

zierung muss dabei eine zentrale Problemstellung geklärt werden: Welche Merkmale von Heterogenität können im Unterricht sinnvollerweise bedacht und über Maßnahmen Innerer Differenzierung wirksam aufgegriffen werden? Es geht ja nicht darum, ein möglichst vollständiges Tableau von Diversität zu benennen, sondern darum zu entscheiden, welche Faktoren im Kontext von schulischem Lernen aufgefangen bzw. in Differenzierungsmaßnahmen einbezogen werden können.

1.3 Merkmale von Heterogenität und Konsequenzen für schulisches Lernen

„Alle sind verschieden!“ oder „Jede(r) ist anders!“ sind Aussagen bzw. Slogans, die sicherlich zustimmungsfähig sind, aber wenig aussagekräftig, wenn es um Heterogenitätsmerkmale gehen soll, die für schulisches Lernen Relevanz besitzen. Aber selbst eine solche Eingrenzung weist immer noch eine respektable Größe/Breite an Faktoren sowie ein kompliziertes Geflecht individueller Unterschiede auf.

Ahrling (2002, S. 9f., ähnlich auch Kiper u. a. 2008, S. 68f., Trautmann/Wischer 2011, S. 41) nennt folgende Unterschiede bei Schülerinnen und Schülern:

- ▶ nach ihrem persönlichen *Erfahrungshintergrund* (ihrer kulturellen, nationalen und sozialen Identität, den elterlichen Erziehungsstilen und -inflüssen beispielsweise auf Regelverhalten, Umgang mit Autorität, Leseverhalten, Abstraktionsvermögen, Bewegung usw.);
- ▶ nach ihrer Fähigkeit, bestimmte *Arbeitstechniken* (Ordnen, Entnehmen, Alphabetisieren, Umgang mit Lexika, Registern, Inhaltsverzeichnissen usw.) anzuwenden;
- ▶ nach ihren allgemeinen *Fähigkeiten* (Konzentrations-, Abstraktions- und Transferfähigkeit, künstlerisches und kreatives Ausdrucksvermögen, sportliche Eigenschaften, logisches Denken usw.);
- ▶ nach ihrer *Motivation* (Lust und Freude, sich auf ein Thema einzulassen, sowie Vorverständnis für gewisse Fächer oder Themen: „Mathe kann ich nicht“ oder „Geschichte ist langweilig“ usw.);
- ▶ nach ihrem Arbeits- und *Lerntempo* (Zeitplanung, Ausdauer, Konzentration, Organisation, Schnelligkeit beim Schreiben, Zeichnen, Rechnen usw.);
- ▶ nach ihren *Kenntnissen* (kognitive Vorerfahrungen aus Grundschule und Elternhaus, durch unterschiedliches Lese- und Fernsehverhalten usw.);
- ▶ nach ihrer *Persönlichkeit* (Schüchternheit, Motorik, Ängstlichkeit, Offenheit, Extro- bzw. Introvertiertheit, unterschiedliche Lerntypen usw.);
- ▶ nach ihrer *Arbeitshaltung* (zielgerichtetes Arbeiten versus Langsamkeit, Durchhaltevermögen versus Entmutigung und Resignation, Zielvorstellungen, Stolz auf eigene Produkte versus Unsicherheit usw.).

Es kann nicht darum gehen, die Vollständigkeit der Kriterien anzuzweifeln oder die ein oder andere Trennschärfe der Merkmale infrage zu stellen, sondern zu verdeutlichen, dass erstens ein differenzierender Ansatz nicht nur die kognitive Ebene von Unterricht berücksichtigen darf, zweitens aber der Lösungsvorschlag „individualisiertes Lernen“ nur ein Schlagwort bleibt, wenn er nicht die Notwendigkeit mitberücksichtigt, dass die Unterrichtsorganisation offenbar eine Ausgewogenheit zwischen gemeinsamen Phasen – eben auch orientierenden instruktiven – und differenzierten Angeboten und sozialem Lernen erfordert. Dies kann auf den ersten Blick auch als Reduktion heterogener Faktoren und deren Zwangsintegration in ein bestimmtes adaptives Muster von Lernen gelesen werden, ist aber grundsätzlich zu verstehen: Merkmale von Heterogenität äußern sich im realen Unterrichtsgeschehen in unterschiedlichen Verhaltensmustern, wenn man so will in Symptomen. (Nur) diese sind es, die unterrichtspraktisch aufgefangen werden können, jedenfalls, wenn man Binnendifferenzierung methodisch begreift – was hier geschieht.

Bönsch, einer der Pioniere der Binnendifferenzierung (2004, S. 100) nannte dieses Modell eine konsequente lernerorientierte innere Differenzierung, eine Kombination vermittelnden Unterrichts und selbstverantworteten Lernens: Die Vermittlung der Grundinformationen im Klassenverband; Transparenz des Plans und seiner Bearbeitung. Dem schließen sich individuelle Lernzeiten mit der Verfügung über Zeit, Material, Lernort, persönliche Hilfen (Lehrer/Schüler) und Bearbeitungsmodi an. Dies habe folgende Implikationen:

- ▶ die Grundinformationen, Bearbeitungsmöglichkeiten, Planorientierung und Zielsetzung werden vorgegeben;
- ▶ die Verantwortung des Lernens wird weitgehend den Schülerinnen und Schülern übergeben, sie nehmen das eigene Lernen in die Hand, indem sie sich für Wahlmöglichkeiten entscheiden und ihr Lerntempo einzuschätzen lernen;
- ▶ die Lehrerrolle wandelt oder erweitert sich: Zwar ist die Lehrkraft nach wie vor für die Organisation des Lehr-/Lernprozesses verantwortlich, aber sie ist in den Phasen individueller oder kooperativer Lernzeit, also in denen der partiellen Öffnung von Unterricht, eher Lernbegleiter oder -beobachter statt Dirigent(in);
- ▶ Lernhilfen müssen vielfältig und differenziert bereitgestellt werden.

Was bedeutet dies für die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung innerhalb dieses Prozessmodells? Um erneut an die Wurzeln zurückzugehen: Klafki/Stöcker (1979/1982) haben folgende Möglichkeiten innerer Differenzierung aufgezeigt (s. Tabelle S. 20).

Innere Differenzierung nach Klafki/Stöcker 2007, zusammengefasst in Kiper u. a. 2008, S. 96
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Differenzierte Lernziele. ▶ Unterscheidung der Anforderungen in Fundamentum und Additum. ▶ Unterschiedliche Materialien.
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Eröffnung von unterschiedlichen Aneignungs- und Handlungsebenen (bei sich unterscheidendem Abstraktionsgrad). ▶ Differenzierung der Aufgabenstellungen (mit Blick auf Komplexitätsgrad und Umfang).
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Gewährung unterschiedlicher Grade direkter und indirekter Hilfe.
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zeitliche Variabilität bei der Aufgabenbearbeitung. ▶ Ermöglichung unterschiedlicher Lerntempi. ▶ Ermöglichung eines unterschiedlichen Zeitumfangs beim Lernen. ▶ Ermöglichung einer sich unterscheidenden Anzahl von Durchgängen beim Lernen.
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Unterschiedlicher Grad an Selbstständigkeit beim Erarbeiten der Aufgaben.

Beide Pioniere der Binnendifferenzierung klingen bemerkenswert modern, wenn man ausklammert, dass seinerzeit z. B. Freizeit unter Bedingungen der digitalen Veränderungen (Internet, MP3-Player, Spielkonsolen u. a.) nicht oder noch nicht vorstellbar war. Aber auch, dass z. B. Gruppenarbeit in der Form kooperativen Lernens stärker in den Blick der Didaktiken geriet, genauso wie Varianten der Leistungsnachweise. Der Kern der Überlegungen hat nach wie vor Bestand.

Wie können diese Ansätze/Modelle noch stärker für Unterricht heruntergebrochen, das heißt, dem vertrauten Rahmen von Lernprozessen angepasst werden, um für Lehrkräfte ein nachvollziehbares praktisches Konzept von binnendifferenziertem Unterricht vorzulegen, das so überschaubar ist, dass sie sich entscheiden müssen oder können, ob sie sich darauf einlassen können oder wollen.

Aus der Analyse unterschiedlicher Modelle zur Binnendifferenzierung und den Erfahrungen aus Lehrerfortbildungen haben Kolleg(inn)en ein Modell für Binnendifferenzierung entwickelt, das folgendermaßen aussieht (s. Abb. 1):

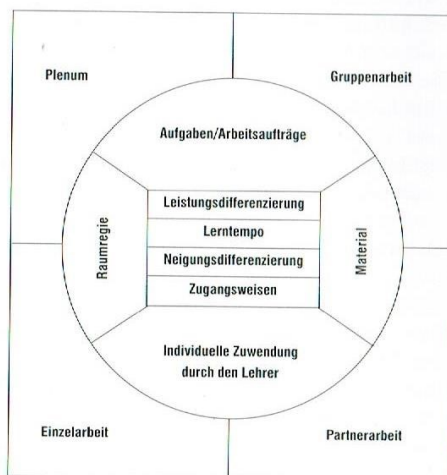


Abb. 1: Modell Innerer Differenzierung nach Kress (2013, S. 22)

Dieses Schaubild ist eine sinnvolle didaktische Reduzierung auf den Kern binnendifferenzierten Unterrichts: Leistungsvermögen, Lerntempo, Interessen, Motivationen und Zugänge zum Lernen. Entscheidend sind Arbeitsaufträge, die differenziert formuliert werden (Aufgabenstellung), auf ggf. unterschiedliche Materialien verweisen und schließlich offen oder gebunden sind an unterschiedliche Sozialformen (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit). Das Plenum steht in diesem Vorschlag quasi alternativ, was seine Bedeutung allerdings relativiert: Der gemeinsame inhaltliche Beginn – in welcher medialen Vielfalt auch immer – ist genauso wichtig für gemeinsames Lernen wie der Abschluss des Lernprozesses im Klassenverband – als Evaluation einer Unterrichtseinheit. Ob die „Raumregie“ einen dermaßen bedeutenden Platz beanspruchen muss – beim Stationenlernen und verwandten Methoden ist sie augenscheinlich relevant, bei kooperativen Lernformen nur dann, wenn die Lernenden im Normalfall nicht an Gruppentischen sitzen –, bleibt erwägenswert, spricht aber nicht gegen das Modell.

Das Schaubild (Abb. 1) ist die Grundlage für die Sicht auf Binnendifferenzierung in diesem Buch: Es schließt keinesfalls Differenzierungsmöglichkeiten nach Sozialformen aus oder erachtet sie als nebensächlich, konzentriert sich allerdings auf das Kernanliegen – und ergänzt es um differenzierte Leistungsnachweise.

1.4 Binnendifferenzierung im Kontext von Kompetenzen und Standards – Chancen und Grenzen

Auf den ersten Blick scheint der Bezug auf Bildungsstandards für einige Fächer, darunter auch Geschichte, obsolet: Dort sollen sie gar nicht eingeführt werden. Er ist dennoch nicht irrelevant, weil über zentrale Abschlussprüfungen in allen Schulformen sowie über Vergleichsarbeiten eine implizite Standardisierung von Inhalten und Kompetenzen erfolgt – sozusagen ein „heimlicher Lehrplan 2.0“.

Die von der Kultusministerkonferenz im Jahre 2002 beschlossene Einführung von Bildungsstandards an Schulen war unmittelbares Resultat der schlechten Ergebnisse der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 für deutsche Schülerinnen und Schüler. Diese Einführung ist insbesondere deswegen ein Novum in der deutschen Bildungsgeschichte, weil – sozusagen die Länderhoheit in Sachen Bildung sprengend – die Erfüllung der Standards mithilfe nationaler Tests evaluiert werden soll.

Die zweite Folgerung aus den PISA-Ergebnissen bedeutete einen Paradigmenwechsel: Bislang war es üblich und unhinterfragt, dass Lehrpläne bzw. Curricula für die jeweiligen Fächer entwickelt wurden, die für die Klassenstufen in der Sekundarstufe I bzw. die Kurse in der Sekundarstufe II bestimmte Inhalte und Themen festlegten. Leistungsnachweise, besonders aber Prüfungen in den Schulstufen, sollten nachweisen, inwiefern Lernziele erreicht wurden. Anders, nämlich in der Diktion der (Bildungs-)Ökonomie formuliert, kam es auf den Input an. Nunmehr interessierte der Input wenig: Entscheidender wurde, was am Ende