies geschieht überwiegend in den Praxisphasen im Wahlpflichtunterricht mit den dann kleineren Lerngruppen, während im Pflichtunterricht mit der gesamten heterogenen Kerngruppe, teilweise abhängig vom Thema, Binnendifferenzierung als nur schwer realisierbar gilt. Sie betonen die Voraussetzung besonderer pädagogischer und didaktischer Kompetenz des Lehrers.

Im naturwissenschaftlichen Unterricht dient die Gruppenarbeit in der Regel nicht primär der Differenzierung, sondern der Durchführung von Schülerexperimenten, bei denen leistungsfähigen Schülern des öfteren zusätzliche Aufgaben gestellt werden. Zusätzliche, schwierigere Aufgaben für die leistungsstärksten Schüler zu vergeben wird auch in anderen Fächern, insbesondere im Mathematikunterricht, häufig als ungenügend empfundener Ansatz für Binnendifferenzierung

zierung genannt. Auch das Schülerreferat, das im GK-Unterricht relativ häufig beobachtet wurde, wird als Instrument der Förderung besonders interessierter und fähiger Schüler genutzt. Andere Lehrer berichten von Partnerarbeit, während deren die leistungsstärkeren Schüler als Tutoren fungieren. Die – auch nach unseren Unterrichtsbeobachtungen – praktisch bedeutsamste Form der Binnendifferenzierung scheint allerdings die individuelle Beschäftigung des Lehrers mit den schwächeren Schülern während der häufigen und relativ langen Phasen der Stillarbeit zu sein. Die Standardsituation dabei ist, daß die Schüler meist einzeln identische Arbeitsblätter bearbeiten, die von Gesamtschullehrern häufig eingesetzt werden. Der Lehrer geht währenddessen kontrollierend und individuell Hilfestellung leistend durch die Klasse. Vereinzelt haben Lehrer auch vom Einsatz selbstgefertigter Arbeitsblätter berichtet, die gezielt auf individuelle Lerndefizite gerichtet sind und deren Bearbeitung individuell mit den betroffenen Schülern besprochen wird.

Den von den Lehrern berichteten Ansätzen zur Binnendifferenzierung ist gemeinsam, daß sie meist keine besondere oder aufwendige Vorbereitung durch den Lehrer brauchen. Sie gelingen in Standardsituationen, die die disziplinarische Kontrolle der Klasse erleichtern und die Steuerungsfunktion des Lehrers intakt halten. Fast paradox zu nennen, aber nach vorliegenden Forschungsergebnissen zum Erfolg von Binnendifferenzierung in Abhängigkeit von der Größe und Heterogenität der Lerngruppe zu erwarten ist der Befund, daß sich Ansätze zur Binnendifferenzierung vor allem in den Leistungskursen finden bzw. – in den naturwissenschaftlichen Fächern – im Wahlpflichtunterricht, also mit Schülern, die ein besonderes Interesse bereits mitbringen, kaum aber im Unterricht mit der Kerngruppe, wo sie besonders notwendig wären. Die Gruppengröße dürfte hier eine Rolle spielen, aber ebenso die Motivation der Schüler, Faktoren, die auch die Disziplin beeinflussen. Wichtig ist auch die Vertrautheit des Lehrers mit der Lerngruppe: Gruppenunterricht und Ansätze zur Binnendifferenzierung werden im undifferenzierten Deutschunterricht eher von Lehrern gewagt, die seit längerem als Tutoren in der Kerngruppe eingesetzt waren (vgl. RAUN 1987; SÖRENSEN/HALLINAN 1986; HALLINAN/SÖRENSEN 1983; CORNO/SNOW 1986).

Auch wenn nicht wenige Lehrer beklagten, daß es ihnen unter den gegebenen Umständen nicht möglich sei, binnendifferenziert zu unterrichten, oder den damit verbundenen Anspruch als prinzipiell unerfüllbar zurückwiesen, ist anzunehmen, daß unter eben diesen Bedingungen die Entscheidung für unaufwendige Formen der Differenzierung richtig und effektiver war als Versuche, voraussetzungsvolle Organisationsformen zu praktizieren. Als besonders wichtige Voraussetzung, die zu schaffen den einzelnen Lehrer jedoch hoffnungslos überlasten würde, ist dabei immer wieder auf die Verfügbarkeit differenzierter Lernmaterials für die Hand der Schüler verwiesen worden. Die Gefahr, daß dadurch vorhandene Leistungsunterschiede stabilisiert werden können (vgl. BARR/DREEBEN 1983; DREEBEN/BARR 1988 a, b), wird von den befragten Lehrern zwar nicht gesehen, wohl aber, daß das Vorhandensein solchen Lernmaterials noch keine zureichende Voraussetzung für Binnendifferenzierung ist. Bei einem Teil der Schüler sind erst die Lernvoraussetzungen für selbständiges individuelles Lernen und selbständige Gruppenarbeit herzustellen; und dabei geht es nicht nur um fachliche, sondern auch um soziale Lernprozesse sowie um grundlegende

kulturelle Kompetenzen. Daß die Unterschiede in all diesen Dimensionen so beträchtlich sind, begründet für viele der befragten Lehrer die Notwendigkeit, am Kurssystem festzuhalten, und bedeutet für andere, daß eine Standardform der Binnendifferenzierung kaum vorstellbar ist.

Nimmt man die Erfahrungen der befragten Gesamtschullehrer ernst, so ist die Schlußfolgerung kaum zu umgehen, daß Binnendifferenzierung als Alternative zur Fachleistungsdifferenzierung im Kurssystem nicht taugt, sondern daß eher Kombinationen der beiden Differenzierungsformen praktikabel und wohl auch notwendig erscheinen. Dabei wird implizit vorausgesetzt, daß sich die relevanten Kontextbedingungen in den vergangenen anderthalb Jahrzehnten nicht entscheidend verändert haben. Dies gilt sicher für die Verfügbarkeit geeigneten Lernmaterials (vgl. LENZEN/TILLMANN 1996; SCHÜMER 1992; SCHÜMER/WEISSENFELS 1995). Zweifellos ist inzwischen der Computer ein für Aufgaben der Unterrichtsdifferenzierung besonders leistungsfähiges Medium (NIEDERER/FREY 1990). Dafür gut geeignete Software ist jedoch noch Mangelware (WEBER 1992; LANG/SCHULZ-ZANDER 1994). Und die Voraussetzung, daß Geräte für den Fachunterricht in ausreichender Qualität und Anzahl zur Verfügung stehen, ist längst nicht erfüllt (LANG 1995). Schließlich ist daran zu erinnern, daß Probleme der Binnendifferenzierung nicht allein durch die Verfügbarkeit geeigneter Medien und Unterrichtsprogramme zu lösen sind.

Geht man davon aus, daß Binnendifferenzierung nicht als Standardprogramm verordnet werden kann – es sei denn, zusätzliche Personalressourcen für häufigeres Teamteaching würden zur Verfügung gestellt –, daß sie gleichwohl als Ergänzung des Kurssystems erforderlich ist, dann setzt dies Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit auf der Ebene der einzelnen Schule voraus. Auch in dieser Hinsicht sind die Beobachtungen in den Berliner Gesamtschulen aufschlußreich: Kontroversen über die Organisationsform wurden offen ausgetragen, alternative Modelle diskutiert bzw. durch Teilgruppen des Kollegiums selbst entwickelt. Modifikationen des formell vorgegebenen Systems wurden nicht nur erörtert, sondern auch praktiziert, und damit wurde ein Stück jener heute so intensiv diskutierten Autonomie der einzelnen Schule (vgl. die entsprechenden thematischen Schwerpunkte in *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 1, 1995, und die *Deutsche Schule*, Heft 1, 1996; *Revue Française de pédagogie*, Nr. 115, 1996) in Anspruch genommen. Die dabei nach konfliktreichen Auseinandersetzungen im Kollegium vorgenommenen Änderungen sind teilweise – auch wenn sie grundlegenden Zielen der Gesamtschule, wie dem sozialen Lernen und der optimalen individuellen Förderung, dienen sollten – tiefgehende Eingriffe in die formell vorgegebene Schulstruktur. Sie zeigen, was erwartet werden kann, wenn Schulen – und das heißt insbesondere Lehrer – autonom entscheiden. Nicht, daß Lehrer dabei nur ihre eigenen Interessen im Auge haben, wohl aber, daß sie die reine Lehre der Schultheorie an den in der Regel belastenden Arbeitsbedingungen des Schulalltags messen und Regelungen finden, mit denen sie glauben, ihre Handlungsprobleme lösen zu können, auch wenn sie theoretisch begründbaren Modellen der Schulstruktur widersprechen. Eben dies macht den Blick auf den Schultag auch für den Theoretiker lehrreich.

*Literatur*

- BARR, R./DREEBEN, R.: How Schools Work. Chicago 1983.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- BREMER GUTACHTEN: Innovation und Kontinuität. Empfehlungen zur Schulentwicklung in Bremen. Bericht der Kommission zur Weiterführung der Schulreform in Bremen. Bremen, im Februar 1993.
- CORNO, L./SNOW, R. E.: Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners. In: M. C. WITROCK (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. New York <sup>3</sup>1986.
- Die Deutsche Schule 88 (1996), H. 1.
- DREEBEN, R./BARR, R.: Classroom Composition and the Design of Instruction. In: Sociology of Education 61 (1988), S. 129–142 (a).
- DREEBEN, R./BARR, R.: The Formation and Instruction of Ability Groups. In: American Journal of Education 97 (1988), S. 34–64 (b).
- HAGE, K./BISCHOFF, H./DICHANZ, H./EUBEL, K.-D./OEHLSCHLÄGER, H.-J./SCHWITTMANN, D.: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I. Opladen 1985.
- HALLINAN, M. T./SÖRENSEN, A. B.: The Formation and Stability of Instructional Groups. In: American Sociological Review 48 (1983), S. 838–851.
- HAMBURGER GUTACHTEN: Bericht der Enquete-Kommission „Schulpolitik“. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg. Drucksache 14/4000, 13. Mai 1993.
- KILLUS, D.: Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Berlin Dissertation 1996.
- KLAFKI, W./STÖCKER, H.: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S. 497–523.
- LANG, M.: Computer in Schule und Lehrerbildung. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften 1995 (IPN-Materialien).
- LANG, M./SCHULZ-ZANDER, R.: Informationstechnische Bildung in allgemeinbildenden Schulen. Stand und Perspektiven. In: H.-G. ROLFF u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 8. Weinheim/München 1994.
- LEM, P./VEENMAN, S. A. M./VOETEN, M. J. M.: Zeitnutzung und Schulleistungen in Mehrstufenklassen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 4 (1990), 1, S. 37–45.
- LENZEN, K.-D./TILLMANN, K.-J.: Gleichheit und Differenz. Erfahrungen mit integrativer Pädagogik. Bielefeld 1996.
- MASON, D. A./BURNS, R. B.: Teachers' Views of Combination Classes. In: Journal of Educational Research 89 (1995), 1, S. 36–45.
- NIEDERER, R./FREY, K. (Hrsg.): Informatik und Computernutzung im schweizerischen Bildungswesen: Bestandsaufnahme 1989. Zürich 1990.
- RAUIN, U.: Differenzierender Unterricht. Empirische Studien in der Bilanz. In: U. STEFFENS/T. BARGEL (Hrsg.): Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. Wiesbaden/Konstanz 1987.
- RAUIN, U.: Sequenzierung von Unterricht und Lernwege von Schülern. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Einführung der rationalen Zahlen im Mathematikunterricht der 6. Jahrgangsstufe. Bad Salzdetfurth 1992.
- REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE 1996, Nr. 115.
- ROEDER, P.M.: Fallstudien zur Fachleistungsdifferenzierung in der Hauptschule. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1985 (Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht, Nr. 11/SuU).
- ROEDER, P.M.: Qualitative Schulentwicklung am Beispiel einer Berliner Gesamtschule. In: U. STEFFENS/T. BARGEL (Hrsg.): Fallstudien zur Qualität von Schule. Wiesbaden/Konstanz 1987, S. 87–102.
- SCHÜMER, G.: Arbeitsblätter im Grundschulunterricht. Ergebnisse einer Umfrage unter Schulleitern und Lehrern aus vier Bundesländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 807–825.
- SCHÜMER, G.: Bedingungen der Verwendung von Lehrbüchern. Vortrag auf der Herbsttagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung (AepF). Münster, 21.–23. September 1992. Berlin, September 1992 (Manuskript).
- SCHÜMER, G./WEISSENFELS, M.: Arbeitsblätter im Unterricht an weiterführenden Schulen. Ergebnisse einer Umfrage unter Schulleitern und Lehrern aus vier Bundesländern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1995 (Nr. 46).

- SÖRENSEN, A. B./HALLINAN, M. T.: Effects of Ability Grouping on Growth in Academic Achievement. In: American Educational Research Journal 23 (1986), S. 519–542.
- TREINIES, G.: Profile von Leistungsrandgruppen in der 1. Jahrgangsstufe. In: Heilpädagogische Forschung XVI (1990), 3, S. 132–143.
- WEBER, W.: Software für alle. In: LOG IN (1992), 4, S. 53–59.
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 41 (1995), H. 1: Thema: Schulautonomie, S. 15–60.

*Abstract*

The critique of tracking students by achievement is often accompanied by demands for individualized instruction or forms of within-class grouping. Classroom observations have repeatedly shown that within-class grouping is rarely practiced in German classrooms, but there is little research on teachers' attitudes regarding the value and the practicability of different strategies of adapting their teaching to the needs of heterogeneous classes. The analysis of teachers' opinions on this issue is based on interviews with teachers, principals, and department heads conducted in five comprehensive schools. They give a vivid description of their everyday working conditions which in their experience often preclude the development of complex forms of classroom organization such as, for example, within-class grouping by achievement. They also point to conditions that are more conducive to a practice of individualizing teaching strategies. Ironically, these conditions are partly the result of across-class setting by achievement, which allows the establishment of smaller and more homogeneous learning groups and the formation of classes on the basis of students' motivation to study specific subjects. In all, the analysis of teachers' descriptions and arguments does not support the view that within-class grouping might be a viable standard alternative to a more stable system of across-class setting by achievement.

*Anschrift des Autors*

Prof. Dr. PETER M. ROEDER, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung,  
Lentzeallee 94, 14195 Berlin