

1 Einleitung

Unterrichten ist eine hoch komplexe Angelegenheit und eignet sich kaum als Thema für den „small talk“ wie beispielsweise über gutes oder schlechtes Wetter. So ist es eine Sache, Parolen wie „allen Kindern gerecht werden“ oder „jede Schülerin und jeden Schüler dort abholen, wo sie oder er sich befindet“ als plakative Wendungen gutzuheissen. Eine ganz andere Sache ist es, wenn solche unterkomplexen Werturteile das sprachliche Denken klischieren und durch ihre Simplizität eine Einfachheit der Problemlage vortäuschen.

Diese Feststellung betrifft die Problematik der inneren Differenzierung oder Binnendifferenzierung in besonderem Masse, denn der Umgang mit unterschiedlichen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern gehört seit jeher zu den Kernthemen der Schulpädagogik. Hinzu kommt ein in den letzten Jahrzehnten gestiegenes Bewusstsein sozialer Heterogenität, so dass auch die gesellschaftliche Relevanz des Themas überaus hoch ist. Individualisierung ist deshalb zu einem aktuellen Modewort geworden.

Was als Sollensforderung dermassen breit akzeptiert ist, das sollte folglich auch getan werden. Da es aber in Klassen von 20 und mehr Schülerinnen und Schülern unmöglich ist, „allen gerecht zu werden“ bzw. „alle dort abzuholen, wo sie sind“, ist eine weitgehende Individualisierung und Differenzierung in unserem Schulsystem unrealistisch (vgl. Felten & Stern, 2012, 84). Es ist eine Sache, einen pädagogischen Jargon des Richtigen und Guten zu pflegen, eine andere ist es, Massnahmen zu kennen, dem Gesollten nachzukommen. Es ist deshalb ein Anliegen des Buches, in dieser widersprüchlichen und unübersichtlichen Situation einen didaktisch fundierten, realistischen Orientierungsrahmen zu schaffen und diesen im Austausch mit der Praxis zu konkretisieren. Diese beiden Anliegen werden unten näher erläutert. Zum gleichen Zweck wird anschliessend auch Stellung zu zentralen Begriffen genommen.

In der pädagogischen und didaktischen Literatur existiert geradezu ein Überangebot an methodisch-didaktischen Individualisierungsoptionen (Wischer, 2009). Aber aus einem Bazar von kumulativen und fragmentarisch geordneten methodischen Anregungen und Ideen entsteht noch kein Orientierungsrahmen, der die meist fach-, bzw. inhaltspezifischen Empfehlungen auf grundsätzliche Prinzipien reduzieren würde. Dies ist jedoch notwendig, wenn Unterricht generell eine individualisierte Ausdifferenzierung erfahren soll. Die reformpädagogische Tradition, an die man sich dabei häufig anlehnt (z.B. Offener Unterricht, Wochenplanunterricht), hat den empirischen Nachweis bis anhin nicht erbringen können, die Ziele, die sie für sich reklamiert, auch tatsächlich erreicht zu haben (vgl. dazu Kap. 2). Erforderlich wären somit aktuellere Modelle zur Gestaltung differenzierter Lernumwelten.

Ursprünglich war es der Anspruch der Allgemeinen Didaktik gewesen, einen für theoretische und praktische Probleme des Lehrens und Lernens tauglichen Orientierungsrahmen bereitzustellen. Ihre Entwicklung hat in den letzten Jahrzehnten jedoch stagniert. Insbesondere Erkenntnisse der empirischen Unterrichtsforschung wurden nur partiell in bestehende oder neue Modelle aufgenommen. Im vorliegenden Buch sollen dennoch einige Hauptlinien aus einer allgemeindidaktischen Perspektive gezeichnet werden. Es sollen grundsätzliche Prinzipien zur Planung und Durchführung binnendifferenzierter Lernumwelten erarbeitet werden, die über isolierte Empfehlungen hinausgehen. Diesem Anliegen scheint auch Grunder (2009, 2) verpflichtet zu sein, der innere Differenzierung als zentrales Desiderat der Unterrichtsvorbereitung erachtet: „Bei der Unterrichtsplanung geht es nicht primär um den Einsatz von Arbeits- und Unterrichtsformen, sondern um das Einsetzen des Konzepts der Inneren Differenzierung als eines didaktischen Instruments, aufgrund dessen sich die Wahl von Arbeits- und Unterrichtsformen erst ergibt.“

Wegleitend bei der Konzeptualisierung entsprechender Modelle sind für die in diesem Band verfolgten Absichten Überlegungen zu einer empirisch fundierten Allgemeinen Didaktik, so wie sie u.a. Reusser (2008) skizziert hat. Dieses Didaktikverständnis stützt sich auf valide Erkenntnisse der psychologisch und erziehungswissenschaftlich fundierten Unterrichtsforschung, verkennt aber keineswegs normative Anteile der Disziplin, die sie als Theorie für Lernende erst auszeichnen kann.

Ein weiteres Anliegen des Buches ist es, theoretische und konzeptionelle Inhalte neben praktische Beispiele zu stellen. Weil Theorie und Praxis keine Einheit bilden, kann wissenschaftliches Wissen in der Praxis nicht direkt zur Anwendung gelangen. „Kein Wissenschaftler hat Recht, nur weil er Wissenschaftler ist“ (von Matt, 2012, 128). Ideen und Anregungen dürfen deshalb nicht als rezepthafte Wirkungsgewissheiten, sondern nur als begründete Entwicklungsvorschläge kommuniziert werden. Behauptete Wirkungs-Beziehungen können noch so plausibel kommuniziert, noch so zweifelsfrei nachgewiesen sein; sie werden erst dann wirksam, wenn Lehrerinnen und Lehrer die angebotenen Massnahmen auf ihre eigene Weise in die Tat umsetzen. Die eingestreuten Beispiele sind somit in deutlicher Distanz zu expertokratischen Vorstellungen zwischen Theorie und Praxis zustande gekommen und als sog. *Entwurfsmuster* zu verstehen, die keinen Anspruch auf eine durchgängige Gültigkeit erheben. Praktisch tätige Lehrpersonen haben sich mit den theoretischen Konzepten vertraut gemacht und ihre Lernumgebungen auf eigenständige Weise umgestaltet. Warum wird in diesem Zusammenhang und im Titel des vorliegenden Bandes von der Gestaltung von *Lernumgebungen* gesprochen? Wenn Lernen eine Leistung des Subjektes ist, dann kann sie von aussen nicht direkt gesteuert, hingegen durch Lerngelegenheiten angeregt werden. Lernumgebungen sind somit für Zwecke des Lernens gestaltete oder ausgewähl-

te Umwelten. Dazu gehört nicht allein die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, auf die sich der Begriff des Unterrichts bezieht, sondern der gesamte Kontext, in dem Lernen stattfindet, d.h.: die Mitlernenden, die verfügbaren Räumlichkeiten, die Kultur der Schule, etc.. Der Autor hat sich seinerseits von solchen Lernumgebungen inspirieren lassen und theoretische Annahmen dort, wo es angebracht erschien, auf praktische Problemfragen ausgerichtet. Wissenschaftliche Kommunikation und die Schulpraxis haben sich in diesem Prozess gewissermassen gegenseitig beobachtet. Dieser Austausch hat in diesem Buch seinen Niederschlag gefunden.

Neben den Vorstellungen zum Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ist es im Weiteren notwendig, wegleitende Begrifflichkeiten zu klären. Im Schulalltag wird häufig recht vage von Individualisierung besprochen, wenn man den verschiedenen Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden möchte. An diesen Begriff lassen sich jedoch die unterschiedlichsten Massnahmen koppeln, wie Vorgehen nach einem individuellen Programm, Freie Arbeit, Tagesplan- oder Wochenplanarbeit, Selbstbestimmung, Umgang mit Heterogenität, Wahlfreiheiten oder Leistungsgruppierungen. Im Titel des Buches wird hingegen der Anspruch vertreten, Anregungen zur Inszenierung differenzierter Lernumwelten bereitzustellen. Infolgedessen ist der Begriff der inneren Differenzierung oder der Binnendifferenzierung genauer zu bestimmen, denn unklare Begrifflichkeiten können zu falschen Vorstellungen führen.

Unter innerer Differenzierung oder Binnendifferenzierung werden von Kaiser (1991) Massnahmen verstanden, die innerhalb einer heterogen zusammengesetzten Lerngruppe zeitlich begrenzte Schülergruppierungen nach Leistungsstand und Interessenschwerpunkten einschliessen. Bräu (2005, 129f.) präzisiert diese Vorstellungen. Sie betont ebenfalls den temporären Charakter der eingeleiteten Massnahmen und legt Wert darauf, dass die zeitweilige Teilung der Schülerinnen und Schüler einer Klasse in Untergruppen aber weiterhin in einem Raum zu erfolgen habe. Die einzelnen Gruppen, Partner oder Einzelpersonen könnten dann je nach ihren Voraussetzungen unterschiedliche Aufgaben bearbeiten, in einem unterschiedlichen Lerntempo vorangehen oder auch in den Zielen und Anforderungen differieren. Diese Vorgehensweise bringe es mit sich, dass die Ziele, Methoden, Hilfen oder Aufgaben für jeden einzelnen in der Klasse verschieden sein können. Eine Strukturierung in Folgeschritten hat der Begriff durch Schittko (1984, 23) erfahren. Nach ihm meint Differenzierung „die Bemühungen, (1) angesichts der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler und unterschiedlicher gesellschaftlicher Anforderungen (2) durch eine Gruppierung nach bestimmten Kriterien und (3) durch didaktische Massnahmen den Unterricht so zu gestalten, dass (4) die für das schulische Lernen gesetzten Ziele möglichst weitgehend erreicht werden können.“

Diesen Angaben ist zu entnehmen, dass es sich bei der inneren Differenzierung um einen Sammelbegriff handelt, der alle organisatorischen Massnahmen vereinigt, mit denen versucht wird, gleichschrittigen Unterricht mit der Klasse durch flexible Gruppierungen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen wenigstens partiell abzulösen. Vor allem Schittko (1984) weist in seinem Punkt 3 auf notwendige Kernbestandteile der inneren Differenzierung hin, die über Gruppenbildungen hinausgehen. So hat beispielsweise Klafki (1994) zwei didaktische Grundformen unterschieden, die miteinander kombinierbar sind. Er spricht einerseits von der Differenzierung von Methoden und Medien (bei gleichen Lernzielen und –inhalten) und andererseits von der Differenzierung der Lernziele und Lerninhalte und argumentiert, dass es „gewiss optimal wäre“ (ebd., 182) lediglich mit der ersten Grundform auszukommen, damit alle Lernenden die gleichen Zielsetzungen der jeweiligen Schul- oder Klassenstufe erreichen könnten. Allerdings räumt er aber auch ein, dass dies gleichzeitig „unrealistisch“ (ebd.) sei. Auch Schittko (1984) tangiert diesen Zielkonflikt in seiner Definition, indem er hervorhebt, dass die gesetzten Lernziele „möglichst weitgehend“ erreicht werden sollten. Es ist somit ein Anliegen des vorliegenden Bandes, diese Spannung aufzunehmen. Es wäre kaum bildungsgerecht, wenn in einer Lerngruppe aufgrund individueller Bedürfnisse nicht mehr gemeinsam gelernt würde und sich die ungleichen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler reproduzieren bzw. noch vergrössern würden (Rauin, 1987).

Der möglichen Gefahr, Differenzen zwischen den Schülerinnen und Schülern durch problematische Differenzierungsmassnahmen zu verstärken, ist man sich insbesondere in der angloamerikanischen Literatur bewusst geworden. Als kontraproduktiv werden vor allem fixe Zuordnungen in Leistungsgruppen erachtet und auch die Tatsache, dass für unterschiedliche Schülerinnen und Schüler individuelle Anforderungen gelten. In solchen Fällen kann Differenz zwischen den Schülerinnen und Schülern verstärkt oder gar erst erzeugt werden. Im Zentrum steht vielmehr die Auffassung, dass für alle Schülerinnen und Schüler bestmögliche Lernergebnisse erreicht werden sollten (Tomlinson, 2003).

Aus diesen und anderen Gründen hat sich in der angloamerikanischen Tradition neben dem Differenzierungsbegriff auch der Begriff des *adaptiven Unterrichts* etablieren können. In diesen Konzepten werden in vermehrtem Masse Wechselwirkung zwischen Unterrichtsmethoden und Schülermerkmalen betont (Trautmann & Wischer, 2011). Man entwickelte empirisch fundierte Modelle (vgl. Corno & Snow, 1986), in denen die Passung zwischen Schülervoraussetzungen und Unterricht im Zentrum steht. Stärker als im deutschsprachigen Raum orientierte man sich dabei am instruktionspsychologischen Paradigma (vgl. z.B. das zielerreichende Lernen nach Bloom). In der angelsächsischen Variante können Individualisierungsmassnahmen somit auch in einem eher lehrerzentrierten Unterricht realisiert werden. Wang (1982, 3f.) grenzt adaptiven Unterricht wie folgt von anderen Ansätzen ab,

die vorgeben, ähnliche Zielsetzungen zu verfolgen: (1) Adaptiver Unterricht darf nicht mit traditionell verstandenen Differenzierungsversuchen wie offenem Unterricht („open education approach“) oder Formen von Gruppenunterricht („group-based, direct instruction approach“) gleichgesetzt werden. Es können methodisch bei allen Unterrichtskonzepten Anleihen gemacht werden. (2) Obwohl der Fokus auf dem Lernerfolg des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin liegt und das Konzept auch individuelle Lernpläne beinhaltet, sollten solche Lehrpläne nicht zur alleinigen Grundlage des Unterrichts werden. Adaptiver Unterricht zeichnet sich durch eine Kombination von Klassenunterricht und individuellem Unterricht im Hinblick auf die offiziellen Lernziele aus.

Die Begriffe „Innere Differenzierung“ und „Adaptive Instruktion“ (Hasselhorn & Gold, 2006) überschneiden sich in weiten Teilen. Letzterer hat eher in der internationalen Lehr-Lern-Forschung Verbreitung gefunden. In der Tradition der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik im deutschsprachigen Raum ist der Differenzierungsbegriff hingegen stärker verankert. Infolgedessen wird er primär auch im vorliegenden Buch beibehalten. Daneben werden auch Anliegen aufgenommen, die sich auf den adaptiven Unterricht beziehen. Eine gewisse Distanz wird hingegen zum Individualisierungsbegriff gewahrt, und zwar aus folgenden Gründen: Vielfach wird der Fokus dabei auf einzelne Schülerinnen und Schüler gelegt, was vor allem in der angloamerikanischen Literatur angesichts der schulischen Rahmenbedingungen als wenig praxistauglich erachtet wird (Schatz & Westfall-Greiter, 2010). Heymann (2010, 8) warnt in diesem Zusammenhang sogar vor einer „Überforderungsfalle“. Andererseits wird Individualisierung zum „Containerbegriff, der alles Mögliche transportieren soll“ (Rolff 2010, 68). So moniert dieser Autor, dass der Begriff kein erziehungswissenschaftliches Fundament aufweise, mit unterschiedlichsten Zielsetzungen in Verbindung gebracht werden könne, nicht alltagstauglich und letztlich aus pädagogischer Warte nicht vertretbar sei. Er eignet sich, wie einleitend angetönt, möglicherweise eher für eine gehobene Förderrhetorik.

Die einzelnen Schritte zu einer systematischeren Betrachtungsweise sind in den folgenden Kapiteln wie folgt festgelegt. In Kap. 2 wird die Ausgangsposition für die Thematik herausgearbeitet. Vorgebracht werden einerseits Argumente, die für eine Binnendifferenzierung sprechen. Diese Gründe werden mit empirischen Fakten konfrontiert. Aufgrund dieser Analyse wird gefolgert, dass die Behandlung der Thematik unter zwei Perspektiven geschehen soll. Differenzierung soll einerseits nach dem *Kompensationsprinzip*, andererseits nach dem *Profilprinzip* erfolgen. In Kap. 3 wurden Erkenntnisse der Unterrichtsforschung aufgearbeitet, die für das Kompensationsprinzip bedeutsam sind. Daraus wird ein Modell für die Planung entsprechender Lernumwelten abgeleitet. In den Kap. 4 bis 6 werden einzelne Komponenten dieses Modells ausdifferenziert. Kap. 4 befasst sich mit der Diagnose der Lernvoraussetzungen. Kap. 5 thematisiert curriculare Herausforderungen,

die bei innerer Differenzierung im Speziellen zu beachten sind. Im umfangreichen Kap. 6 werden Hilfen zum Design entsprechender Lernumgebungen vermittelt und an Praxisbeispielen zugänglich gemacht. In den Kap. 7 und 8 werden zwei wenig praktizierte kooperative Lernarrangements detailliert dargestellt, die zur Differenzierung nach dem Kompensationsprinzip genutzt werden können: die Gruppenrallye und das Gruppenturnier. In Kap. 9 wird der Fokus verschoben. Im Zentrum stehen Differenzierungsanliegen nach dem Profilprinzip, bei dem Interessen der Schülerinnen und Schüler vermehrt Rechnung getragen werden soll. Wiederum werden Fragen zu Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, zum Curriculum und zum Design der Lernumwelten angesprochen. Schliesslich ergänzt Kapitel 10 das Profilprinzip mit der damit kompatiblen kooperativen Grossform der Gruppenrecherche.

Der Autor dankt an dieser Stelle den Lehrpersonen *Marcel Aebischer, Corinne Käser, Norbert Schwaller, Jasmin Willisegger und Armin Weingartner* für ihren unverzichtbaren Beitrag und den konstruktiven Austausch, die sie zum Zustandekommen dieser Publikation geleistet haben.

2 Normative Forderungen zur Öffnung, bzw. Differenzierung des Unterrichts und empirische Datenlage

2.1 Begründungsmuster für die Öffnung des Unterrichts

Im ersten Teil dieses Kapitels werden Gründe für die Reformervorstellungen an die Schule genannt. Sie hat sich vermehrt mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler auseinanderzusetzen. Anschliessend wird im empirischen Teil der Frage nachgegangen, ob geleistet wird oder geleistet werden kann, was geleistet werden soll.

Die Forderung, den einzelnen Schülerinnen und Schülern mehr gerecht zu werden, ist kein neues Thema in der Pädagogik. Sie durchzieht die Schulkritik des ganzen letzten Jahrhunderts. Man meinte, dies nicht zuletzt durch eine Öffnung des Unterrichts erreichen zu können. Die Zurücknahme direkter Steuerung durch die Lehrperson, so die Annahme, sollte gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler vermehrt als Lernsubjekte im Zentrum stehen und auch nach ihren eigenen Bedürfnissen lernen können. Propagiert wurden deshalb Lernformen, die als selbstständig, schüleraktiv und lebensnah gelten konnten. Diese Massnahmen werden häufig auch als geeignet erachtet, Forderungen nach individueller Förderung oder innerer Differenzierung (Binnendifferenzierung) nachzukommen. Individualisierung und Differenzierung scheinen in jüngerer Zeit erneut zu aktuellen Schlagworten der didaktischen Diskussion geworden zu sein (Trautmann & Wischer, 2007). Gibt es Gründe für das Wiederaufleben der Diskussion? Im Folgenden werden die hauptsächlichsten genannt.

1. *Gesellschaftlicher Wandel in der Erziehung:* Mit Terhart (1997, 12) wird davon ausgegangen, dass neue didaktische Strömungen in einem direkten Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen stehen. Insbesondere kann man feststellen, dass Individualisierung, Diskursivität und Partizipation gesamtgesellschaftlich generell gestiegen sind (Reichenbach, 1998). Der Zeitgeist bevorzugt das Ideal einer symmetrischen Kommunikation. Autorität, paternalistische Beziehungsformen haben an Bedeutung eingebüsst. In den Familien werden den Kindern grosse Freiräume zugestanden, in denen sie weitgehend selbst über ihre Aktivitäten bestimmen können. Reichenbach (1998) spricht im Weiteren davon, dass ein Wechsel von der Anordnungs- zur Verhandlungsfamilie stattgefunden habe. Infolgedessen wurde auch die Schule mehr und mehr herausgefordert, Umgangsformen zu pflegen, die durch informelle und weniger standardisierte Interaktionsmuster gekennzeichnet sind. Demgegenüber wurde der direkte,