PHBern
Institut Vorschulstufe und Primarstufe
Profil MST

FS 2021

Bachelorarbeit
Betreuende Dozentin: Dr. Madeleine Pfäffli

Innere Differenzierung – Ein Geschenk an die Lernenden

Eine Analyse ausgewählter Literatur und Umsetzung mit dem APDR-Konzept

Abbildung 1: Kreative Darstellung des APDR-Konzepts. Eigene Darstellung

Milena Winkler
J. A. Nahl-Weg 5
3324 Hindelbank
Tel. 079 718 02 36
milena.winkler@stud.phbern.ch

8. Semester

Hindelbank, 30. Juni 2021

Abstract

Schülerinnen und Schüler einer Klasse unterscheiden sich nebst anderen Merkmalen auch in ihren Lernvoraussetzungen. Die Innere Differenzierung bietet hier einen geeigneten Ansatz, um alle Lernenden individuell optimal zu fordern und fördern. Was in der Theorie einleuchtend erscheint, stellt aber die Lehrperson in der Praxis vor grosse Herausforderungen. Die Vielschichtigkeit der Inneren Differenzierung führt schnell zu einer erheblichen Komplexität, die ohne strukturiertes Vorgehen kaum zu bewältigen ist. Diese Bachelorarbeit setzt sich im ersten Teil mit den theoretischen Grundlagen Innerer Differenzierung auseinander. Danach werden ausgewählte Unterrichtsmethoden bezüglich ihrer Eignung zur Umsetzung der Inneren Differenzierung analysiert.

Der zweite Teil der Bachelorarbeit betrachtet einerseits Hilfestellungen zur Komplexitätsbewältigung und andererseits konkrete Umsetzungsformen der Inneren Differenzierung. Für die Lehrperson setzt dies entsprechend hohe thematische und pädagogische Kompetenzen voraus und kann sie deshalb schnell einmal überfordern. Dies führt dazu, dass die Heterogenität nicht als Chance, sondern als unüberwindbare Hürde betrachtet wird. Damit die Lehrperson diese Herausforderung trotzdem meistern kann, wird in vorliegender Bachelorarbeit ein eigenes Konzept zur Umsetzung der Inneren Differenzierung vorgestellt. Es unterstützt die Lehrperson bei der Anwendung der Inneren Differenzierung. Dieses Konzept kann wie ein Leitfaden verwendet werden und führt die Lehrperson Schritt für Schritt durch den ganzen Prozess. Dabei werden folgende vier Phasen durchlaufen: Ausgangslage, Planung, Durchführung und Reflexion. Die Erkenntnisse aus der Reflexion fliessen schliesslich wieder in einen folgenden Prozesszyklus ein. Zum Konzept gehört auch eine Checkliste, womit die Lehrperson die wichtigsten Aspekte der einzelnen Phasen überprüfen kann. Abschluss vorliegender Bachelorarbeit bildet eine zusammenfassende Schlussdiskussion mit Fazit und Ausblick auf meine künftige Berufstätigkeit.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ... 6

2 Begrifflichkeiten ... 8

2.1 Äussere Differenzierung ... 8

2.2 Innere Differenzierung ... 8

2.3 Individualisierung ... 9

2.4 Adaptives Unterrichten ... 10

2.5 Entdeckendes Lernen ... 11

3 Innere Differenzierung ... 12

3.1 Allgemeine Voraussetzungen für individualisierenden Unterricht ... 12

3.2 Voraussetzungen der Lehrperson ... 12

3.2.1 Einstellung der Lehrperson ... 13

3.2.2 Wahrnehmung und diagnostische Kompetenzen ... 13

3.2.3 Kenntnis über Unterrichtsmethoden ... 14

3.2.4 Fachdidaktische Kompetenzen ... 14

3.2.5 Übernahme verschiedener Rollen ... 14

3.2.6 Lernprozesse begleiten ... 15

3.3 Mögliche Gründe für die geringeren Effekte von Individualisierungs- und Differenzierungsmassnahmen ... 16

3.4 Kritik an Innerer Differenzierung ... 17

4 Unterrichtsmethoden ... 19

4.1 Definition ... 19

4.2 Klassen- oder Frontalunterricht ... 20

4.3 Darbietungs- oder Vortragsformen ... 20

4.4 Gesprächsformen ... 20

4.5 Einzel- und Partnerarbeit ... 21

4.6 Gruppenarbeit / Gruppenunterricht ... 21

4.7 Offener Unterricht ... 21

4.7.1 Lernen an Stationen ... 23

4.7.2 (Wochen-)Planarbeit ... 23

4.7.3 Werkstattunterricht ... 23

4.7.4 Freiarbeit / Themenbörse ... 24

4.7.5 Projektarbeit / Projektunterricht ... 24

4.7.6 Atelier- / Freiwahlunterricht ... 25

4.8 Verschiedene Unterrichtsmethoden in Bezug zu Innerer Differenzierung ... 25

5 Hilfestellungen zur Komplexitätsbewältigung und Umsetzung Innerer Differenzierung ... 28
5.1 Massnahmen für die Umsetzung ... 28
5.2 Lehr-Lern-Arrangements ... 29
5.3 Die Unterrichtsplanung ... 30
5.4 Der Vielfalt Struktur geben ... 31
5.5 Unterricht mit fachlicher Tiefe ... 32
5.6 Diagnostik ... 33
5.6.1 Merkmale der Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern ... 33
5.6.2 Beobachtung und Diagnostik ... 34
5.7 Modelle für die Umsetzung Innerer Differenzierung ... 35
5.7.1 Modell von Pronold-Günthner ... 35
5.7.2 Vierfelder-Matrix zu Binnendifferenzierung ... 37
5.7.3 Heuristisches Reflexionsmodell ... 38
5.7.4 Bewertung der Modelle ... 40
6 Umsetzungsformen Innerer Differenzierung ... 43
6.1 Individuelle Bildung im Forder-Förder-Projekt (FFP) ... 43
6.1.1 FFP-D zur Begabtenförderung im Drehtürmodell der Klassen 2 bis 6 ... 43
6.1.2 FFP-R zur individuellen Förderung im Regelunterricht der Klassen 2 bis 6 ... 43
6.1.3 Herausforderung und Chance für Lehrpersonen ... 44
6.1.4 Chancen für die Lernenden ... 44
6.1.5 Eigene Überlegungen zum FFP ... 45
6.2 Flexible Differenzierung ... 45
6.2.1 Bewertung der flexiblen Differenzierung ... 46
6.2.2 Eigene Überlegungen zur flexiblen Differenzierung ... 46
7 Eigenes Konzept für die Umsetzung der Inneren Differenzierung: APDR-Konzept ... 47
7.1 Ausgangslage ... 48
7.2 Planung ... 49
7.3 Durchführung ... 50
7.4 Reflexion ... 51
7.5 Checkliste zum APDR-Konzept ... 51
8 Schlussdiskussion ... 56
8.1 Relevanz der Thematik ... 56
8.2 Beantwortung der Fragestellung ... 57
8.3 Schlussfolgerungen und Fazit ... 59
8.4 Ausblick ... 59

9 Literaturverzeichnis 61

10 Abbildungsverzeichnis 63

11 Lauterkeits- und Redlichkeitserklärung 64

12 Erklärung zur Öffentlichmachung und Ausleihbarkeit der Bachelorarbeit 65

1 Einleitung

Die Heterogenität im Klassenzimmer ist sehr gross. Nebst der Vielfalt von Alter, Geschlecht, Herkunft, Interessen, Motivation und Leistungsfähigkeit unterscheiden sich auch Vorwissen, und Lernstand der Schülerinnen und Schüler. Lehrpersonen arbeiten dadurch mit Lernenden, deren Lernvoraussetzungen stark voneinander abweichen. Die Heterogenität ist in den letzten Jahren zusätzlich gewachsen, weil immer mehr Lernende mit Behinderungen und Einschränkungen ins reguläre Schulsystem inkludiert wurden. Die unterschiedlichen Begabungen und ungleichmässigen sozialen Einbettungen ergeben verschiedene Lernbedürfnisse, die wiederum differenzierte Unterrichtsverfahren fordern.

In der Vergangenheit wurden Leistungsunterschiede oftmals ignoriert und es wurde versucht, die Lernenden an die Anforderungen des Unterrichts anzupassen. Nach heutigem Lehrverständnis soll hingegen auf die Unterschiede eingegangen werden. Die Vielfalt soll genutzt werden und der Unterricht ist so zu gestalten, dass jedes Kind entsprechend seiner Bedürfnisse gefordert und gefördert wird. An diesem Punkt kommt die Differenzierung zum Einsatz. Paradies & Linser (2010, S. 10) bezeichnen als deren Ziel, dass jede Schülerin und jeder Schüler individuell maximal gefordert und damit optimal gefördert wird. Deshalb kann die Heterogenität im Klassenzimmer nicht nur als Herausforderung, sondern auch als Chance betrachtet werden. Die Vielfalt der Lerngemeinschaft ist sogar eine Bereicherung des Unterrichts, weil dadurch gemeinsames Lernen auf verschiedene Arten möglich wird und gleichzeitig die Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden.

Differenzierung fordert adaptive Unterrichtskonzepte, damit Bildungsbenachteiligungen ausgeglichen werden können. Es sollen dabei Unterrichtsformen angeboten werden, die Schülerorientierung und Differenzierung ermöglichen. Der Umgang mit Heterogenität stellt jedoch Lehrpersonen vor komplexe Herausforderungen. Nur durch viel Professionalität können sie die Ansprüche, welche durch die Differenzierung gefordert werden, erfüllen.

In der Ausbildung zur Lehrperson wird regelmässig darauf hingewiesen, dass die individuellen Unterschiede der Lernenden im Schulalltag zu berücksichtigen und zu nutzen sind. Von Studienabgängerinnen und Studienabgängern darf daher erwartet werden, dass sie die Vorteile der Inneren Differenzierung kennen und ihren Unterricht entsprechend gestalten. All die damit verbundenen Herausforderungen können jedoch Berufseinsteigende belasten oder gar überfordern. Es bestehen Unsicherheiten darüber, wie differenzierter Unterricht überhaupt definiert wird und wie Formen der Inneren Differenzierung lernwirksam umgesetzt werden

können. Genau diese Überlegungen führen zu folgender Fragestellung: **Wie lässt sich differenzierter Unterricht charakterisieren und wie können Lehrpersonen lernwirksamen und differenzierten Unterricht planen und durchführen?**

Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich ausführlich mit dieser Fragestellung. Von der vertieften Auseinandersetzung mit der Thematik konnte ich neue Erkenntnisse gewinnen und mein bestehendes Wissen vertiefen, so dass ich die Lernenden meiner künftigen Klasse optimal fordern und fördern kann.

Im ersten Teil der Bachelorarbeit werden anhand von Literatur die theoretischen Grundlagen der Thematik dargestellt. Das bedeutet, es werden zuerst Begrifflichkeiten erklärt und die Innere Differenzierung literaturgestützt definiert, bevor ausgewählte Unterrichtsmethoden beschrieben und analysiert werden. Der zweite Teil der Arbeit behandelt zuerst Hilfestellungen zur Umsetzung Innerer Differenzierung und anschliessend konkrete Umsetzungsformen. Aus den gesammelten Erkenntnissen und kritischen Betrachtungen wurde ein eigenes Konzept zur Umsetzung der Inneren Differenzierung entwickelt. Dieses wird am Ende des zweiten Teils der Arbeit detailliert vorgestellt. Abschluss vorliegender Bachelorarbeit bildet eine zusammenfassende Schlussdiskussion mit Fazit und Ausblick auf meine künftige Berufstätigkeit.

2 Begrifflichkeiten

In der Literatur tauchen bezüglich Innerer Differenzierung immer wieder verschiedene Begriffe auf. Sie werden häufig als Synonyme verwendet, sagen also oft das Gleiche aus und unterscheiden sich inhaltlich kaum. Trotzdem fällt auf, dass nicht alle Autorinnen und Autoren das Gleiche unter den jeweiligen Bezeichnungen verstehen. Die Kapitel 2.1 bis 2.5 verschaffen einen Überblick über ausgewählte Begrifflichkeiten, die in Zusammenhang mit Innerer Differenzierung regelmässig verwendet werden. Dabei werden die Sichtweisen verschiedener Autorinnen und Autoren berücksichtigt. Gleichzeitig können die mit den Begriffen verbundenen Konzepte auch als Möglichkeit betrachtet werden, um auf Heterogenität reagieren zu können.

2.1 Äussere Differenzierung

Bei Äusserer Differenzierung werden Lerngruppen anhand von Kriterien wie Alter, Geschlecht und Interessen gebildet, voneinander isoliert und hinsichtlich des gewählten Kriteriums als homogen betrachtet (Paradies & Linser 2010, S.23). Pronold-Günthner (2018, S. 189) definiert als äussere Differenzierung Massnahmen, die über einzelne Klassen hinausgehen und sich damit der Entscheidungskraft der Lehrperson entziehen. Dazu zählen beispielsweise die Einteilung in verschiedene Jahrgangsstufen oder das Angebot an verschiedenen Wahlfächern. Die Autoren (Paradies & Linser 2010, S.23) beurteilen die Äussere Differenzierung als weitgehend vorgegeben durch kulturell und bildungspolitische Traditionen unserer Gesellschaft. Dabei bildet ein Differenzierungskriterium die Schulform, ein anderes das Schulprofil.

2.2 Innere Differenzierung

Das Prinzip der Inneren Differenzierung setzt nach Paradies & Linser (2010, S.23) erst nach erfolgter äusserer Differenzierung ein. Es hat zum Ziel, innerhalb der jeweiligen Lerngruppen den verschiedenen Lernenden möglichst gerecht zu werden. Laut Klafki und Stöcker (1993, zitiert nach Eckhart 2010, S. 135) war die ursprüngliche Absicht von Innerer Differenzierung im Kontext der Gesamtschulbewegung zur Verwirklichung der Chancengleichheit gedacht. Durch Innere Differenzierung wollte man eine Äussere Differenzierung verhindern.
In erster Linie geht es bei Innerer Differenzierung darum, für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrem Lernstand, geeignete Lernbedingungen zu schaffen (Huwendiek 2019, S. 266). Dadurch sollte den Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, eigene Lernwege zu gehen und mit eigener Lerngeschwindigkeit voranzuschreiten (Huwendiek 2019, S. 422-

423). Lipowsky & Lotz (2015, S. 158) verstehen unter Innerer Differenzierung Anpassung von Lernangeboten innerhalb eines Klassenverbandes, der sich an Gruppen orientiert.
Allgemein sind sich zahlreiche Autoren einig darüber, dass aus heutiger Sicht Innere Differenzierung an Schulen zwingend stattfinden muss. So bezeichnet beispielsweise Huwendiek (2019, S. 93) Klassenunterricht in Permanenz als didaktisch nicht rechtfertigbar. Paradies & Linser (2010, S. 11) erachten Innere Differenzierungsmassnahmen in der Grundschule als selbstverständlich, weil homogene Lerngruppen heute in keiner Schulform mehr zu finden sind. Da Lernende unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, bezeichnen auch Lipowsky & Lotz (2015, S. 155) es als erforderlich, Lernangebote an den Bedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schülern auszurichten sowie die Lernprozesse weitgehend individualisiert zu organisieren.
Binnen- oder Innere Differenzierung stellt infolge zunehmender Heterogenität der Lernenden eine grosse Herausforderung dar (Paradies/Linser 2001, zitiert nach Huwendiek 2019, S. 93). Nach Pronold-Günthner (2018, S. 189) liegt die Verantwortung Innerer Differenzierung bei der Lehrperson, weil damit Massnahmen gemeint sind, die innerhalb einer Klasse praktiziert werden. Ergänzend kann Innere Differenzierung sowohl quantitativ wie auch qualitativ stattfinden. Die quantitative Form bezieht sich auf die Anzahl der Aufgaben. Bei der qualitativen Form geht es um unterschiedliche Schwierigkeitsgrade bei Aufgaben oder um das Angebot verschiedener Lernformen, Methoden und Medien, die das Leistungsvermögen der Lernenden berücksichtigen.

2.3 Individualisierung

Die Individualisierung geht weiter als die Innere Differenzierung. Paradies & Linser (2010, S. 16) bezeichnen sie sogar als radikalste Form der Differenzierung. Bei der Individualisierung wird für jede Schülerin und jeden Schüler einzeln ein passendes Lernangebot zur Verfügung gestellt (Lipowsky & Lotz 2015, S. 159). Rolff (2010, zitiert nach Lipowsky & Lotz 2015, S. 178) hält die Individualisierung für kein alltagstaugliches Unterrichtskonzept, weil dadurch der Anspruch erhoben wird, unterrichtliche Angebote an einzelne Schülerinnen und Schüler anzupassen. Durch die Organisation und Steuerung einer so hohen Anzahl unterschiedlicher Prozesse werden bereits so viele kognitive Kapazitäten der Lehrperson beansprucht, dass für eine anspruchsvolle inhaltliche Unterstützung keine freien Kapazitäten mehr zur Verfügung stehen. Die Verwirklichung der Individualisierung ist somit mit hohem Aufwand verbunden.
Bohl et. al. (2011, zitiert nach Lipowsky & Lotz 2015, S. 159) erläutern, dass zur Umsetzung von Individualisierung mindestens fünf Handlungsbereiche unterschieden werden können:

- Die Lehrperson muss Ziele, Inhalte oder zu erlernende Kompetenzen festlegen.

- Die Lehrperson muss die Lernvoraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler in Bezug auf diese festgelegten Ziele überprüfen.
- Die Lehrperson muss je nach Lernvoraussetzungen und festgelegten Zielen passende Lernangebote zur Verfügung stellen.
- Die Lehrperson muss die Lernenden während des Arbeitsprozesses unterstützen.
- Die Lehrperson muss überprüfen, welche Ergebnisse die Schülerinnen und Schüler erzielt haben und ob sie die gesetzten Ziele erreicht haben.

Häufig wird die Individualisierung auch als Oberbegriff für verschiedenste Formen des Umgangs mit individuellen Differenzen zwischen den Lernenden verstanden und umfasst somit auch Innere Differenzierungsmassnahmen oder offenen Unterricht (Lipowsky & Lotz 2015, S. 159).

2.4 Adaptives Unterrichten

Zwischen Individualisierung und adaptivem Unterrichten ergeben sich starke Überschneidungen, da auch adaptiver Unterricht die Passung des Lernangebots an die Voraussetzungen der Lernenden vorsieht. Es kann jedoch zwischen Makroadaption und Mikroadaption unterschieden werden. Beispielsweise gehört die geplante qualitative Differenzierung nach Aufgabenschwierigkeit zur Makroadaption, während unter Mikroadaption die kurzfristige Anpassung an bestimmte Verhaltensweisen verstanden wird. Solche Mikroadaptionen erfolgen beispielsweise in Form von Feedbacks, Hilfsfragen oder Strukturierungshinweisen (Scaffolds), wenn die Lehrperson feststellt, dass eine Schülerin oder ein Schüler mit der gestellten Aufgabe überfordert ist. Damit die Lehrperson nur so viel hilft, wie gerade nötig ist, sollten ständig Mikroadaptionen stattfinden (Lipowsky & Lotz 2015, S. 160). Helmke (2009, S. 248) unterscheidet hingegen folgende drei Realisationsmöglichkeiten der Adaption:

- Anpassung des Lernziels: Je nach Lernvoraussetzungen erhalten die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Lernziele.
- Anpassung der Lehrmethode: Unterrichtsangebot und Lehr-/Lernformen orientieren sich an den Voraussetzungen der Lernenden.
- Anpassung der Zeit: Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen erhalten einen unterschiedlichen Umfang an Lernzeit.

Klafki & Stöcker (1993, zitiert nach Eckhart 2010, S. 136) unterscheiden nur zwischen zwei Grundformen:

- Differenzierung von Methoden und Medien, wobei Lernziele und -inhalte für alle Lernenden gleichbleiben.
- Differenzierung im Bereich der Lernziele und Lerninhalte.

In einer sehr heterogenen Klasse, in der beispielsweise auch behinderte Kinder integriert unterrichtet werden, ist die Differenzierung im Bereich der Lernziele und -inhalte zwingend erforderlich.
Helmke & Weinert (1997, S. 137) bezeichnen adaptiven Unterricht sogar als das aussichtsreichste unterrichtliche Konzept, um auf die grossen und interindividuellen Unterschiede der Lernenden in didaktisch angemessener Form reagieren zu können. Für Leuchter & Schwerzmann (2006, S. 41) ist dabei die Beherrschung unterschiedlichster Lehrmethoden zentraler Punkt, weil die Lehrmethode dem Lernbedürfnis der Schülerinnen und Schüler anzupassen ist. Ziel dabei ist es, den Lernenden ein optimales Lerngerüst zu bieten, damit die Lehrperson ihre Unterstützung langsam zurückziehen kann. Hingegen Helmke (2009, S. 244) sieht im adaptiven Unterricht ein Sammelbegriff für unterschiedliche Varianten des Umgangs mit Heterogenität. In vorliegender Arbeit teile ich die Ansicht von Helmke und verwende adaptiven Unterricht als Sammelbegriff für unterschiedliche Handlungsweisen in Bezug zu Innerer Differenzierung.

2.5 Entdeckendes Lernen

Entdeckendes Lernen umfasst Lernformen, die den Schülerinnen und Schülern aktive und teilweise sogar selbständige Vorgehensweisen ermöglichen, um Probleme lösen zu können. Diese Lernform weist Überschneidungen mit Individualisierung auf, weil darin auch eine Möglichkeit zur Realisierung individuellen Lernens besteht. Allerdings kann nicht jede Form von Individualisierung auch als entdeckendes Lernen bezeichnet werden. So muss entdeckendes Lernen nicht zwingend mit geringer Lenkung durch die Lehrperson und einem hohen Grad an Selbstbestimmtheit beim Lernen einhergehen (Lipowsky & Lotz 2015, S. 162). Kalcsics und Wilhelm (2017, S. 47) bezeichnen das entdeckende Lernen als eine aktive Auseinandersetzung mit den Phänomenen und Problemsituationen der Welt. Dadurch, dass Sachen und Situationen selbst erschlossen, entdeckt und für sich erkennbar gemacht werden, können gewohnte Denk- und Handlungsmuster aufgebrochen, reorganisiert und umstrukturiert werden.

3 Innere Differenzierung

Die Innere Differenzierung ist das Herzstück vorliegender Arbeit. Deshalb wird ihr ein eigenes Kapitel gewidmet. Das Kapitel 3.1 setzt sich mit allgemeinen Voraussetzungen für individualisierenden Unterricht auseinander. Anschliessend beschäftige sich Kapitel 3.2 sehr detailliert mit den Voraussetzungen der Lehrperson, da ich darin einen der wesentlichen Faktoren für die Umsetzung der Inneren Differenzierung sehe. In Kapitel 3.3 werden die möglichen Gründe für die geringen Effekte von Individualisierungs- und Differenzierungsmassnahmen beleuchtet. In Kapitel 3.4 sind Kritikpunkte aufgeführt, die gegenüber Innerer Differenzierung in der Literatur häufig geäussert werden.

3.1 Allgemeine Voraussetzungen für individualisierenden Unterricht

Paradies & Linser (2010, S. 36) betonen, dass der Schwerpunkt beim individualisierenden Unterricht in der Einzelarbeit liegt. Hinzu kommen weitere individuell spezifizierte Grundvoraussetzungen:

- Der Lernprozess knüpft an den individuellen Erfahrungen und dem Vorwissen der Lernenden an.
- Die Vorgehensweise während des Lernprozesses wird weitgehend vom Lernenden selbst gesteuert.
- Individuelle Lernwege werden durch die Lehrperson gefördert, begleitet und gestaltet.

Beim individualisierten Unterricht herrscht freie Methodenwahl und freie Auswahl der Materialien und Lernorte. Überaus wichtig für das Gelingen dieses Unterrichts ist gemäss den Autoren (Paradies & Linser 2010, S. 36) die Gewöhnung der Lernenden an eine regelmässig stattfindende Selbstkontrolle. Deshalb werden bei dieser Grundform des Unterrichts Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler vorausgesetzt, die stufenweise aufzubauen sind. Helmke (2009, S. 205) bezeichnet die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zum eigenständigen Lernen sowohl als zentrales überfachliches Ziel von Schule und Unterricht wie auch als Gelingensbedingung für die Umsetzung Innerer Differenzierung. In der praktischen Umsetzung erfordert selbstreguliertes Lernen Unterrichtsangebote für selbständiges Denken und Lernen sowie Raum für eine Reflexion über das eigene Lernen. Die Aufgaben sollten Spielräume für unterschiedliche Lösungen bieten (Helmke 2009, S. 207).

3.2 Voraussetzungen der Lehrperson

Leuchter & Schwerzmann (2006, S. 42) fassen die Voraussetzungen der Lehrperson wie folgt zusammen:

- Die Lehrperson inszeniert einen sozialen Lernrahmen.

- Die Lehrperson stellt intelligente Lernaufgaben.
- Die Lehrperson stellt eine Auswahl an Lehr-Lern-Werkzeugen bereit.
- Die Lehrperson gewährt Zeit.
- Die Lehrperson regt als Expertin für den Inhalt das Lernen an.
- Die Lehrperson unterstützt und begleitet beim Lernen.
- Die Lehrperson kann die Schwierigkeiten der Kinder diagnostizieren.
- Die Lehrperson ermöglicht den Kindern erfolgreiche Lernerlebnisse.
- Die Lehrperson geht adaptiv auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder ein und begleitet sie in die Zone ihrer nächsten Entwicklung in den Bildungsbereichen sowie der Sozial-, Selbst- und Sachkompetenz.

3.2.1 Einstellung der Lehrperson

Helmke (2009, S. 253) erwähnt als Gelingensbedingung der Individualisierung die Einstellung der Lehrperson. So sollte diese überzeugt sein, dass die Heterogenität eine Bereicherung ist. Das bedingt ein radikales Umdenken, weil sie sich von der Sehnsucht nach homogenen Lerngruppen distanzieren und das Lernverständnis sowie das eigene Rollenverständnis revidieren muss. Helmke (2009, S. 259) ist überzeugt, dass ohne eine differenzierte Sichtweise – weg vom imaginären Durchschnittslernenden – Individualisierung nicht gelingen kann.

3.2.2 Wahrnehmung und diagnostische Kompetenzen

Durch die zunehmende Heterogenität im Klassenzimmer ändern sich auch die Anforderungen an die Klassenführung. Die Lehrperson braucht deshalb die Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung sowie Einschätzung der Lernenden und zu ihren individuellen Fördermöglichkeiten (Huwendiek 2019, S. 93). Dadurch kann sie gezielt unterstützende und informative Rückmeldungen geben (Fraefel 2018, S. 123). Für die Diagnose der Lernstände und die Anpassung der Lerngelegenheiten bedarf es daher ein hohes Mass an diagnostischen Kompetenzen (Lipowsky & Lotz 2015, S. 159). Die Lehrperson muss individuelle und sich durch Lernprozesse verändernde kognitive und motivationale Lernvoraussetzungen erkennen können. Dazu braucht es den regelmässigen Einsatz von kompetenz- und standardorientierten Tests (Helmke 2009, S. 253-254). Damit ausserdem stärkere und schwächere Lernende eher zieldifferent als zielgleich gefördert werden können, hat sich die Lehrperson die unterschiedlichen Lernziele, die durch die heterogene Schülerschaft erreichbar erscheinen und angestrebt werden sollten, zu vergegenwärtigen (Lipowsky & Lotz 2015, S. 170). Allerdings bezeichnet Huwendiek (2019, S. 266) es weder realistisch noch wünschenswert, dass Lehrpersonen ihre Klassenmitglieder ständig nach ihren Unterschieden einteilen und verschiedenen Lernpro-

grammen zuordnen. Deshalb sollten auch Selbstzuordnungen durch die Lernenden stattfinden können, indem offene Aufgabenstellungen angeboten werden.

3.2.3 Kenntnis über Unterrichtsmethoden

Damit Lernende ihren eigenen Lernprozess bewusster wahrnehmen und steuern können, braucht es nebst der Vermittlung von Lernstrategien auch ein adaptives Methodenrepertoire (Fraefel 2018, S. 123). Das bedeutet beispielsweise, dass ein fundiertes Wissen über Typen und Funktionsweise verschiedener Arten des Lernens in Kleingruppen und den situationsgerechten Einsatz des kooperativen Lernens sowie die Beherrschung verschiedener Varianten des Lernens durch Lehren vorhanden sind (Helmke 2009, S. 253-254). Nach Leuchter & Schwerzmann (2006, S. 41) setzt auch die Auswahl der adäquaten Unterrichtsmethode eine fundierte Diagnose der Schülerinnen- und Schüler-Bedürfnisse und der Zone ihrer nächsten Entwicklung voraus.

3.2.4 Fachdidaktische Kompetenzen

Gerade im offenen Unterricht sind hohe fachdidaktische Kompetenzen der Lehrperson gefordert. Dabei geht es beispielsweise bei der Gestaltung von Lernumgebungen nicht nur darum, eine Vielfalt an Lernmaterialien bereitzustellen. Vielmehr sind Sachgebiete nach entwicklungsbezogenen Grundsätzen zu durchforsten und daraus geeignete Materialien zusammenzustellen, damit Lernumgebungen entstehen, die vielerlei Entwicklungsvoraussetzungen von heterogenen Lerngruppen aufnehmen (Eckhart 2010, S. 143).
Lipowsky & Lotz (2015, S. 168) erwähnen Studien, die darauf hindeuten, dass offene Unterrichtsphasen für schwächere und stärkere Schülerinnen und Schüler unterschiedlich zu gestalten sind. Die Lehrperson soll dafür sorgen, dass Lernende zuerst Gelegenheit haben, Fähigkeiten und Strategien zu erwerben, die ihnen die konstruktive Steuerung des eigenen Lernprozesses überhaupt ermöglichen. Zudem empfehlen Lipowsky und Lotz (2015, S. 168), schwächeren Schülerinnen und Schülern in offenem Unterricht besondere Formen der Strukturierung und Unterstützung zu bieten.

3.2.5 Übernahme verschiedener Rollen

Die Lehrperson hat im individualisierten Unterricht eine aktive Rolle inne und die Lehraktivitäten bezeichnen Lipowsky und Lotz (2015, S. 202-203) als höchst anspruchsvoll. Sie warnen davor, die Rolle der Lehrperson bloss als Coach, moderierende oder beratende Person zu bezeichnen. Dadurch werden die erheblichen Anforderungen, die mit einer wirkungsvollen Unterstützung von Lernenden in individualisierter Unterrichtsform verbunden sind, verschleiert und beschönigt. Hingegen betont die Autorschaft (Lipowsky und Lotz 2015, S. 203), dass

die aktive Rolle der Lehrperson nicht bedeutet, dass sie sich verstärkt in die Interaktionen der Lernenden einmischen muss. Vielmehr geht es darum, den Schülerinnen und Schülern nur so viel Unterstützung zu bieten, dass die Aufgabe selbständig gelöst werden kann. Hierbei sind die verschiedenen Feedbackprinzipien von grosser Bedeutung.
Lipowsky und Lotz (2015, S. 179) warnen davor, dass es in einem geöffneten Unterricht anspruchsvoller sein könnte, hohe kognitive Aktivierung, sachlich konstruktives Feedback und hohe inhaltliche Klarheit zu realisieren als in einem durch die Lehrperson gelenkten Unterricht. Zudem können Lehrpersonen, die versuchen, nebst dem regulären Unterrichten auch noch Zeit für individualisierte Beobachtung, Diagnose und Erstellen von Differenzierungsmaterial zu finden, schnell an die Grenzen ihrer Belastbarkeit kommen (Pronold-Günthner 2018, S. 198). Um dem entgegenzuwirken wird eine Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen empfohlen, damit gemeinsame Materialien und Aufgaben erarbeitet werden können.

3.2.6 Lernprozesse begleiten

Weil Kinder einer Klasse unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit sich bringen, muss die Lehrperson ihre Lernbegleitung individuell anpassen. Dazu sind verschiedene Fähigkeiten erforderlich. Einerseits braucht die Lehrperson fachliches Wissen und andererseits muss sie Sachverhalte auf verschiedene Arten erklären können.
Fraefel (2018, S. 128-129) beschreibt folgende vier Merkmale der Lernprozessbegleitung:

- *Lernprozessbegleitung ist individualisiert:*
  Da Lernende verschiedene Voraussetzungen und Potenziale haben, wird mit allem, was die Lehrperson tut, nur ein Teil der Lernenden erreicht.
- *Lehrpersonen unterstützen mit Scaffolds und Feedbacks:*
  Scaffolds sind unterstützende Massnahmen für Lernende, die sich in noch wenig bekannten Gebieten bewegen. Sie helfen, den Graben zwischen den aktuellen Fähigkeiten und den angestrebten Lernzielen zu überbrücken. Die Bezeichnung Feedback wird oft gleichbedeutend mit Scaffold verwendet.
- *Wirkungsvolle Lernprozessbegleitung setzt Diagnose des individuellen Lernstands voraus:*
  Damit sich Scaffolds als hilfreich erweisen, ist eine gute Kenntnis über die aktuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler erforderlich.
- *Lernprozessbegleitung ist unabhängig von Methoden oder Lehr-Lern-Arrangements:*
  Das ganze methodische Spektrum kann Lernprozessbegleitung zulassen, wenn individuelle Interaktionen unter Lernenden oder mit der Lehrperson möglich sind.

Professionelle Lernprozessbegleitungskompetenz setzt sich nach Fraefel (2018, S. 131) aus mehreren anderen, sich überlagernden Kompetenzbereichen zusammen:

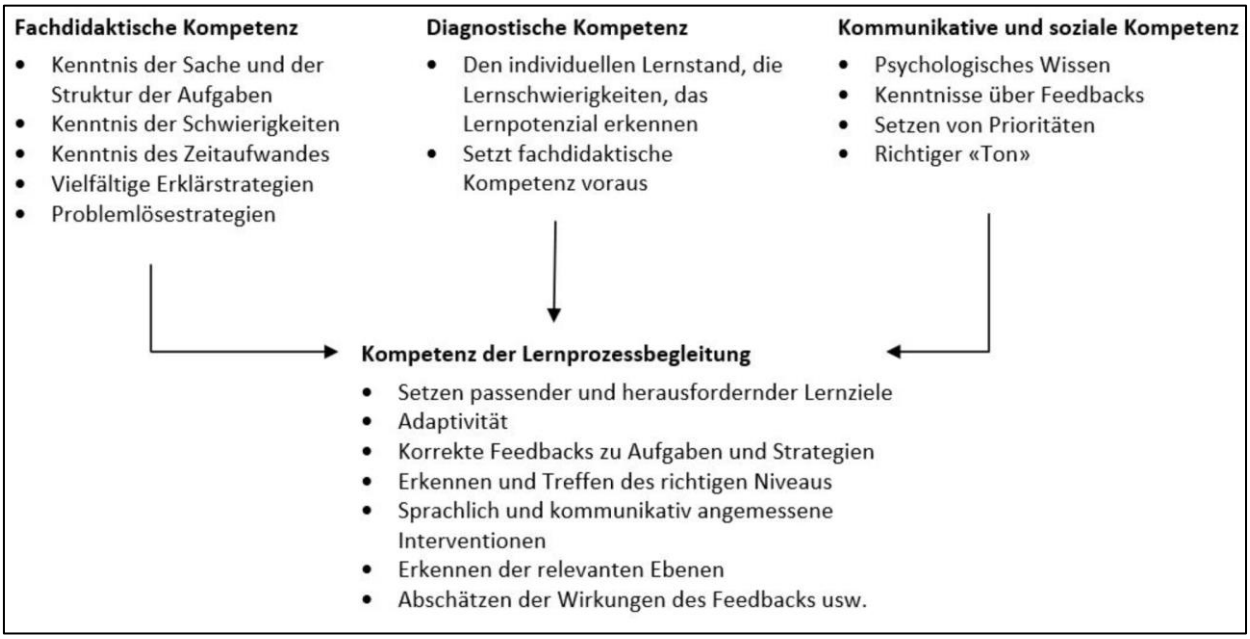


Abbildung 2: Konstituierung der Lernprozessbegleitungskompetenz aus Teilkompetenzen (Fraefel 2018, S. 131). Eigene Darstellung

Der Autor (Fraefel 2018, S. 131) macht den Erfolg beim Aufbau von Kompetenzen der Lernprozessbegleitung davon abhängig, wie gut genannte Teilkompetenzen ausgebildet und verfügbar sind sowie in welchem Masse die Lehrperson imstande ist, diese nach Bedarf zu orchestrieren.

3.3 Mögliche Gründe für die geringeren Effekte von Individualisierungs- und Differenzierungsmassnahmen

Nach Lipowsky und Lotz (2015, S. 163) mangelt es oft an der Qualität der Umsetzung, was dazu führt, dass bei Individualisierungs- und Differenzierungsmassnahmen nur eine geringe Effektivität nachgewiesen werden kann. Allgemein wird angenommen, dass individualisierter Unterricht besondere Möglichkeiten für Lehrpersonen bietet, um einzelne Schülerinnen und Schüler gezielt unterstützen und fördern zu können (Lipowsky & Lotz 2015, S. 175). Forschungsergebnisse belegen jedoch, dass die Interaktionen zwischen Lehrperson und einzelnen Lernenden in einem individualisierten Unterricht häufig nicht so beschaffen sind, dass sie die Schülerinnen und Schüler weiterbringen. So konzentrieren sich die Impulse der Lehrperson häufig darauf, Arbeitsaufträge zu erläutern und die Erledigung der Arbeiten zu kontrollieren (Lipowsky & Lotz 2015, S. 175). Die kognitiv aktivierenden Formen von Unterstützung,

das heisst Hinweise geben, die zum Weiterdenken anregen, sind eher selten (Lipowsky & Lotz 2015, S. 177). Eine mögliche Erklärung dafür ist die Überforderung der Lehrperson, weil sie eine Vielzahl von unterschiedlichen, parallel ablaufenden Prozessen zu steuern hat (Lipowsky und Lotz 2015, S. 178+206). Deshalb geben Arnold und Richter (2008, zitiert nach Lipowsky & Lotz 2015, S. 178) zu bedenken, dass Lehrpersonen zwar in der Lage sein dürften, drei bis vier, aber nicht 20 bis 25 unterschiedliche Lernangebote zu unterbreiten. Klippert (2008, zitiert nach Helmke 2009, S. 251-252) hingegen sieht die Grenzen einer kompletten Individualisierung bereits beim Vorbereitungsaufwand der Lehrperson. Er bezeichnet den Anspruch, jeder Schülerin und jedem Schüler ein eigenes Lernpaket zusammenzustellen, als utopisch.
Ein weiterer Grund für geringere Effekte von Individualisierungs- und Differenzierungsmassnahmen kann auch ein fehlender fruchtbarer Austausch der Lernenden untereinander sein (Lipowsky & Lotz 2015, S. 180). Wenn Schülerinnen und Schüler individuell an Arbeits- und Kompetenzplänen arbeiten sollen, ist zu befürchten, dass eher ein Nebeneinander als ein Miteinander der Lernenden favorisiert wird.

3.4 Kritik an Innerer Differenzierung

Nebst obenerwähnten Gründen, die zu geringen Effekten von Differenzierungs- und Individualisierungsmassnahmen führen können, gibt es auch Kritikpunkte zur Inneren Differenzierung. Pronold-Günthner (2018, S. 197) warnt davor, nebst den vielen positiven Aspekten, welche die Individualisierung mit sich bringt, die Probleme und Grenzen der Differenzierung nicht zu vergessen. Als problematisch erweist sich beispielsweise die Differenzierung nach Leistung und die Einteilung in leistungshomogene Gruppen. Wenn Schülerinnen und Schüler nur noch in leistungshomogene Gruppen eingeteilt werden, beeinflusst dies die Leistungsbereitschaft und Selbsteinschätzung schwächerer Schülerinnen und Schüler negativ. Deshalb sollten die Lernenden gelegentlich den Schwierigkeitsgrad der auszuführenden Aufgaben selbst bestimmen können, was sie zu mehr Leistung anspornt. Zusätzlich sollten leistungsschwächere Kinder immer wieder auch in leistungsheterogenen Gruppen schwierige Aufgaben erarbeiten können. Auch belegen Studien, dass leistungsschwächere Lernende eher von heterogenen Gruppen profitieren, während leistungsstärkere Lernende dadurch kaum gebremst werden (Pronold-Günthner 2018, S. 198). Laut Eckhart (2010, S. 141) kann lernzieldifferenzierter Unterricht zudem zu einer Stigmatisierung der betroffenen Kinder führen, weil die Differenz für die ganze Klasse sichtbar gemacht wird.
Huwendiek (2019, S. 434) erklärt, dass von verschiedenen Differenzierungsmassnahmen einzeln keine Wunder bezüglich des Ausgleichs von Leistungsunterschieden zu erwarten sind. Weiter erwähnen Lipowsky und Lotz (2015, S. 162), dass nach bisherigen Studien, die

individualisierten Unterricht und Formen von Binnendifferenzierung untersucht haben, sich nicht alle damit verbundenen Erwartungen in erhofftem Masse erfüllten. Zudem gelangte auch Hattie (2013, zitiert nach Lipowsky & Lotz 2015, S. 162-163) zum Ergebnis, dass Lernende in einem Unterricht mit binnendifferenzierten Angeboten nicht mehr lernen als Lernende, denen keine binnendifferenzierenden Massnahmen angeboten werden. Somit hängt der Erfolg von Formen Innerer Differenzierung laut Huwendiek (2019, S. 93) vom ausreichenden Erarbeiten eines Wissensrahmens und einer Methodenbasis ab.
Als weiterer Kritikpunkt wird erwähnt, dass mit Innerer Differenzierung häufig die Erwartung verknüpft wird, damit die Leistungsunterschiede der Lernenden verringern zu können (Lipowsky und Lotz 2015, S. 167). Nach bisherigen Forschungsergebnissen ist allerdings bekannt, dass Formen der Individualisierung nicht oder nur bedingt geeignet sind, um die Leistungsschere zwischen stärkeren und schwächeren Schülerinnen und Schülern zu verringern. Deshalb ist es wichtig, dass die Lehrperson immer entscheidet, welche Ziele sie mit der Individualisierung verfolgen will. Wenn beispielsweise ein Leistungsausgleich angestrebt wird, sollte sich die Lehrperson im Zweifelsfall eher um die schwächeren Lernenden bemühen, damit diese «aufholen» und mehr dazulernen als leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler. Wird hingegen das Ziel verfolgt, mit Massnahmen Innerer Differenzierung alle Lernenden entsprechend ihrer Voraussetzungen zu fördern, hat sie sich um alle gleich stark zu kümmern (Lipowsky und Lotz 2015, S. 206-207).
Zusätzlich wird kritisiert, dass eine weitreichende Individualisierung das Potenzial sozialer Kontexte beim Lernen unterschätzt (Lipowsky und Lotz 2015, S. 206). Auch Klippert (2008, zitiert nach Helmke 2009, S. 251-252) erwähnt, dass durch Individualisierung oft Integration, Kooperation und gemeinsames Lernen aufgegeben werden. Eckhart (2010, S. 140) begründet dies damit, dass die Aufmerksamkeit auf den individuellen Bedürfnissen liegt und dadurch soziale Prozesse in der Klasse zu kurz kommen können.

4 Unterrichtsmethoden

Der Begriff *Unterrichtsmethode* ist umstritten, weshalb sich Kapitel 4.1 mit dessen Definition beschäftigt. Anschliessend werden in den Kapiteln 4.2 bis 4.7 ausgewählte Unterrichtsmethoden beschrieben, wobei in Kapitel 4.7 vertieft auf unterschiedliche Formen von offenem Unterricht eingegangen wird. Abschliessend wird in Kapitel 4.8 ein Bezug zwischen den vorgestellten Unterrichtsmethoden und Innerer Differenzierung hergestellt. Das heisst, es wird aufgezeigt, wieviel Differenzierung bei den einzelnen Methoden möglich ist.

4.1 Definition

Huwendiek (2019, S. 70) bezeichnet mit Methode die Wege und geeigneten Vorgehensweisen, mit denen die Unterrichtsziele erreicht werden, sowie die Art und Weise der thematischen Aufarbeitung, Vermittlung und Aneignung von Unterrichtsinhalten. Die Methode verbindet Wege, Massnahmen und Mittel mit anderen Aspekten. Es kann innerhalb der Methodik zwischen drei verschiedenen Ebenen unterschieden werden (Huwendiek 2019, S. 71):

- Untere Ebene: sinnlich fassbare Kleinstformen (z.B. aufrufen, erklären, verfremden)
- Mittlere Ebene: Sozialformen, Handlungsmuster und Verlaufsformen
- Obere Ebene: methodische Grossformen (z.B. Lehrgang, Freiarbeit, Projektarbeit)

Die Methodik hat sich um günstige Bedingungen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu kümmern (Huwendiek 2019, S. 75). Laut empirischen Untersuchungen gibt es keine grundsätzlich überlegene Methode, wichtig ist deren Zusammenspiel (Huwendiek 2019, S. 76). Die Wahl der Unterrichtsmethode ist nach Zumsteg (2018, S. 277) abhängig von den angestrebten Lernzielen. Somit bildet Methodenanpassung ein klarer Anspruch an guten Unterricht. Huwendiek (2019, S. 104) bezeichnet einen reflektierten und passenden Methodenmix als wünschenswert und Berner (2018, S. 143) formuliert treffend, dass jede Unterrichtsform ebenso meisterhaft wie auch dilettantisch angewendet werden kann. Somit beeinflusst auch die Art und Weise der Durchführung über deren Erfolg.
In Bezug zum Thema dieser Bachelorarbeit bedeutet dies, dass mit der Wahl der richtigen Unterrichtsmethode(n) möglicherweise auch der Inneren Differenzierung entsprochen werden kann.
In der Literatur werden die einzelnen Unterrichtsmethoden oft unterschiedlich beschrieben. Deshalb berücksichtige ich in den folgenden Beschreibungen die Aussagen verschiedener Autoren. Im weiteren Verlauf vorliegender Arbeit stütze ich mich dann auf diese festgelegten Definitionen der einzelnen Unterrichtsmethoden.

4.2 Klassen- oder Frontalunterricht

„Beim Klassen- oder Frontalunterricht sind Rhythmus, Tempo und Inhalte des Lernens und Arbeitens für alle Lernenden gleich" (Huwendiek 2019, S. 79). Diese Unterrichtsmethode gilt als klassische Sozialform der Vermittlung. Dabei bringt die Lehrperson ihre Fach- und Sachkompetenz ins Plenum ein (Huwendiek 2019, S. 80). Verglichen mit offenen Unterrichtsformen schneidet laut Eckhart (2010, S. 143) der Klassen- oder Frontalunterricht unbedeutend besser ab, wenn man die Schulleistungen betrachtet.

4.3 Darbietungs- oder Vortragsformen

Darbieten und Präsentieren kann im Unterricht unterschiedlich erfolgen. So gehören dazu das Halten eines Vortrages oder Impulsreferats, ein Schülerreferat, etwas vormachen (z.B. Experiment) oder das Einsetzen eines Mediums. Darbietungsformen können sehr effektiv sein und gehören zum Kernbereich des Unterrichts. Eine souveräne Präsentation ermöglicht beispielsweise grundlegende Einsichten und Einblicke in neue Wissensregionen. Des Weiteren können durch kompetentes Vormachen enorme Nachahmungspotenziale freigesetzt werden. So ist es wichtig, dass dies nicht nur in musischen Fächern, sondern auch in anderen Bereichen wie etwa das Vorsprechen in Fremdsprachen eingesetzt wird (Huwendiek 2019, S. 83).

4.4 Gesprächsformen

Mit Unterrichtsgesprächen können verschiedene Ziele verfolgt werden. Huwendiek (2019, S. 86) unterscheidet die verschiedenen Typen nach Lenkungsraum bzw. Freiheitsspielraum. Das kleinschrittige «fragend-gelenkte Verfahren» weist den höchsten Lenkungsgrad auf, während der grösste Freiheitsspielraum für die Lernenden beim Kreis- oder Schülerinnen- und Schülergespräch gegeben ist. Dazu gehören beispielsweise folgende zwei Gesprächsformen (Huwendiek 2019, S. 92):

- *Fishbowl-Methode:*
  Eine kleine Gruppe diskutiert vor oder mitten in der Klasse und wird durch eine Schülerin oder einen Schüler moderiert, während die anderen Lernenden Beobachter sind. Ein Stuhl in der Diskussionsrunde kann frei bleiben für Beobachtende, die auch ihre Position vortragen oder eine Frage stellen wollen.
- *Amerikanische Debatte:*
  Zuerst werden in Gruppenarbeit Pro- und Kontra-Argumente gesammelt und in ihrer Bedeutsamkeit in einer Rangfolge aufgelistet. Anschliessend werden nach starrem Reglement (Pro 1, Kontra 1, Pro 2, Kontra 2 usw.) Argumente zwischen den Parteien ausge-

tauscht. Die anderen Lernenden sind Beobachter und können im Anschluss Feedback zur Diskussion geben.

4.5 Einzel- und Partnerarbeit

Bei der Einzelarbeit haben die Lernenden die Möglichkeit, Abfolge, Stil und Geschwindigkeit des Arbeitens selbst zu bestimmen (Huwendiek 2019, S. 96). Dadurch kann die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Nebst der Fachkompetenz werden dabei auch die Methoden- und Selbstkompetenz ausgebildet. Zudem kann die Einzelarbeit auch als Vorbereitung für die Teamarbeit betrachtet werden. Hingegen stellt Partnerarbeit ein Grundbaustein sozialen Lernens dar (Huwendiek 2019, S. 97). Die Partner können sich dabei austauschen, wechselseitig informieren, befragen und unterstützen, weshalb dafür oft auch der Begriff des dialogischen Lernens verwendet wird. Der Autor (Huwendiek 2019, S. 97) warnt aber davor, dass leistungsheterogene Partner zu sehr aufeinander eingespielt sein könnten und dadurch eine ungünstige Arbeitsteilung praktizieren.

4.6 Gruppenarbeit / Gruppenunterricht

Die Klasse wird hierbei während bestimmten Sequenzen in mehrere Gruppen aufgeteilt, die Themen bearbeiten und bedarfsweise anschliessend im Plenum ihre Ergebnisse präsentieren (Huwendiek 2019, S. 98). Durch Gruppenarbeit können die Interaktionsmöglichkeiten innerhalb der Klasse erhöht, Kooperation und Teamfähigkeit gefördert sowie Meinungs- und Einstellungsbildung entwickelt werden (Huwendiek 2019, S. 99). Bei der Gruppenarbeit kann zwischen verschiedenen Unterformen unterschieden werden. So werden in Kleingruppen gleiche oder unterschiedliche Themen bearbeitet. Zudem kann innerhalb der Gruppen arbeitsgleich oder arbeitsteilig verfahren werden.

4.7 Offener Unterricht

Grundschulklassen sind einerseits leistungsheterogen, weil die Schulform ohne diesbezüglichem Auswahlverfahren erfolgt und andererseits führen unterschiedliche Herkunftskulturen der Schülerinnen und Schüler zu migrationsbedingter Heterogenität. Beide Ausprägungen der Verschiedenheit erfordern Sozialformen und Methoden, die individuelles und differenziertes Arbeiten ermöglichen. Offener Unterricht kann dazu einen wesentlichen Beitrag leisten. Lernen ist als selbständiger, aktiver und konstruktiver Prozess des Individuums anzusehen. Um sich Wissen aneignen zu können, bedarf es der eigenen Strukturierung der Wissensinhalte, der Verknüpfung mit dem Vorwissen und der Wiederholung. Diesen Anforderungen entspricht der offene Unterricht (Huwendiek 2019, S. 108-109).

Lipowsky & Lotz (2015, S. 161) bezeichnen als Grundidee für offenen Unterricht, die Gewährung verstärkter Mitbestimmungsmöglichkeiten, so dass jede Schülerin und jeder Schüler individuell nach den eigenen Bedürfnissen lernen kann. Zumsteg (2018, S. 277) setzt offenen Unterricht zudem mit dem Erwerb überfachlicher Kompetenzen in Verbindung. Dieser soll nur bei Unterrichtsformen möglich sein, die Selbststeuerung bedingen.
Alle in nachfolgenden Kapiteln 4.7.1 bis 4.7.6 beschriebenen Unterrichtsmethoden zählen in der gängigen Literatur zu Methoden des offenen Unterrichts. Zumsteg (2018, S. 280) betont jedoch, dass der Begriff des offenen Unterrichts weit über die Frage nach der methodischen Gestaltung hinausgeht. Peschel (2009, zitiert nach Zumsteg 2018, S. 280) listet folgende Dimensionen von Öffnung auf:

- *Organisatorische Öffnung:*
  Bestimmung der Rahmenbedingungen
- *Methodische Öffnung:*
  Bestimmung des Lernwegs durch die Lernenden
- *Inhaltliche Offenheit:*
  Bestimmung des Lernwegs innerhalb der offenen Lehrplanvorgaben
- *Auf Klassen- und Schulebene partizipative Offenheit:*
  Bestimmung von Entscheidungen bzgl. der Klassenführung, der Unterrichtsplanung, des konkreten Unterrichtsablaufs, des sozialen Miteinanders bzgl. Rahmenbedingungen, des Erstellens von Regeln
- *Persönliche Offenheit:*
  Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden sowie zwischen den Lernenden untereinander

Auf Grundlage dieser Dimensionen erwähnt Peschel (ebd.), dass sich in offenem Unterricht Lernende Wissen und Können aneignen und dies unter Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform innerhalb eines offenen Lehrplanes an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg geschieht. Dabei zielt der offene Unterricht im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit. Zumsteg (2018, S. 281) betont, dass eine Beteiligung in organisatorischer und methodischer Hinsicht zwar eine Öffnung darstellt, jedoch nicht als offener Unterricht bezeichnet werden kann. Zudem warnt die Autorin (2018, S. 282) davor, Öffnung von Unterricht als Qualitätskriterium im Sinne eines guten und damit wirkungsvollen Unterrichts zu verwenden. Um guten Unterricht zu praktizieren, müssen zusätzlich noch andere Kriterien erfüllt werden.

4.7.1 Lernen an Stationen

„Stationenarbeit bezeichnet ein Lernarrangement, bei dem themendifferenzierte Aufgaben mit Materialien und Arbeitsanleitungen an ortsfesten Stationen in bestimmter Reihenfolge erarbeitet werden" (Paradies 2012, zitiert nach Huwendiek 2019, S. 115). Huwendiek (2019, S. 115) erwähnt, dass die einzelnen Stationen sowohl eine selbständige Bearbeitung und individuelles als auch soziales Lernen ermöglichen. Die aufeinander aufbauenden Inhalte der Stationen sind so gestaltet, dass die Lernenden nur dann ein lückenloses Wissen erarbeiten, wenn keines der Pflichtangebote ausgelassen wird. Deshalb erhalten alle Lernenden einen Laufzettel, auf dem das erfolgreiche Bearbeiten der Stationen vermerkt und durch die Lehrperson kontrolliert wird (Paradies & Linser 2010, S. 78). Die Differenzierung läuft dabei auf mehreren Ebenen ab (Paradies & Linser 2010, S.78):

- Die Angebote lassen den Lernenden Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Methoden und Medien.
- Zusätzlich zu Pflichtaufgaben kann die Stationenarbeit freiwillige Zusatzaufgaben enthalten.

4.7.2 (Wochen-)Planarbeit

Bei der Planarbeit stellt die Lehrperson verpflichtende und freiwillige Lernaufgaben zur Verfügung, welche die Lernenden auswählen können und innerhalb einer festgelegten Frist erledigen müssen (Huwendiek 2019, S. 119). Die Aufgaben können einerseits den Lehrbüchern und andererseits den Arbeitsheften entnommen werden. Zusätzlich können sie sowohl frei als auch kreativ sein und die Bearbeitung von Freiarbeitsmaterial vorsehen. Die Lernaufgaben können sogar selbstformulierte Ziele und Arbeitsprojekte enthalten. Der Autor (2019. S. 119-120) bezeichnet als Vorteil der Planarbeit, dass bei gutem Handling die Lernenden genau da gefördert werden, wo es nötig ist.

4.7.3 Werkstattunterricht

Lernende arbeiten im Werkstattunterricht an differenzierten Arbeitsaufträgen innerhalb eines Themenrahmens. Eine Lernwerkstatt ist ein Angebot an verschiedenen Lernaufgaben, die von den Schülerinnen und Schülern mehrheitlich frei genutzt werden können (Birri 2018, S. 208). Sachlernen wird durch Werkstattunterricht wirkungsvoller, weil verstärkte Adaption der Lernziele und Lerninhalte an die Möglichkeiten und Interessen der Lernenden möglich ist. Zusätzlich werden Selbstkompetenzen aufgebaut, weil immer wieder Entscheidungen getroffen und Lernwege selbstständig beschritten werden. Diese Erfahrungen stärken die Motivation

der Lernenden (Birri 2018, S. 208). Der Autor (Birri 2018, S. 208) erwähnt folgende Möglichkeiten der Differenzierung:

- Unterschiedliche Zugänge zum Lerninhalt
- Verschiedene Tätigkeiten und Ausdrucksformen
- Verschiedene Lernstufen wie erfahren, erkennen, entwickeln, erarbeiten, üben, anwenden, übertragen
- Unterschiedliche Lernziele resp. Schwierigkeitsgrade

Beim letzten Punkt weist Birri (2018, S. 208) warnend darauf hin, dass sich grundsätzlich die Frage stellt, ob die Lernenden überhaupt in der Lage sind, den Anforderungsgrad selbst zu erkennen und sich richtig einzuschätzen. Ausserdem werden diagnostische Kompetenz und genügend Zeit der Lehrperson gefordert, um die Lernenden unterstützend beraten zu können.

4.7.4 Freiarbeit / Themenbörse

Bei der Freiarbeit bestimmen die Lernenden das Thema, die Methode, den zeitlichen Umfang, die Sozialform und den Einsatz der Lernmaterialien selbst (Huwendiek 2019, S. 120). Paradies & Linser (2010, S.67) bezeichnen diese Unterrichtsform als freieste Form individualisierender Arbeit. Huwendiek (2019, S. 120) nennt folgende damit verbundenen Aufgaben der Lehrperson:

- Herstellung einer didaktisch gestalteten Lernumgebung
- Beratung der Schülerinnen und Schüler bei ihrer Themen- und Methodenwahl
- Unterstützung der Lernenden auf ihrem Lernweg

Oft wird Freiarbeit in der Grundschule bis zur unteren Mittelstufe eingesetzt. Danach wird diese Arbeitsform häufig durch projektorientiertes Arbeiten abgelöst (Huwendiek 2019, S. 122).

4.7.5 Projektarbeit / Projektunterricht

Bei der Projektarbeit werden von den Schülerinnen und Schülern weitreichende Planungs-, Recherche- und Präsentationskompetenzen gefordert. Sie gilt zwar als sehr ertragsreiche Form des offenen Unterrichts, ist aber auch eher anspruchsvoll im Hinblick auf die inhaltlichen und personalen Kompetenzen der Lernenden (Huwendiek 2019, S. 123). Der Autor (2019, S. 153) definiert Projektarbeit als Teamarbeit. Sie lebt von der Idee, dass im Team mehr erreicht werden kann als in Einzelarbeit. Im Unterschied dazu betont Berner (2018, S. 239), dass viele Lernende mit dieser Unterrichtskonzeption schöne Erinnerungen an Tage und Wochen verbinden, in denen sie sich selbstbestimmt mit für sie wichtigen Themen ausei-

nandersetzen konnten. Damit kann laut Autor (2018, S. 239) gelungener Projektunterricht einen wichtigen Beitrag für den schulischen Bildungsauftrag leisten, weil durch ihn Autonomie- und Kooperationsfähigkeit gefördert sowie Selbststeuerung und Selbstverantwortung gestärkt werden.

4.7.6 Atelier- / Freiwahlunterricht

In dieser Unterrichtsform können die Schülerinnen und Schüler während zwei bis vier Stunden pro Woche ihre Tätigkeit aus einem längerfristig bestehenden Angebot frei wählen. Diese Lernform wird in der Literatur als besonders geeignet für den Einstieg in offenen Unterricht bezeichnet. Jedes Atelier beinhaltet eine begrenzte Anzahl Arbeitsplätze. Dabei steuert die Lehrperson den Unterricht inhaltlich, indem sie entscheidet, welche Fächer die Arbeitsstationen abdecken. Atelierunterricht respektive Freiwahlunterricht weist Ähnlichkeiten und Verbindungen mit dem Freispiel im Kindergarten, mit offenen Lernplänen und mit Werkstattunterricht auf (Birri 2018, S. 227).

4.8 Verschiedene Unterrichtsmethoden in Bezug zu Innerer Differenzierung

Auf den ersten Blick scheint *Klassen- oder Frontalunterricht* nur wenig mit Innerer Differenzierung gemeinsam zu haben. Aschersleben (Guidons 2003, zitiert nach Huwendiek 2019, S. 80) zeigt jedoch auf, dass auch durch diese Unterrichtsmethode Individualisierung möglich ist, indem beispielsweise differenzierte Lehrfragen gestellt werden. Weitere Differenzierungsmöglichkeiten dieser Unterrichtsform bilden Medien zur individuellen Unterstützung während Phasen der Einzelarbeit oder didaktisch aufbereitete Arbeitsblätter und Aufgaben aus dem Lehrmittel sowie individuelle und differenzierende kompetenzorientierte Aufgabenstellungen (Paradies & Linser 2010, S.56).
Darbietungen und Vortragsformen können und sollen sowohl durch Lehrperson wie auch Lernende erfolgen. Dadurch ist Innere Differenzierung möglich. Es müssen nur die Rahmenbedingungen entsprechend angepasst werden. Auch hier ist wie im Klassen- oder Frontalunterricht eine Individualisierung durch differenzierte Lernfragen möglich, die in die verschiedenen Darbietungs- oder Vortragsformen einfliessen.
Die Art und Weise der *Gesprächsform* bestimmt bei dieser Unterrichtsmethode allfällige Differenzierungsmöglichkeiten. Ein Kreis- oder Schülerinnen- und Schülergespräch lässt beispielsweise viel mehr Innere Differenzierung zu als das «fragend-gelenkte Verfahren».
Während bei *Einzelarbeit* Innere Differenzierung automatisch praktiziert wird, müssen bei *Partnerarbeit* gewisse Voraussetzungen erfüllt sein, damit Innere Differenzierung erfolgen kann. Beispielsweise muss sichergestellt werden, dass sich beide Partner gleichmässig und ihren Möglichkeiten entsprechend beteiligen.

Kooperatives Lernen, zu welchem der *Gruppenunterricht* zählt, bezeichnet Rüesch (2000, zitiert nach Eckhart 2010, S. 136) für den Unterricht einer heterogenen Klasse als erfolgsversprechend. Während jedoch bei Innerer Differenzierung von individuellen Bedürfnissen ausgegangen wird, bilden bei Gruppenarbeiten gemeinsame Voraussetzungen den Ausgangspunkt (Eckhart 2010, S. 136). Deshalb kann durch die Gruppeneinteilung die Differenzierung berücksichtigt werden. Dazu beschreibt Eckhart (2010, S. 137) zwei Möglichkeiten:

- *Peer Collaboration:*
  Kooperatives Lernen zwischen gleichaltrigen Kindern, die über ein vergleichbares Kompetenzniveau verfügen. Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird dabei davon ausgegangen, dass Kinder auf ähnlicher Entwicklungsstufe optimal von- und miteinander lernen.
- *Peer Tutoring:*
  Die Gruppe wird so zusammengesetzt, dass zwischen den Mitgliedern Differenzen bestehen. Dabei werden jedoch gemeinsame Aufgabe und gemeinsames Ziel beibehalten.

Der *offene Unterricht* wird in der Literatur als Unterrichtsform bezeichnet, die nebst anderen Vorteilen die Adaptivität des Unterrichts erhöht (Huwendiek 2019, S. 111). Deshalb wird diese Unterrichtsmethode berechtigterweise oftmals mit Innerer Differenzierung in Verbindung gebracht. Allerdings unterscheidet sich der Grad der Inneren Differenzierung je nach Form des offenen Unterrichts stark. Lipowsky und Lotz (2015, S. 163) erwähnen, dass offene Unterrichtsformen im Hinblick auf die Lernleistungen nicht per se wirksamer sind als durch die Lehrperson gelenkte Formen des Unterrichtens. Zudem laufen geöffnete Unterrichtsformen Gefahr, Lernende mit geringeren Vorkenntnissen zu benachteiligen, weil die Komplexität der Aufgaben- und Problemstellungen das Arbeitsgedächtnis der Schülerinnen und Schüler zu stark belastet und damit das Lernen und Verstehen neuer Inhalte erschwert (Lipowsky & Lotz 2015, S. 167). Auch Eckhart (2010, S. 134) bezweifelt, ob sich der methodische Zugang von offenem Unterricht für alle Kinder gleichermassen eignet.
Bei der *Freiarbeit / Themenbörse* ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten der Differenzierung, weil sich die Lernenden je nach Lernvoraussetzungen selbst optimal in ihren Fähigkeiten fördern und fordern und dadurch ihre Kompetenzen erweitern können (Paradies & Linser 2010, S. 69). Hingegen im *Werkstattunterricht* kann zwischen zahlreichen Durchführungsformen unterschieden werden, die mehr oder weniger resp. gar keine Differenzierung zulassen. Gemäss Paradies & Linser (2010, S.120) sind die Differenzierungsmöglichkeiten im *Projektunterricht* äusserst vielfältig und unterscheiden sich von Phase zu Phase. Da im *Atelier- / Frei-*

wahlunterricht eine Öffnung des Lernfeldes durch vermehrte Eigensteuerung der Lernenden möglich ist, zählt diese Unterrichtsform als adaptive Lernumgebung (Birri 2018, S. 227).

Mit obenerwähnten Aussagen wird aufgezeigt, dass Innere Differenzierung in jedem Unterrichtssetting angewendet werden kann. Der jeweilige Differenzierungsgrad wird einerseits durch die Lehrperson und andererseits durch die Eigenschaften der einzelnen Unterrichtsmethoden bestimmt.

Die Bildungsdirektion Zürich (2007, zitiert nach Helmke 2009, S. 262) hat eine grafische Darstellung erstellt, in der verschiedene Unterrichtsmethoden durch die Sozialform und durch das Ausmass der damit verbundenen Fremd- und Selbststeuerung lokalisiert werden:

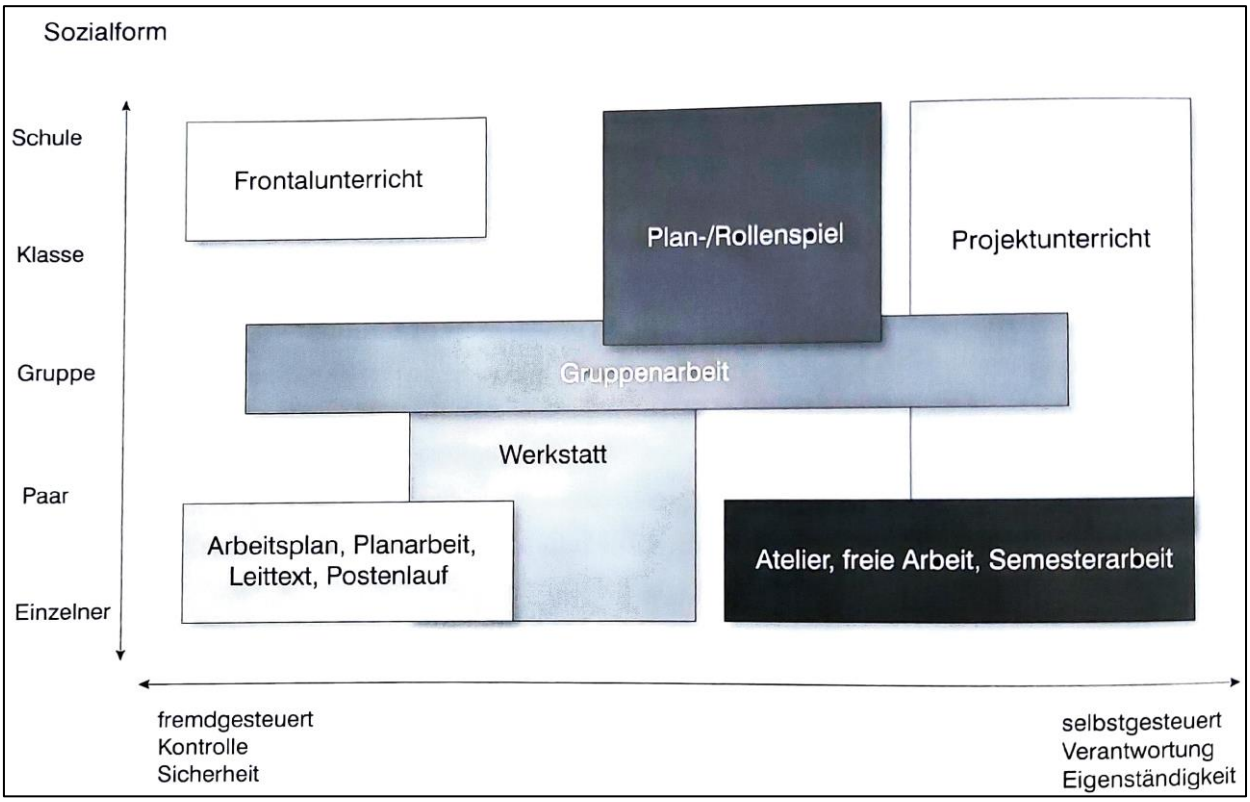


Abbildung 3: Lokalisierung von Unterrichtsmethoden
(Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007, zitiert nach Helmke 2009, S. 262)

Diese Abbildung zeigt das Wirkungsfeld zwischen der Sozialform und der Fremd/-Selbststeuerung einzelner Unterrichtsmethoden. Unterrichtsmethoden, die in dieser Darstellung im unteren und / oder rechten Bereich aufgeführt sind, weisen ein höheres Potenzial für Innere Differenzierung aus. Zum Beispiel das Atelier beinhaltet Innere Differenzierung implizit, während im Frontalunterricht die Innere Differenzierung explizit ausgearbeitet werden muss.

5 Hilfestellungen zur Komplexitätsbewältigung und Umsetzung Innerer Differenzierung

Damit Innere Differenzierung gelingt, sind viele Aspekte zu beachten. Dies kann die Lehrperson schnell einmal überfordern und dazu führen, dass ihre verfügbaren Ressourcen ausgeschöpft sind. Deshalb werden im folgenden Kapitel einige Hilfestellungen erläutert, die sich positiv auf die Umsetzung der Inneren Differenzierung auswirken können. Kapitel 5.1 beinhaltet Massnahmen für individuelle Förderung. Anschliessend werden in Kapitel 5.2 geeignete Lehr-Lern-Arrangements aufgeführt. Das Kapitel 5.3 behandelt die Unterrichtsplanung und deren Anforderungen. In Kapitel 5.4 wird die Planung vertieft, indem beschrieben wird, wie der Unterricht anhand von Unterrichtsbausteinen aufgebaut und durchgeführt werden kann. Der Unterricht erfordert auch eine gewisse fachliche Tiefe. Kapitel 5.5 setzt sich mit dieser Thematik auseinander. Damit die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler differenzierend unterstützen kann, braucht sie eine gute Wahrnehmung sowie diagnostische Kompetenzen. Deshalb sind in Kapitel 5.6 einerseits Merkmale der Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern aufgelistet und andererseits werden Hilfestellungen für die Beobachtung und Diagnose aufgezeigt. Abschliessend werden in Kapitel 5.7 ausgewählte Modelle für die Umsetzung Innerer Differenzierung vorgestellt.

5.1 Massnahmen für die Umsetzung

Huwendiek (2019, S. 93-94) empfiehlt bei geringer eigener Erfahrung und wenig geübten Klassen für die Umsetzung der Inneren Differenzierung stufenweise voranzuschreiten. Das heisst von Einzel- und Partnerarbeit zu Gruppenarbeit bis hin zu der methodischen Grossform des Projekts. In der Grundschulstudie VERA – Gute Unterrichtspraxis (Schrader & Helmke 2008, zitiert nach Helmke 2009, S. 256) wurden Lehrpersonen über den Einsatz von Massnahmen zu individueller Förderung befragt. Einige dieser Massnahmen als mögliche Umsetzungspunkte von differenziertem Unterricht sind nachfolgend aufgelistet:

- Für schwache Schülerinnen und Schüler wird zusätzliche Unterstützung im Unterricht angeboten.
- Schnellere Lernende haben die Möglichkeit, bereits zum Nächsten überzugehen, während die Lehrperson mit den Langsameren noch übt oder wiederholt.
- Bereitstellen gezielter Zusatzaufgaben, wenn Schülerinnen und Schüler etwas nicht verstanden haben.
- Bereitstellen von Extraaufgaben für leistungsstarke Lernende, durch die sie gefordert werden.
- Möglichkeit für freie Wahl von Lesetexten durch einzelne Schülerinnen und Schüler.

- Kleingruppen von Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Leistungsniveau zusammenstellen.
- Die Lehrperson verlangt von Lernenden mit guten Leistungen deutlich mehr.
- Bei Einzelarbeit werden die Aufgabenstellungen variiert, um Lernenden unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden.
- Kleingruppen von Schülerinnen und Schülern mit ähnlichem Leistungsniveau zusammenstellen.
- Bei Gruppenarbeiten nach verschiedenen Leistungsgruppen unterscheiden, die jeweils gesonderte Aufgaben erhalten.

Während einige dieser Massnahmen relativ einfach und ohne grossen Zusatzaufwand umzusetzen sind, erfordern andere Punkte aufwändigere und zeitintensivere Vorbereitung.

5.2 Lehr-Lern-Arrangements

Innere Differenzierung erfordert seitens der Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit des selbstorganisierten Lernens. Helmke (2009, S. 207-211) skizziert einige Lehr-Lern-Arrangements, die einen besonderen Schwerpunkt auf die Förderung von Selbststeuerung und den Erwerb von Lernstrategien legen:

- *Lehrlingslernen:*
  Lernende profitieren von Interaktionen mit erfahrenen Könnern und «Meistern» ihres Fachs. Dieser Ansatz erweitert das einfache Modell-Lernen mit zusätzlichen Modellen, die ablaufende Denkvorgänge von Könnern beinhalten. Dies geschieht durch kognitives Modellieren, indem Experten bei der Aufgabenbewältigung ihre angestellten Überlegungen verbalisieren.
- *Verstehensanker:*
  Lernszenarien, die videobasierte, lebensnahe Problemsituationen vorgeben, die zu verständnisvollem kooperativem Lernen führen sollen.
- *Lernen durch Lehren:*
  Ein typisches Szenario beim kooperativen Lernen in einer Zweiergruppe sieht so aus, dass zuerst beide Beteiligten einen Textabschnitt lesen, danach eine/r von ihnen den Text zusammenfasst, während der/die andere zuhört und falls nötig ergänzt oder auf Fehler hinweist. Anschliessend erfolgt beim nächsten Textabschnitt ein Rollenwechsel. Beide arbeiten zusammen, um gemeinsam das Wesentliche eines Textes zu verstehen und sich einzuprägen.
- *Reciprocal teaching:*
  Diese Methode wird vorwiegend beim Leseverständnis eingesetzt, ist jedoch auch auf

andere Bereiche übertragbar. Dabei liest die Lehrperson zunächst einen Textabschnitt vor und fasst ihn zusammen oder stellt Fragen dazu. Anschliessend übernimmt eine Schülerin oder ein Schüler die Rolle der Lehrperson und wird dabei von ihr unterstützt. Die verständnisfördernden Aktivitäten (Fragen stellen, zusammenfassen) werden im Plenum diskutiert, korrigiert und optimiert. Lehrperson und Lernende übernehmen abwechselnd die Lehrerrolle. Im fortgeschrittenen Stadium zieht sich die Lehrperson zurück und überlässt die Diskussionsleitung den Lernenden.

5.3 Die Unterrichtsplanung

Lehrpersonen sollten sich schon bei der Unterrichtsvorbereitung detailliert Gedanken über mögliche Fragen und Lernwege der Schülerinnen und Schüler machen. Diese sind dann für die Planung möglicher Impulse und Hilfestellungen zu berücksichtigen (Lipowsky & Lotz 2015, S. 179). Dadurch kann die kognitive Belastung der Lehrperson, die durch die Vielzahl parallel ablaufender Prozesse und durch die erhöhten Steuerungsanforderungen entsteht, reduziert werden (Lipowsky & Lotz 2015, S. 184).
Eine sorgfältige Unterrichtsplanung und -vorbereitung gewinnt an besonderer Bedeutung, weil sie einerseits zu einer Entlastung der Lehrperson während des Unterrichts beitragen kann und andererseits für eine höhere Qualität der Unterstützungsprozesse sorgt (Lipowsky & Lotz 2015, S. 183). Die Autorschaft nennt folgende Anforderungen, die bei der Unterrichtsplanung zu beachten sind:

- Analyse des fachlichen Hintergrundes des Themas
- Didaktische Analyse des Unterrichtsgegenstandes (Struktur, Zusammenhänge)
- Analyse der Zielstruktur (Lernziele und Kompetenzen)
- Analyse der eingesetzten Aufgaben
- Analyse der fachspezifischen Lernvoraussetzungen (Lernstandserhebung)
- Antizipation möglicher Schwierigkeiten beim Verstehen des Lerninhalts
- Ableitung möglicher Unterstützungs- und Fördermassnahmen
- Antizipation möglicher Lösungs- und Bearbeitungswege

Tomlinson et al. (2003, zitiert nach Lipowsky & Lotz 2015, S. 183) betonen, dass der Unterrichtsvorbereitung eine Schlüsselfunktion für die wirksame Differenzierung zukommt. Dazu ist es laut ihren Untersuchungen wichtig, dass die Lehrperson mit der Heterogenität der Lernenden proaktiv umgeht und die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bereits bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt.

5.4 Der Vielfalt Struktur geben

Innere Differenzierung erfordert im Unterricht immer wieder Sequenzen mit selbstgesteuertem Lernen. Weil die ganzheitlichen Bildungsziele mit wirkungsvollen Lehr-Lern-Arrangements verbunden werden müssen, die somit auch den Fokus auf das eigenständige Lernen lenken (siehe Kapitel 5.2), sind unterschiedliche Unterrichtsmethoden über längere Zeiteinheiten miteinander zu verbinden. Eine solche Kombination kann mit verschiedenen Unterrichtsbausteinen gestaltet werden. Diese können wie folgt unterteilt werden (Zumsteg 2018, S. 278):

- *Arbeit an einem Thema:*
  Die Lehrperson arbeitet im direkt geführten Unterricht mit allen Kindern an einem Thema aus der Lebenswelt der Lernenden und ermöglicht anschliessend individuelle Vertiefung und Erweiterung.
- *Freie Tätigkeit:*
  Die Schülerinnen und Schüler forschen, lesen, gestalten, schreiben, bewegen sich, spielen, rechnen und musizieren nach ihren Interessen und Bedürfnissen. Dies kann in unterschiedlichen Unterrichtsformen umgesetzt werden.
- *Kurs:*
  Bewusstes, systematisches Lernen und angeleitetes Üben sowie Reflektieren mit der Lehrperson in lernstandsähnlichen Gruppen. Hier bauen die Schülerinnen und Schüler systematisch Wissen und Können auf. Die Gruppeneinteilung erfolgt durch die Lehrperson. Dazu werden kooperative Lernformen, dialogisches Lernen oder auch Werkstätten eingesetzt.
- *Training / Plan:*
  Jedes Kind erhält spezifische Aufträge, die seinem Lern- und Entwicklungsstand entsprechen. Die Lernenden arbeiten mehrheitlich selbstständig, werden jedoch individuell durch die Lehrperson unterstützt und beraten. Dieser Unterrichtsbaustein hat eine enge Verwandtschaft mit Planarbeit (siehe Kapitel 4.7.2).

Die Folgende Wochenstrukturierung stellt eine mögliche Kombination von Unterrichtsbausteinen für Grund- und Primarstufe dar:

<table>
<tr><th colspan="2">Montag</th><th colspan="2">Dienstag</th><th>Mittwoch</th><th colspan="2">Donnerstag</th><th colspan="2">Freitag</th></tr>
<tr><td colspan="2">Arbeit an einem Thema</td><td>Kurs</td><td>Training</td><td>Arbeit an einem Thema</td><td>Kurs</td><td>Training</td><td>Kurs</td><td>Training</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Freie Tätigkeit</td><td colspan="2" rowspan="2">Arbeit an einem Thema</td><td rowspan="2">Freie Tätigkeit</td><td colspan="2" rowspan="2">Arbeit an einem Thema</td><td colspan="2" rowspan="2">Arbeit an einem Thema</td></tr>
<tr><td>Kurs</td><td>Training</td><td colspan="2">Sport</td><td>Sport</td></tr>
<tr><td colspan="9">Mittagspause</td></tr>
<tr><td>Kurs</td><td>Training</td><td colspan="2">Freie Tätigkeit</td><td></td><td colspan="2">Freie Tätigkeit</td><td colspan="2">Klassenrat</td></tr>
</table>

Abbildung 4: Mögliche Wochenstrukturierung (Zumsteg 2018, S. 279). Eigene Darstellung

5.5 Unterricht mit fachlicher Tiefe

Studienergebnisse haben gezeigt, dass die inhaltliche Qualität eines stark individualisierenden Unterrichts in vielen Fällen eher gering ausfällt. Deshalb muss die Tiefenstruktur des Unterrichts genauer betrachtet werden. Lipowsky und Lotz (2015, S. 188) verstehen unter Tiefenstruktur des Unterrichts Strategien und Massnahmen der Lehrperson, welche die Verarbeitung und das Verstehen der Inhalte durch die Lernenden fördern. Dazu zählen:

- Fachliche Erklärungen der Lehrperson
- Anregungen zur Metareflexion und zum Aufbau und zur Nutzung von fachbezogenen Lernstrategien
- Massnahmen zur Aktivierung des Vorwissens der Lernenden
- Massnahmen, welche die kognitive Strukturierung und Verarbeitung von neuen Lerninhalten erleichtern.
- Fachliche Kohärenz des Unterrichts
- Fachliche Korrektheit der Äusserungen der Lehrperson

Damit sind Merkmale wie inhaltliche Klarheit und Rahmen des Unterrichts, kognitive Aktivierung, metakognitive Förderung, lernstrategische Unterstützung und konstruktives Feedback umschrieben. Kognitive Aktivierung bezeichnet einen Unterricht, der die Lernenden zum Nachdenken und zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema anregt (Lipowsky & Lotz 2015, S. 189). Die Forschungslage zur kognitiven Aktivierung im Grundschulbereich ist noch nicht breit und es fehlt an Studien, welche die positiven Effekte kognitiver Aktivierung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler nachweisen können. Für die Autorschaft (Lipowsky & Lotz 2015, S. 192-193) erscheint es jedoch plausibel, dass mit kog-

nitiver Aktivierung eine tiefere Verarbeitung des Unterrichtsinhaltes und damit auch nachhaltigeres Lernen verbunden wird. Deshalb ist auch beim individualisierenden Unterricht darauf zu achten, dass die nötige fachliche Tiefe sowie eine kognitive Aktivierung vorhanden sind.

5.6 Diagnostik

Für eine ausgewogene Diagnostik müssen die verschiedenen Merkmale der Lernenden erkannt werden. Dies erfolgt durch genaues Beobachten mit anschliessender Diagnosestellung.

5.6.1 Merkmale der Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern

Die Heterogenität von Lernenden kann anhand folgender Merkmale sichtbar gemacht werden (Pronold-Günthner 2018, S. 186):

- *Sprachliche und kognitive Voraussetzungen:*
  Deutsch ist für viele Lernende Zweitsprache, aber auch Schülerinnen und Schüler mit Erstsprache Deutsch können sich bezüglich des Wortschatzumfangs deutlich unterscheiden.
- *Vorkenntnisse und Erfahrungen:*
  Die Lernenden unterscheiden sich nach ihrem ausserschulischen Vorwissen. Sie bringen verschiedene Vorerfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit.
- *Kompetenzniveaus:*
  Bedingt durch unterschiedliche Vorkenntnisse und Erfahrungen befinden sich die Lernenden auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus.
- *Lerntempo:*
  Schülerinnen und Schüler können sich bezüglich Lerntempo erheblich voneinander unterscheiden.
- *Lern- und Arbeitsverhalten:*
  Innerhalb einer Klasse gibt es einerseits Schülerinnen und Schüler, die zielstrebig und selbständig an Aufgaben herangehen, andererseits gibt es jedoch Lernende, die stärker geführt werden müssen.
- *Interessen und Vorlieben:*
  Jede Schülerin und jeder Schüler ist einzigartig. Deshalb zeigen sich auch in diesem Bereich viele Unterschiede.

5.6.2 Beobachtung und Diagnostik

Damit das Unterrichtsangebot zielgerichtet gestaltet werden kann, sollte die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler möglichst genau bekannt sein (Pronold-Günthner 2018, S. 192). Deshalb sind für eine optimale Differenzierung aussagekräftige Informationen zu den einzelnen Lernenden erforderlich. Gemäss der Autorin (Pronold-Günthner 2018, S. 192-193) gibt es folgende Möglichkeiten, anhand deren sich Lehrkräfte über die Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht informieren können:

- *Standardisierte Lese- und Rechtschreibetests:*
  Abhängig vom Test werden ausgewählt Teilaspekte von Rechtschreib- und Lesekompetenz überprüft. Mittels dieser Tests kann ein Überblick über den Lernstand aller Schülerinnen und Schüler verschafft und ein Vergleich mit Normgruppen gemacht werden. Allerdings fehlt hier oft der Bezug zu konkreten Unterrichtsinhalten.
- *Informelle (unbenotete) Tests:*
  Abhängig von der Konzipierung des Tests lassen sich Leistungen der Lernenden in ausgewählten Teilbereichen des Deutschunterrichts überprüfen. Dabei kann ein Bezug zu gewünschten Unterrichtsinhalten geschaffen werden, aber dafür ist der Vergleich mit Normgruppen nicht möglich.
- *Ergebnisse aus Jahrgangsstufentests und Vergleichsarbeiten:*
  Je nach Test werden die Leistungen beim Lesen, Rechtschreiben, Schreiben, Sprachgebrauch und Zuhören ermittelt. Dadurch ist ein Vergleich der Klassenergebnisse mit dem Landesergebnis möglich. Leider sind solche Tests jedoch nur in bestimmten Jahrgangstests vorgesehen.
- *Eigene Unterrichtsbeobachtungen und Beobachtungen von Kollegen:*
  Dadurch können Informationen zu Leistungen in einzelnen Bereichen, Arbeitstempo, sozialen Fähigkeiten, Selbständigkeitsgrad, Arbeitssorgfalt und Durchhaltevermögen etc. gewonnen werden. Dabei werden die Merkmale der einzelnen Lernenden sehr differenziert erfasst. Es erfordert jedoch eine hohe Diagnosekompetenz der Lehrperson und ist ein zeitintensives Vorhaben, weil sich Beobachtungen nicht auf wenige Messzeitpunkte beschränken sollten.
- *Schülerbefragungen und über das Lernen sprechen:*
  Hier sind beispielsweise Selbstreflexionsbögen und Lerntagebücher möglich. Dadurch können wertvolle Hintergrund- und Zusatzinformationen gewonnen werden und die Schülerinnen und Schüler übernehmen zudem Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Allerdings können auch Probleme mit der Selbsteinschätzung auftreten.

- *Elterngespräche:*
  Diese liefern einerseits Einblicke in die familiäre Situation und das Freizeitverhalten und andererseits gelangt man dabei auch zu Informationen über Erziehungsschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, Familienbelastungen und ausserschulischen Fördermassnahmen. Durch den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Eltern und Lehrperson kann eine gute Voraussetzung für eine Bildungspartnerschaft geschaffen werden. Allerdings ist dies sehr von der Kooperationsbereitschaft der Eltern abhängig und es besteht die Gefahr verzerrter Wahrnehmung durch die Eltern.
- *Schülerakten:*
  Die Schülerakten können beispielsweise Zeugnisse, Informationen zu erfolgten förderdiagnostischen Massnahmen, Krankheitsdiagnosen sowie Erziehungs- und Ordnungsmassnahmen enthalten. Dadurch ist ein Nachvollzug der bisherigen Schullaufbahn möglich und es gibt einen Überblick über bereits erfolgte pädagogische Massnahmen. Es besteht jedoch die Gefahr einer Stigmatisierung.

Meiner Meinung nach bieten sich all diese Möglichkeiten, die hier explizit für den Deutschunterricht erwähnt wurden, auch in anderen Fächern an. Anstelle der standardisierten Lese- und Rechtschreibetests kommen dann folglich andere Testinhalte zur Ermittlung des Lernstandes zur Anwendung.

5.7 Modelle für die Umsetzung Innerer Differenzierung

Anhand folgender Modelle kann der Unterricht bezüglich Innerer Differenzierung analysiert werden. Dies hilft der Lehrperson, ihren Unterricht stufenweise zu optimieren.

5.7.1 Modell von Pronold-Günthner

Pronold-Günthner (2018, S. 189) hat folgendes Modell für Möglichkeiten der Inneren Differenzierung im Deutschunterricht entwickelt:

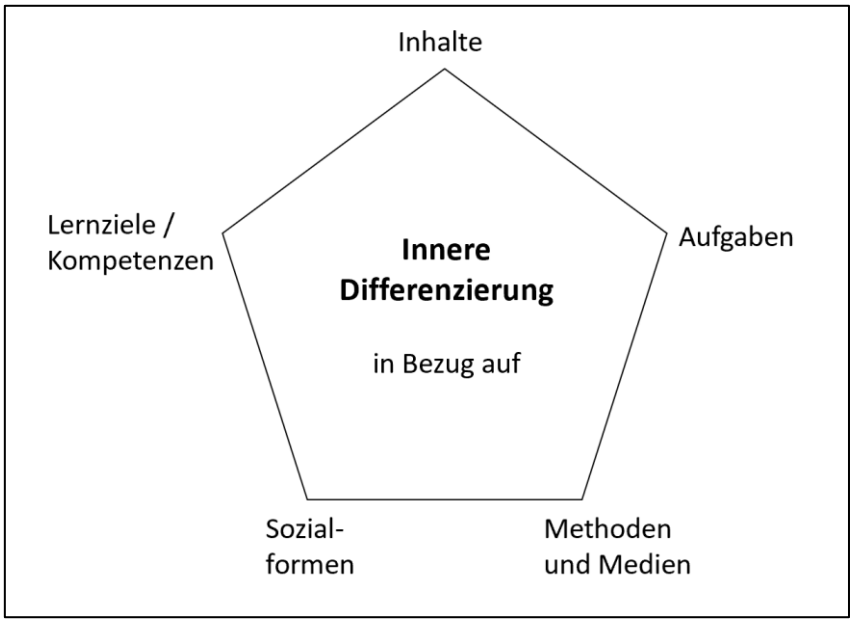


Abbildung 5: Möglichkeiten der Inneren Differenzierung (Pronold-Günthner 2018, S. 189), Eigene Darstellung

- *Differenzierung nach Inhalten:*
  Den Schülerinnen und Schülern werden beispielsweise verschiedene Lektüren zur Verfügung gestellt, für die sie sich interessengeleitet entscheiden können. Gerne wird diese Form der Differenzierung auch verwendet, wenn in einer Unterrichtsstunde umfangreiche Vorhaben aus zeitökonomischen Gründen arbeitsteilig von einzelnen Gruppen bearbeitet werden.
- *Differenzierung nach Aufgaben:*
  Häufig wird in Kombination mit der Inhaltsdifferenzierung auch der Schwierigkeitsgrad respektive der Umfang der Aufgaben variiert. Dadurch können die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -geschwindigkeiten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Zudem ist damit eine Arbeit an individuellen Förderschwerpunkten möglich. Bei der Differenzierung der Aufgabenqualität ist darauf zu achten, dass ein Zusatzangebot an Aufgaben motivierend gestaltet ist und der Ehrgeiz geweckt wird. Andernfalls können leistungsstärkere Lernende ein Zusatzangebot an Aufgaben als Bestrafung empfinden.
- *Differenzierung nach Methoden und Medien:*
  Diese Form eignet sich, wenn nach Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler differenziert wird. Die leistungsschwächeren Lernenden erhalten dabei zusätzliche Hilfsmaterialien oder gekürzte Lesetexte.

- *Differenzierung nach Sozialformen:*
  Hier kann Differenzierung durch Gruppenzusammensetzung erfolgen (z.B. nach Leistung, Interessen). Wichtig dabei ist, dass jedes Gruppenmitglied einen eigenen Anteil zum Ergebnis leistet.
- *Differenzierung nach Lernzielen / Kompetenzen:*
  Die Lernziele orientieren sich an den Kompetenzen, die im Lehrplan festgelegt sind. Allerdings sind beispielsweise Lernziele für Kinder mit besonderem Förderbedarf anzupassen.

Diese fünf Möglichkeiten der Inneren Differenzierung für Deutschunterricht erachte ich als sehr hilfreich und durchaus auch übertragbar auf alle anderen Schulfächer.

5.7.2 Vierfelder-Matrix zu Binnendifferenzierung

Huwendiek (2019, S. 267) hat folgende Vierfelder-Matrix zur Binnendifferenzierung gebildet. Sie soll helfen, Binnendifferenzierung durch die Lehrperson oder durch Selbstzuordnung der Lernenden durchzuführen:

	Lehrperson (LP) ordnet zu	Selbstzuordnung
Lehrperson fertigt die Materialien und stellt die Aufgaben.	1) LP ordnet die Aufgaben und Materialien (nach Art und Schwierigkeitsgrad) den SuS zu. Der Aufgabentyp passt zu den Schülermerkmalen.	3) LP gibt Zeit- und Themenplan vor. Die SuS wählen ein spezielles Thema für sich aus. Sie bilden selbst Arbeitsgruppen.
Die Schülerinnen und Schüler (SuS) stellen selbst Aufgaben und Fragen zusammen.	2) LP kennzeichnet die Aufgaben aus der Sammlung, die die SuS zusammengestellt haben, nach Art und Schwierigkeitsgrad und gibt Empfehlungen.	4) Offene Thematik: Selbstständiges Recherchieren und Dokumentieren. Produktion eines individuellen Themenhefts (LP gibt evtl. Starthilfen).

Abbildung 6: Vierfelder-Matrix (Huwendiek 2019, S. 267). Eigene Darstellung

Erklärung der vier Felder:

- *Zu Punkt 1:*
  Die Lehrperson stellt Dossiers mit Unterlagen aus verschiedenen Schwierigkeitsgraden zusammen. In gemischt zusammengestellten Gruppen werden diese Dossiers bearbeitet. Die «Anfänger» der Gruppe bearbeiten Basisunterlagen des Dossiers, währenddem

sich die «fortgeschrittenen» Gruppenmitglieder mit schwierigeren Unterlagen beschäftigen. Abschliessend wird ein gemeinsames Gruppenprodukt erstellt.

- *Zu Punkt 2:*
  Die Lehrperson zeigt, wie beispielsweise Fragen zu einem Thema zusammengestellt werden können. Anschliessend übernehmen Schülerteams Themen, zu denen sie eigene Fragen (inkl. Lösungen) für die Mitschülerinnen und -schüler bereitstellen. Die Lehrperson kann einzelne Aufgaben markieren und spezifizieren. Die Basisaufgabe ist von allen zu erledigen. Die Lernenden können weitere Fragen nach Interessen (Selbstzuordnung) beantworten oder es werden von der Lehrperson weitere Aufgaben ausgewählten Schülergruppen zugeordnet.
- *Zu Punkt 3:*
  Die Lehrperson gibt einen Zeitplan mit Themen vor. Die Schülerinnen und Schüler wählen nach ihren Interessen und Fähigkeiten Themen aus und bearbeiten diese.
- *Zu Punkt 4:*
  Die Lehrperson gibt ein offenes Thema vor. Anschliessend gehen die Lernenden eigenen Fragen dazu nach und stellen ihre Ergebnisse in irgendeiner Form dar. Huwendiek (2019, S. 268) betont, dass bei Eröffnung der Möglichkeit, in Nischen der persönlichen Stärken zu arbeiten, die betroffenen Lernenden aufblühen und Arbeiten von beachtlicher Qualität vorlegen können, die teilweise über ihren übrigen Leistungen liegen.

5.7.3 Heuristisches Reflexionsmodell

Beim heuristischen Reflexionsmodell für Unterricht in heterogenen Klassen von Eckhart (2010, S. 133) liegt der Fokus auf der Reflexion von Lehr- und Lernprozessen. An erster Stelle steht dabei das Reflektieren von Unterricht, als Bedingung für gezieltes didaktisches Handeln. Dieses Modell soll nach Eckhart (2010, S. 133) auch unter den Bedingungen begrenzten Wissens und wenig Zeit gute Lösungen ermöglichen, den Unterricht zu reflektieren. Es erhebt aber nicht den Anspruch, die komplexe Unterrichtswirklichkeit vollständig abbilden zu können, sondern es skizziert Dimensionen, welche aufgrund zur Verfügung stehender Konzepte, Modelle und Theorien für den Unterricht in einer heterogenen Klasse bedeutsam sind (Eckhart 2010, S. 145). Durch dieses heuristische Modell werden Orientierungen angeboten, die es erlauben, in der komplexen Unterrichtsrealität entlang relevanter Dimensionen gute Lösungen zu entwickeln (Eckhart 2010, S. 145). Das Modell sucht immer eine ressourcenorientierte Perspektive. Dabei bilden vorhandene Qualitäten und Verortungen von Unterricht den Ausgangspunkt. Diese zeigen ihrerseits jedoch auch mögliche Wege, um Unterricht für heterogene Gruppen weiterzuentwickeln. Somit lässt sich das Würfelmodell auch als unterrichtliches Spielfeld betrachten. Zusammenfassend kann es helfen, Unterricht zu verorten

und entsprechende Entwicklungsfelder aufzuzeigen (Eckhart 2010, S. 145). Die Spannungsfelder von Unterricht in heterogenen Klassen lassen sich laut Eckhart (2010, S. 144) entlang dreier Dimensionen nachzeichnen. Diese Dimensionen werden von Polen begrenzt und zwischen diesen Extremen entsteht etwas Zusammenhängendes, das geprägt ist von unterschiedlichen unterrichtlichen Vorgehensweisen, die entweder mehr den einen oder anderen Aspekt betonen. Wenn diese Dimensionen aufeinander bezogen werden, resultieren einerseits Flächen, die durch Begriffspaare definiert werden und andererseits ergeben sich auch Räume, indem eine zusätzliche Dimension berücksichtigt wird. Das «Verschmelzen» der Dimensionen kann in einem Würfelmodell veranschaulicht werden (Eckhart 2010, S. 144).

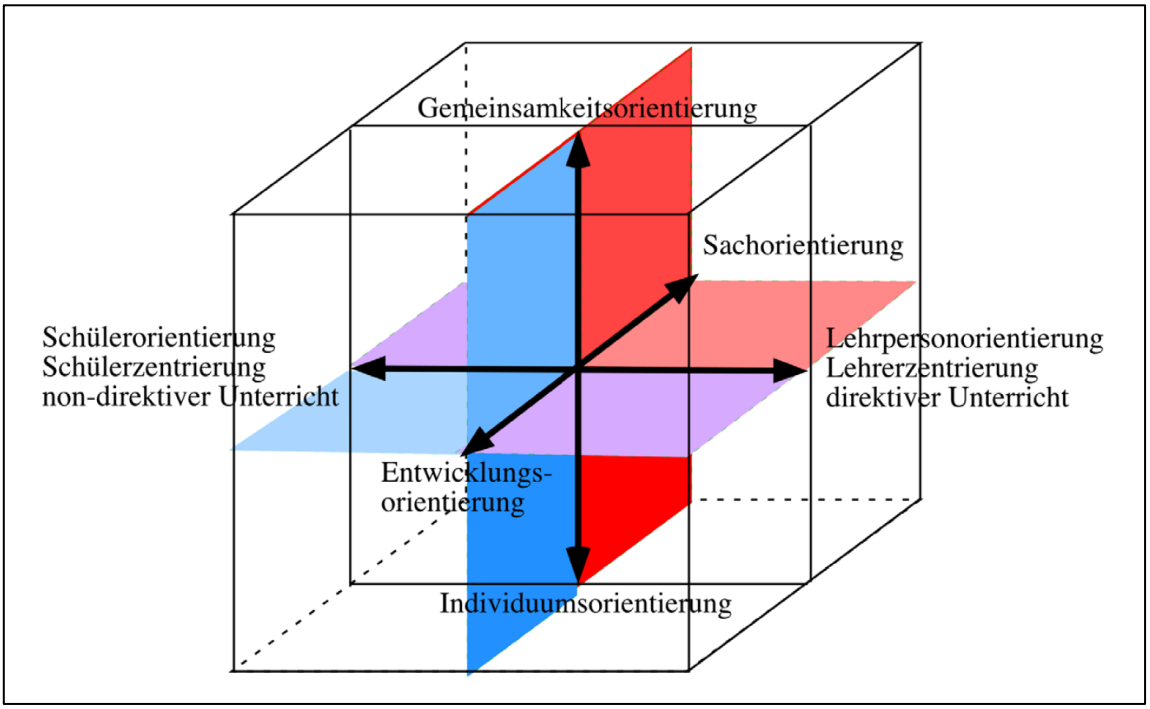


Abbildung 7: Dimensionen für den Unterricht in einer heterogenen Schulklasse (Eckhart 2010, S. 145)

Erklärung der verschiedenen Dimensionen:

- *Gemeinsamkeitsorientierung – Individuumsorientierung:*
  Dabei geht es um die Ebene der Individualisierung. Eckhart (2010, S. 146) betont, dass es um Gemeinsamkeits- UND Individuumsorientierung geht. Obwohl in der Individualisierung der Verschiedenheit Wertschätzung entgegengebracht wird, sollen Kinder (trotz Verschiedenheiten) auch Gemeinsamkeiten erleben und Gleichberechtigung erfahren (Eckhart (2010, S. 146).
- *Lehrpersonenorientierung – Schülerorientierung:*
  Dabei geht es um die Ebene der Vermittlung. Hier wird zwischen selbständigem Lernen und durch die Lehrperson geführten Unterricht unterschieden. Auch in dieser Dimension

wird betont, dass weder auf das eine noch auf das andere verzichtet werden darf und Einseitigkeiten zu vermeiden sind (Eckhart 2010, S. 146).

- *Sachorientierung – Entwicklungsorientierung:*
  Dabei wird die inhaltliche Orientierung von Unterricht betont. In sachorientiertem Unterricht werden Lerngegenstände in Lehrplänen festgehalten. Demgegenüber wird bei der Entwicklungsorientierung anstelle des Lerngegenstandes die Entwicklung des Individuums ins Zentrum gestellt. Dabei lautet die zentrale Frage, wo das Kind in seiner Entwicklung steht und welches die nächsten Schritte sind. Lerngegenstände haben somit eine dienende Funktion (Eckhart 2010, S. 146).

5.7.4 Bewertung der Modelle

Keines dieser drei Modelle erfüllt meine Erwartungen an ein Analysetool meines Unterrichts, da ich teilweise andere Schwerpunkte für die Umsetzung Innerer Differenzierung setzen möchte. Aus diesem Grund habe ich ein eigenes Reflexionsinstrument entwickelt. Dabei verwende ich als Darstellungsform das Spinnennetz-Modell. Dieses Modell zeigt auf übersichtliche Weise, in welchen Bereichen im eigenen Unterricht viel oder wenig Innere Differenzierung umgesetzt wird. Die Erkenntnisse aus der Unterrichtsanalyse mit diesem Reflexionsmodell bieten dann den Anstoss für die Weiterentwicklung und Optimierung des eigenen Unterrichts. Für die Skalierung sind folgende vier Stufen vorgesehen: trifft nicht zu, trifft selten zu, trifft mehrheitlich zu, trifft voll und ganz zu. Durch die vierstufige Skala wird bei der Reflexion eine richtungsweisende Tendenz sichtbar, da keine durchschnittliche Bewertung möglich ist. Es muss immer klar entschieden werden, in welche Richtung die Einschätzung geht.

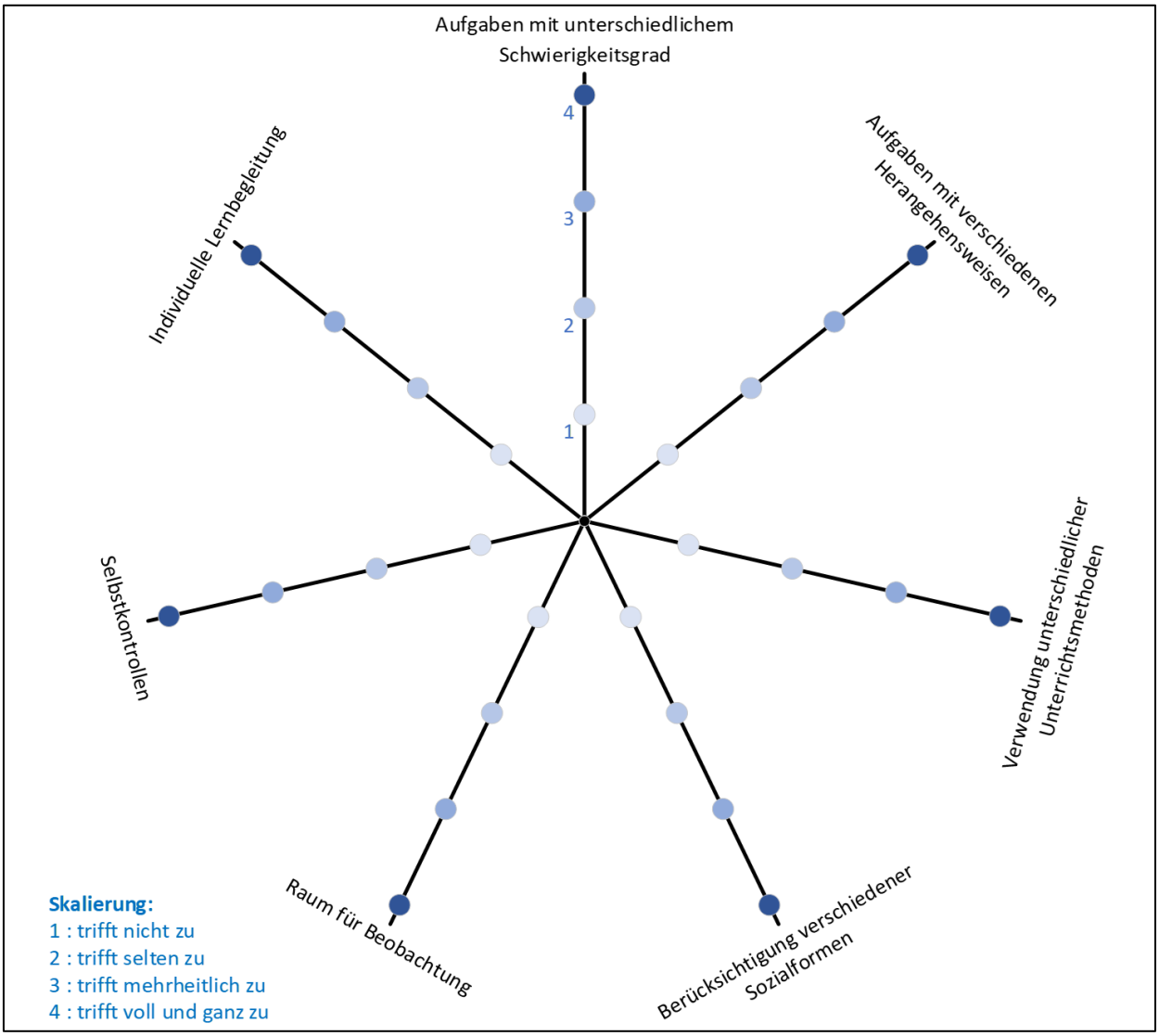


Abbildung 8: Spinnennetz-Modell zur Reflexion der Umsetzung Innerer Differenzierung im Unterricht. Eigene Darstellung

Erklärung der verschiedenen Inhalte:

- *Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad:*
  Es werden Aufgaben mit Auswahlmöglichkeiten bzgl. Schwierigkeitsgrad verwendet. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler ihrem Lernstand entsprechend gefördert werden.
- *Aufgaben mit verschiedenen Herangehensweisen:*
  Für die Bearbeitung der Aufgaben sind verschiedene Herangehensweisen und Lösungswege möglich. Dadurch wird der Aufbau von Selbstkompetenzen möglich, weil Entscheidungen getroffen und Lernwege selbstständig beschritten werden.

- *Verwendung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden:*
  Für die Vermittlung der Lerninhalte werden unterschiedliche Unterrichtsmethoden verwendet. Dies sorgt für abwechslungsreiches Lernen.
- *Berücksichtigung verschiedener Sozialformen:*
  Im Unterricht gelangen verschiedene Sozialformen zur Anwendung. Dadurch ist gewährleistet, dass sowohl Einzelarbeit wie auch soziales Lernen berücksichtigt wird.
- *Raum für Beobachtung:*
  Der Unterricht bietet der Lehrperson genügend Möglichkeiten für die Beobachtung der Lernenden. Dadurch werden die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sichtbar und es wird erkennbar, wie die individuelle Lernbegleitung verlaufen soll.
- *Selbstkontrollen:*
  Die Aufgaben beinhalten regelmässig Selbstkontrollen, damit die Schülerinnen und Schüler lernen, sich selbst einzuschätzen. Diese Kompetenz bildet einen wichtigen Aspekt des selbstregulierten Lernens.
- *Individuelle Lernbegleitung:*
  Die Unterrichtsplanung beinhaltet Zeitfenster, die individuelle Lernbegleitung ermöglichen. Dazu bieten sich verschiedene Formen an (z.B. Lerngespräche).

6 Umsetzungsformen Innerer Differenzierung

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten der Inneren Differenzierung. In Kapitel 6.1 wird das Forder-Förder-Projekt (FFP) in zwei verschiedenen Ausprägungen vorgestellt. Ausserdem werden die Herausforderungen und Chancen, die das FFP für die Lehrpersonen und die Lernenden bietet, aufgezeigt. Abschliessend sind eigene Überlegungen zu diesem Projekt aufgeführt. Das Kapitel 6.2 ist der flexiblen Differenzierung gewidmet. Auch zu dieser Umsetzungsform werden am Schluss eigene Überlegungen aufgeführt.

6.1 Individuelle Bildung im Forder-Förder-Projekt (FFP)

Das Forder-Förder-Projekt (FFP) bildet ein potenzialorientiertes Erweiterungsprojekt zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern. Teilnehmende schreiben wöchentlich mindestens zwei Stunden an einer Expertenarbeit zu einem interessenorientierten Thema. Anschliessend präsentieren sie ihre Arbeit in einem Expertenvortrag. Ziel ist es, damit die Lernenden in Bereichen ihrer individuellen Begabungen und Interessen herauszufordern und gleichzeitig bei der Entwicklung ihres persönlichen Lernens zu fördern. Grundlagen dazu bilden Strategien des selbstgesteuerten und forschenden Lernens (Kaiser-Haas & Konrad 2015, S. 269). Im FFP werden Stärken gestärkt und junge Menschen in ihren Interessensgebieten gefordert sowie gleichzeitig durch die Chance gefördert, mithilfe ihrer Stärken die Schwächen zu mildern (Fischer et. al 2008, zitiert nach Kaiser-Haas & Konrad 2015, S. 284).

6.1.1 FFP-D zur Begabtenförderung im Drehtürmodell der Klassen 2 bis 6

Besonders begabte Schülerinnen und Schüler verlassen den Regelunterricht für eine Doppelstunde. Nebst dem selbständigen Erarbeiten des Unterrichtsstoffes aus den Stunden des Regelunterrichts erstellen diese Lernenden in Sechsergruppen eine Expertenarbeit und einen Expertenvortrag (Kaiser-Haas & Konrad 2015, S. 270).

6.1.2 FFP-R zur individuellen Förderung im Regelunterricht der Klassen 2 bis 6

Dieses Modell findet im Fachunterricht für alle Lernenden einer Klasse statt. Durch den Erwerb von Lern- und Arbeitsstrategien kann die individuelle Förderung und Bildung der Schülerinnen und Schüler in ihren jeweiligen Interessensgebieten ermöglicht werden. Dabei wird gleichzeitig das persönliche Forder-Förder-Bedürfnis berücksichtigt. Die Lernenden arbeiten in Gruppen von fünf bis acht Personen (Kaiser-Haas & Konrad 2015, S. 271).

6.1.3 Herausforderung und Chance für Lehrpersonen

Die Vorbereitung und Durchführung des FFP erfordert die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern. Dabei geht es um Information aller Gruppen und um Akzeptanz für das Projekt. Damit die individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes gelingt, ist während der Durchführung Kooperation wichtig. Die kontinuierliche Verbesserung der Gelingensbedingungen für die Teilnehmenden und die Projekteinbindung in das Schulprogramm bilden den Schwerpunkt der Evaluation. Ausserdem brauchen teilnehmende Schulen einen Computerraum und die Lernenden einen USB-Stick mit Programmen und Vorlagen, die im Projekt verwendet werden. Die Begleitung der Kleingruppen können beispielsweise Studierende, ältere Schülerinnen und Schüler oder geschulte Eltern übernehmen (Kaiser-Haas & Konrad 2015, S. 272). Die Autorinnen (Kaiser-Haas & Konrad 2015, S. 283) erwähnen, dass es für die erfolgreiche Durchführung des FFP eine respektierende und wertschätzende Haltung gegenüber den Teilnehmenden und ihren Eltern braucht. Dazu gehört Zeit, um die Interessen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler kennenzulernen und die Eltern oder andere Betreuungspersonen zu beraten. Ausserdem wird das Grundvertrauen in die Teilnehmenden und ihre Fähigkeiten betont.
Die individuelle Förderung im FFP bezeichnen Kaiser-Haas & Konrad (2015, S. 284) auch als Chance zur Veränderung der Lehrpersonen-Rolle. Die Lehrperson gibt einerseits als Lernbegleiterin den Lernenden ungewohnte Freiheiten bei Themenwahl, Zeitplanung und Lerntempo. Andererseits wirkt sie als Wissensvermittlerin im Hinblick auf Strategien und Methoden für erfolgreiches Lernen. Ausserdem ist die Lehrperson auch Beobachterin. Durch den Wechsel zwischen den verschiedenen Rollen erlebt sie eine Bereicherung (Kaiser-Haas & Konrad 2015, S. 287). Des Weiteren erkennen die Autorinnen (Kaiser-Haas & Konrad 2015, S. 288) durch die Einbindung der Strategien selbstgesteuerten Lernens einen Beitrag für grössere Vielseitigkeit im Unterricht.

6.1.4 Chancen für die Lernenden

Schülerinnen und Schüler können im FFP ihre Begabungen ohne Vorbehalte zeigen und in Leistungen umsetzen. Sie werden durch das Miteinander Gleichgesinnter in «Peergroups» gestärkt und entwickeln Achtung sowie Respekt gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern und ihren unterschiedlichen Fähigkeiten (Kaiser-Haas & Konrad 2015, S. 285). Zudem erhalten Teilnehmende des FFP Bestätigung und Anerkennung für ihre Anstrengungen bei den Expertentagungen. Hier wird die Vielfalt der selbstgewählten Interessensgebiete gezeigt. Dadurch erwächst bei vielen Lernenden die Bereitschaft zu neuen Anstrengungen (Kaiser-Haas & Konrad 2015, S. 286). Die im Rahmen des FFP vermittelten Strategien zum selbstge-

steuerten Lernen und Arbeiten befähigen resp. ermutigen die Lernenden, ihre Bildungsgänge individuell zu gestalten. Durch diese bewusste eigenständige Planung und Reflexion der Lernprozesse werden Erfolgserlebnisse ermöglicht, welche die Persönlichkeit nachhaltig stärken (Kaiser-Haas & Konrad 2015, S. 287).

6.1.5 Eigene Überlegungen zum FFP

Das FFP ist eine interessante Methode zur Umsetzung der Inneren Differenzierung und gleichzeitig werden überfachliche Kompetenzen gestärkt. Die Autorschaft erwähnt, dass das Projekt bereits ab der 2. Klasse realisiert werden kann. Da es jedoch für dessen Umsetzung Strategien des selbstgesteuerten und forschenden Lernens braucht, sehe ich die Einsatzmöglichkeiten frühestens in der oberen Mittelstufe. Die richtige Ausführung erfordert sehr selbständiges Arbeiten, welches aus meiner Sicht bis zur 4. Klasse nur in beschränktem Umfang vorhanden ist. Hingegen kann meines Erachtens das Modell FFP-D bereits ab der 2. Klasse durchgeführt werden, weil Begabte eher über die erforderlichen Strategien für eine erfolgreiche Umsetzung verfügen. Weiter ist erwähnt, dass in Sechsergruppen gearbeitet wird. Aufgrund meiner Erfahrungen aus den Praktika bezweifle ich, dass in einer Schule von normaler Grösse überhaupt sechs besonders begabte Lernende vorhanden sind. Andererseits erachte ich die Gruppengrösse nicht als zwingende Anforderung und dieses Modell könnte durchaus auch in Einzelarbeit umgesetzt werden.
Nebst Voraussetzungen an die Schulinfrastruktur ist für die Umsetzung des FFP auch ein erhöhter Personalbedarf vorhanden. Während zusätzliches Personal durch Studierende oder Pensionierte abgedeckt werden könnte, lassen sich in der Schulinfrastruktur kaum kurzfristige Anpassungen vornehmen. In beiden Bereichen müssten anfallende Kosten finanziert werden, obwohl leider nicht überall ausreichend finanzielle Mittel vorhanden sind. Werden die Kosten ausser Acht gelassen, so bilden für mich die räumlichen Möglichkeiten die Grundlage für die Umsetzung des FFP. Erst wenn die nötige Infrastruktur vorhanden ist, kann die Realisierung dieses Projektes angegangen werden.
Andererseits bietet es in adaptierter Form viele Aspekte, die in den eigenen Unterricht einfliessen könnten. So kann ich mir beispielsweise vorstellen, die Schülerinnen und Schüler im NMG an eigenen Themen interessengeleitet arbeiten zu lassen. Abschluss dieses NMG-Unterrichts bildet dann ein Expertenvortrag, wo die Lernenden ihre Arbeiten vorstellen. Damit könnte der Inneren Differenzierung musterhaft entsprochen werden.

6.2 Flexible Differenzierung

Paradies & Linser (2010, S.11-12) stellen flexible Differenzierung als Alternative zu leistungsdifferenzierten Systemen dar. Dabei erarbeiten sich die Lernenden in einem fachlich notwen-

digen Wechsel von heterogenen und homogenen Leistungsgruppen Lernziele einer Unterrichtseinheit. Am Anfang werden in heterogenen Gruppen den Schülerinnen und Schülern die Grundlernziele vermittelt. Im Anschluss daran wird mittels eines Testes diagnostiziert, welche Lernlücken bei den einzelnen Lernenden auftreten. Aufgrund dieser Auswertung werden auf drei Ebenen Kurse eingerichtet:

- Weiterführender Kurs für Spitzengruppe (Lernende, die alle Lernziele erreicht haben)
- Kurs auf mittlerem Niveau für Lernende, die den grundsätzlichen Horizont der Thematik erkannt, aber nicht alle Lernziele erreicht haben.
- Wiederholerkurs für Lernende, welche die Grundlernziele nicht erreicht haben. Sie können nun mit veränderten Methoden und Medien einen zweiten Anlauf zur Erarbeitung der Grundkenntnisse unternehmen.

Zum Abschluss der Unterrichtseinheit wird wiederum ein Test absolviert, bevor es im heterogenen Klassenverband weitergeht.

6.2.1 Bewertung der flexiblen Differenzierung

Nebst einigen Vorteilen birgt diese Differenzierungsform auch zahlreiche Nachteile, welche die Autoren (Paradies & Linser 2010, S. 13) als gravierend beurteilen. So ist mit diesem Vorgehen nebst fehlender Kursstabilität und grosser Fluktuation in den Kursen auch ein hoher Arbeitsaufwand für die Lehrperson verbunden. Hinzu kommt eine Behinderung des sozialen Lernens.

6.2.2 Eigene Überlegungen zur flexiblen Differenzierung

Ich erkenne zusätzlich zu den bereits erwähnten Nachteilen auch ein mögliches Problem bei den zeitlichen Ressourcen, weil dieses Vorgehen einen hohen Zeitaufwand erfordert. Es kann beispielsweise viel Zeit verstreichen, bis auch die Lernenden des Wiederholerkurses das nötige Kompetenzniveau erreicht haben. Ausserdem sind bei der flexiblen Differenzierung immer wieder Testdurchführungen nötig. Dies führt zu verstärktem Leistungsdruck und die Schülerinnen und Schüler sind damit in erhöhtem Ausmass Stresssituationen ausgeliefert, was sich wiederum negativ auf die Lernmotivation auswirken kann. Die flexible Differenzierung kann meiner Meinung nach vereinzelt als Alternative eingesetzt werden, damit die Lernenden verschiedene Differenzierungsmöglichkeiten kennenlernen. Aufgrund sämtlicher Nachteile kann ich mir aber nicht vorstellen, diese Differenzierungsform während längeren Phasen einzusetzen.

7 Eigenes Konzept für die Umsetzung der Inneren Differenzierung: APDR-Konzept

Wie den bisherigen Inhalten der vorliegenden Arbeit entnommen werden kann, ist die Komplexität der Inneren Differenzierung sehr gross. Zudem erfüllen die in Kapitel 6 vorgestellten Umsetzungsformen nur beschränkt meine Bedürfnisse. Deshalb habe ich ein eigenes Konzept im Sinne eines Leitfadens für die Umsetzung der Inneren Differenzierung entwickelt. Mit dem APDR-Konzept kann somit die Innere Differenzierung für ausgewählte Unterrichtsthemen umgesetzt werden. Der folgende Prozess wird für jedes Thema mindestens einmal durchlaufen:

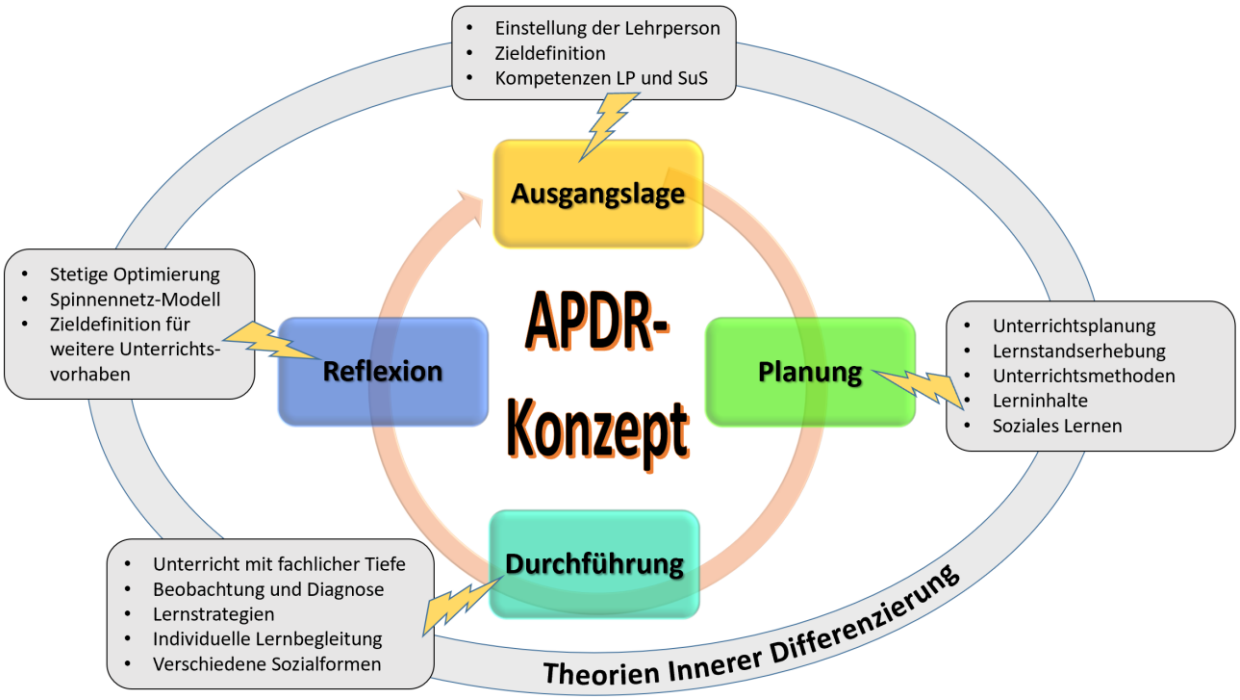


Abbildung 9: APDR-Konzept. Eigene Darstellung

Das Konzept ist als fortlaufender Prozess zu verstehen. Die Umsetzung der Inneren Differenzierung wird darin in vier verschiedene Phasen aufgeteilt und beschrieben. Mithilfe der vier Etappen kann die Innere Differenzierung im Unterricht umgesetzt und weiterentwickelt werden. Da jedoch eine stetige Verbesserung angestrebt wird, ist das Konzept als Kreislauf zu betrachten. Sind alle Phasen durchlaufen, kann der durchgeführte Unterricht weiter optimiert werden oder es können neue Ziele definiert werden und der Prozess beginnt erneut.

In Kapitel 7.1 bis 7.4 werden die Inhalte der einzelnen Schritte beschrieben. Zum Konzept gehört auch eine Checkliste (siehe Kapitel 7.5), anhand dieser die einzelnen Phasen überprüft werden können.

7.1 Ausgangslage

Grundvoraussetzung für das Gelingen der Inneren Differenzierung bildet nebst Wissen und Können die positive Einstellung der Lehrperson. Fehlt diese, macht es wenig Sinn, sich überhaupt mit der Umsetzung der Inneren Differenzierung zu beschäftigen. Die richtige Haltung beinhaltet in vielen Fällen ein Umdenken. Eine Lehrperson sollte sich vom Wunsch nach einer leistungshomogenen Klasse lösen und die leistungsheterogene Klasse als Chance für gemeinsames Lernen sowie für ein demokratisches Miteinander betrachten. Da ich jedoch davon ausgehe, dass eine Lehrperson, die Innere Differenzierung anhand meines Konzeptes umsetzen will, bereits über die richtige Einstellung verfügt, ist dieser Punkt in der Checkliste (siehe Kapitel 7.5) nicht aufgeführt.
Weiter muss die Lehrperson zuerst entscheiden, welches Ziel sie mit der Inneren Differenzierung verfolgt:

- Durch Innere Differenzierung soll die Leistungsschere verringert werden.
- Durch Innere Differenzierung wird jedes Kind nach seinen Bedürfnissen gefördert.

Je nach Zielsetzung sind andere Handlungsweisen erforderlich (siehe Kapitel 3.4).
Weitere Aspekte der Phase *Ausgangslage* bilden Kompetenzen von der Lehrperson und den Lernenden.
Eine Lehrperson sollte den Lernenden genügend Zeit gewähren, damit sie die Aufgaben und Lernmaterialien selbständig oder mit der erforderlichen Unterstützung bearbeiten können. Dabei sollte die Lehrperson ihre Rolle den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anpassen. So kann sie in der gleichen Unterrichtsstunde beispielsweise als Coach, Moderatorin oder Beraterin auftreten und gegenüber den Kindern so viel Support wie nötig leisten (siehe Kapitel 3.2.5). Hierbei ist es zudem wichtig, dass die Lehrperson die verschiedenen Feedbackformen kennt und sie gezielt den Bedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler anpasst. Zudem sind Lernenden, die mit gestellten Aufgaben überfordert sind, Scaffolds zur Verfügung zu stellen (siehe Kapitel 2.4). Hinzu kommt, dass besonders schwächeren Schülerinnen und Schülern in offenem Unterricht spezielle Formen der Strukturierung und Unterstützung zu bieten sind (siehe Kapitel 3.2.4).
Innere Differenzierung wird primär mit Einzelarbeit in Verbindung gebracht, was eigenständiges und selbstreguliertes Lernen erfordert. Die Lernenden sollten ihr Arbeiten teilweise selbst lenken können, ohne dass alle Lernaktivitäten von aussen durch die Lehrperson gesteuert werden. Dazu gehören etwa die Anwendung kognitiver Lernstrategien, die Überwachung des

eigenen Lernprozesses, die Steuerung der Motivation und die Einteilung der verfügbaren Ressourcen. Diese Kompetenzen können jedoch nicht vorausgesetzt werden und müssen zuerst stufenweise aufgebaut werden. Das gelingt beispielsweise, indem die Schülerinnen und Schüler von strukturierter Einzel- zu Partner- bis zu offener Gruppenarbeit herangeführt werden (siehe Kapitel 5.1). Hinzu kommt der schrittweise Aufbau von Strategien für selbständiges Arbeiten mit regelmässiger Durchführung von Selbstkontrollen. Wenn nun die Schülerinnen und Schüler einer Klasse kaum Strategien für selbständiges und eigenständiges Lernen kennen, sollten diese zuerst aufgebaut werden. Denn nur wenn die Schülerinnen und Schüler autonom lernen können, ist es möglich, dass innerhalb der gleichen Klasse unterschiedliche Lernaktivitäten parallel stattfinden.

7.2 Planung

Bereits bei der Unterrichtsplanung soll die Innere Differenzierung berücksichtigt werden. Das bedeutet beispielsweise, dass der Unterricht im Hinblick auf individuelle Lernwege vorbereitet wird. Dadurch, dass die nötigen Überlegungen schon im Planungsgeschehen gemacht werden, wird die Lehrperson bei der Unterrichtsdurchführung entlastet und die Qualität der Differenzierungen nimmt zu (siehe Kapitel 5.3).
Auch wenn es zeitaufwändig ist, sollte zudem nicht darauf verzichtet werden, Differenzierungsmassnahmen anhand einer vorangegangenen Diagnose zu planen. Deshalb ist vor einer neuen Unterrichtseinheit jeweils eine Lernstandserhebung zu organisieren. Anhand dieser Standortbestimmung können mögliche Impulse und Hilfestellungen für die Unterrichtsdurchführung bereits im Vorfeld erkannt und berücksichtigt werden.
Die Innere Differenzierung kann in allen Unterrichtsmethoden eingesetzt werden. Um abwechslungsreichen Unterricht gestalten zu können, ist deshalb darauf zu achten, dass unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements zur Anwendung kommen. Dazu sind verschiedene Unterrichtsmethoden über längere Zeiteinheiten miteinander zu verbinden. Eine mögliche Kombination kann, wie in Kapitel 5.4. beschrieben, mit Unterrichtsbausteinen erfolgen. Besonders begabte Lernende können mit dem FFP-D-Modell gefördert werden (siehe Kapitel 6.1.1).
Durch häufige Einzelarbeit kommt leider das soziale Lernen zu kurz. Deshalb ist diesem Aspekt besondere Beachtung zu schenken (siehe Kapitel 3.4). Für soziales Lernen eignen sich beispielsweise Gruppenarbeiten oder Aufgaben, die Möglichkeiten für den Austausch bieten. Bei den Gruppenbildungen ist jedoch darauf zu achten, dass jeweils unterschiedliche Zusammensetzungen eingesetzt werden. Eine in der Klasse vorhandene Jahrgangsmischung sollte daher für die flexible Gruppenzuweisung genutzt werden. Gelegentlich kann die Einteilung auch nach dem Modell der flexiblen Differenzierung, wie in Kapitel 6.2 beschrieben, erfolgen. Weiter sind in Kapitel 5.2 mögliche Lehr-Lern-Arrangements für Gruppen beschrieben.

Bei den Lerninhalten ist darauf zu achten, dass sie, wann immer möglich, eine Bearbeitung auf verschiedenen Schwierigkeitsstufen zulassen. Den Lernenden kann nämlich zugemutet werden, dass sie für sich passende Inhalte selbst aussuchen sowie selbst entscheiden, auf welchem Niveau sie diese bearbeiten und welches Ziel sie damit verfolgen wollen. Weiter ist darauf zu achten, dass beim Lösen der Aufgaben einerseits verschiedene Herangehensweisen und andererseits unterschiedliche Lösungswege möglich sind. Auch sollte den Schülerinnen und Schülern bei Bedarf Hilfestellungen oder Zusatzmaterialien zur Verfügung stehen. Wichtig ist zudem, dass die Lernmaterialien teilweise Selbstkontrollen beinhalten und Möglichkeiten bieten, um über das eigene Lernen nachzudenken.

7.3 Durchführung

Bei der Unterrichtsdurchführung ist auf eine fachliche Tiefe zu achten (siehe Kapitel 5.5). Das bedeutet etwa, dass das Vorwissen der Lernenden berücksichtigt wird, sie kognitiv aktiviert werden und verschiedene Sozialformen eingesetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen Gelegenheiten erhalten, sich vertieft mit dem Unterrichtsthema auseinanderzusetzen oder über ihr eigenes Lernen nachzudenken. Während des Unterrichts sollte die Lehrperson bei der Begleitung der Lernenden darauf achten, dass sie Arbeitsaufträge nicht bloss erklärt oder die Erledigung der Arbeiten kontrolliert, sondern Hinweise gibt, die zum Weiterdenken anregen (siehe Kapitel 3.3). Ein weiterer Aspekt ist die Dokumentation des Lernprozesses. Dadurch werden Fortschritte und Schwierigkeiten gut sichtbar und können bei Bedarf als Impulse für Lerngespräche dienen.
Sollten die Schülerinnen und Schüler noch nicht ausreichend über Lernstrategien verfügen, werden diese parallel zum Unterrichtsgeschehen aufgebaut und erarbeitet.
Für ein zielgerichtetes Unterrichtsangebot muss der individuelle Lernstand der Schülerinnen und Schüler möglichst genau bekannt sein, was wiederum regelmässiges Durchführen von Standortbestimmungen sowie Diagnosekompetenz der Lehrperson voraussetzt (siehe Kapitel 3.2.2). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse dienen dazu, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren und zu berücksichtigen. Damit jedoch die verschiedenen Merkmale der Lernenden (siehe Kapitel 5.6.1) überhaupt erkannt werden können, müssen die Schülerinnen und Schüler laufend beobachtet werden. Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erfordern eine individuelle Lernbegleitung durch die Lehrperson. Dazu eignen sich beispielsweise regelmässig stattfindende Lerngespräche. Es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler individuelle Rückmeldungen zu ihrem Lernstand erhalten. Der Blick fällt dabei nur auf die eigenen Lernfortschritte, ohne die erbrachten Leistungen mit anderen zu vergleichen. Gleichzeitig können im Dialog gemeinsam weitere Ziele definiert werden. Durch solche Lerngespräche

fühlen sich Lernende ernst genommen, was sich wiederum günstig auf ihre Motivation und das Verhältnis zur Lehrperson auswirkt.

7.4 Reflexion

Damit der eigene Unterricht stetig optimiert werden kann, ist er regelmässig bezüglich Innerer Differenzierung zu analysieren und überdenken. Die Herausforderung besteht hier in der kritischen Bewertung des eigenen Unterrichts. Mögliche Reflexionsmodelle sind in Kapitel 5.7 aufgeführt. Auf Basis dieser Modelle enthält die Checkliste von Kapitel 7.5 ein Spinnennetz-Modell. Mit dieser Darstellungsmethode wird deutlich sichtbar, in welchen Bereichen der eigene Unterricht viel oder wenig Differenzierung aufweist und wo die Schwerpunkte gesetzt wurden. Dadurch erhält die Lehrperson eine Rückmeldung darüber, welche Aspekte im Unterricht möglicherweise zu kurz kommen. Diese Erkenntnisse können anschliessend als Ausgangspunkt für die Zieldefinierung weiterer Unterrichtsvorhaben dienen.

7.5 Checkliste zum APDR-Konzept

Mit folgender Checkliste wird jede Phase anhand vorgegebener Kriterien gezielt hinterfragt. Dadurch wird einerseits sichergestellt, dass die wesentlichen Aspekte Innerer Differenzierung berücksichtigt werden und andererseits können dabei auch Optimierungspotentiale erkannt sowie berücksichtigt werden. Es bleibt aber der Lehrperson überlassen, welche Kriterien sie anwendet und welchen Umsetzungsgrad Innerer Differenzierung sie anstrebt.

Ausgangslage
Zieldefinition ☐ Ich will die Leistungsschere in meiner Klasse verringern. ☐ Ich will jedes Kind entsprechend seiner Bedürfnisse fordern und fördern.
Kompetenzen der Lehrperson ☐ Ich gewähre den Lernenden genügend Zeit. ☐ Ich unterstütze die SuS beim Lernen und nehme verschiedene Rollen wahr. ☐ Für schwächere SuS biete ich besondere Formen von Strukturierung und Unterstützung an. ☐ Ich kenne die verschiedenen Feedbackformen.

Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler

- ☐ Die SuS kennen Strategien für eigenständiges und selbstreguliertes Lernen.

Planung

- ☐ Ich mache mir bereits bei der Planung Gedanken über Fragen und Lernwege der SuS.
- ☐ Ich überlege mir bereits bei der Planung mögliche Unterstützungs- und Fördermassnahmen.
- ☐ Ich führe mit den SuS eine Lernstandserhebung durch.
- ☐ Für besonders begabte SuS meiner Klasse überprüfe ich den Einsatz des FFP-D-Modells.
- ☐ Ich verwende in meinem Unterricht verschiedene Unterrichtsmethoden.
- ☐ Bei Gruppeneinteilungen achte ich auf unterschiedliche Zusammensetzungen.

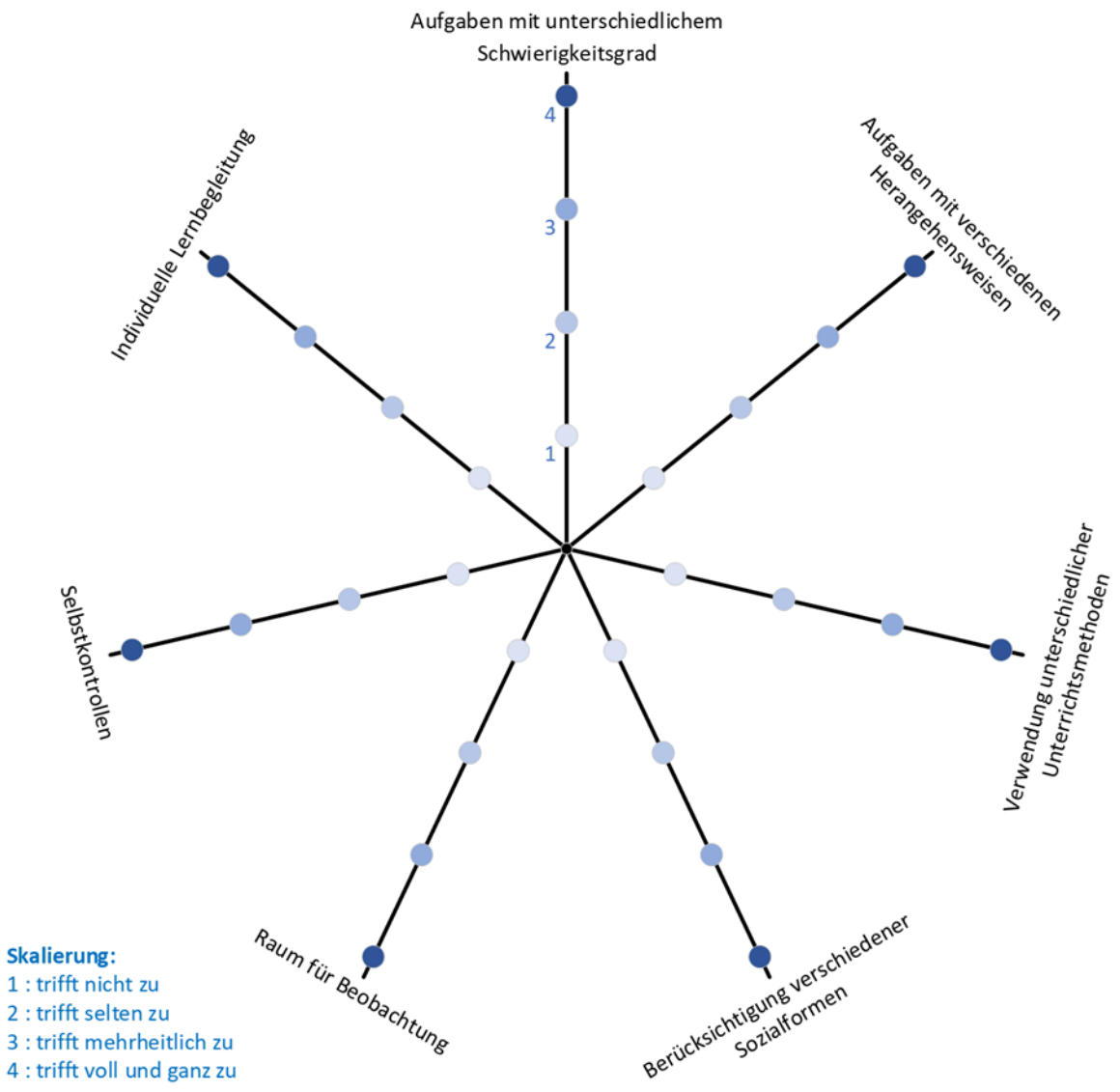
Lerninhalte

- ☐ Die Aufgaben lassen eine Bearbeitung auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen zu.
- ☐ Die Aufgaben ermöglichen verschiedene Herangehensweisen.
- ☐ Für das Lösen der Aufgaben stehen Hilfestellungen zur Verfügung.
- ☐ Die Aufgaben lassen unterschiedliche Lösungswege zu.
- ☐ Einige Aufgaben beinhalten Selbstkontrollen.
- ☐ Die Aufgaben beinhalten Räume, in denen über das eigene Lernen nachgedacht wird.
- ☐ Die Aufgaben bieten Möglichkeiten für soziales Lernen.
- ☐ Ich verfüge über Materialien, die bei Verständnisproblemen Unterstützung bieten können.
- ☐ Ich verfüge über Extraaufgaben für leistungsstarke SuS.

Durchführung
☐ Damit ich die Lernvoraussetzungen der SuS kenne, setze ich regelmässig verschiedene Formen von Tests ein. ☐ Ich aktiviere und berücksichtige das Vorwissen der SuS. ☐ Ich reserviere Zeitfenster, um Beobachtungen durchführen zu können. ☐ Ich führe Lerngespräche durch. ☐ Ich gebe den SuS Hinweise, die zum Weiterdenken anregen. ☐ Ich rege die SuS zur Metareflexion an. ☐ Die SuS dokumentieren ihren Lernprozess. ☐ Ich baue mit den SuS Lernstrategien auf. ☐ Ich schaffe Gelegenheiten für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Unterrichts-thema. ☐ Ich berücksichtige verschiedene Sozialformen.

Reflexion

- Ich reflektiere meinen Unterricht mit diesem «Spinnennetz-Modell» (Erklärungen der einzelnen Achsen siehe nächste Seite):



- *Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad:*
  Es werden Aufgaben mit Auswahlmöglichkeiten bzgl. Schwierigkeitsgrad verwendet. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler ihrem Lernstand entsprechend gefördert werden.

- *Aufgaben mit verschiedenen Herangehensweisen:*
  Für die Bearbeitung der Aufgaben sind verschiedene Herangehensweisen und Lösungswege möglich. Dadurch wird der Aufbau von Selbstkompetenzen möglich, weil Entscheidungen getroffen und Lernwege selbstständig beschritten werden.

- *Verwendung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden:*
  Für die Vermittlung der Lerninhalte werden unterschiedliche Unterrichtsmethoden verwendet. Dies sorgt für abwechslungsreiches Lernen.

- *Berücksichtigung verschiedener Sozialformen:*
  Im Unterricht gelangen verschiedene Sozialformen zur Anwendung. Dadurch ist gewährleistet, dass sowohl Einzelarbeit wie auch soziales Lernen berücksichtigt wird.

- *Raum für Beobachtung:*
  Der Unterricht bietet der Lehrperson genügend Möglichkeiten für die Beobachtung der Lernenden. Dadurch werden die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sichtbar und es wird erkennbar, wie die individuelle Lernbegleitung verlaufen soll.

- *Selbstkontrollen:*
  Die Aufgaben beinhalten regelmässig Selbstkontrollen, damit die SuS lernen, sich selbst einzuschätzen. Diese Kompetenz bildet einen wichtigen Aspekt des selbstregulierten Lernens.

- *Individuelle Lernbegleitung:*
  Die Unterrichtsplanung beinhaltet Zeitfenster, die individuelle Lernbegleitung ermöglichen. Dazu bieten sich verschiedene Formen an (z.B. Lerngespräche).

8 Schlussdiskussion

Abschliessend zu allen vorangehenden Kapiteln werden die wichtigsten Inhalte vorliegender Bachelorarbeit zusammengefasst. Kapitel 8.1 beschäftigt sich mit der Relevanz der Thematik. Anschliessend wird in Kapitel 8.2 die Fragestellung der Bachelorarbeit beleuchtet und beantwortet. In Kapitel 8.3 wird eine Schlussfolgerung und ein Fazit gezogen. Zu guter Letzt widmet sich Kapitel 8.4 im Ausblick mit meinen Absichten als angehende Lehrperson.

8.1 Relevanz der Thematik

In unseren Schulen ist eine grosse Vielfalt von sozialen Herkünften, Begabungen, Interessen und Potenzialen der Schülerinnen und Schüler anzutreffen. Dies ist zwar kein neues Phänomen, denn die Heterogenität war auch schon früher in den Klassenzimmern vorhanden. Sie hat jedoch in den letzten Jahren stetig zugenommen, da beispielsweise das inklusive Schulsystem auch Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Krankheiten und Behinderungen den Besuch von Regelschulen ermöglicht. Inklusion und die pluralistische Gesellschaft führen dazu, dass die Verschiedenheit von Lerngemeinschaften weiter ansteigt. Es ist deshalb wichtig, dass die Heterogenität einerseits berücksichtigt und andererseits als Chance anstatt als Bedrohung wahrgenommen wird. Die grosse Vielfalt ermöglicht beispielsweise, dass Schülerinnen und Schüler mehr Selbständigkeit entwickeln können. So ist etwa denkbar, Lernende gelegentlich als «Experten» für Themen, die sie besonders gut beherrschen, einzusetzen. Die Lehrperson gewinnt dadurch mehr Freiraum und Möglichkeiten, um die einzelnen Kinder individueller in ihren Lernprozessen zu begleiten. Auch profitieren die Lernschwächeren von zusätzlicher Unterstützung der «Experten», weil vermehrt miteinander und voneinander gelernt werden kann.
Der sinnvolle Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler führt aus meiner Sicht auch zu gutem Unterricht. Wenn die Lehrperson die Lernenden als einzigartige Persönlichkeiten wahrnimmt und wertschätzt, indem sie die individuellen Bedürfnisse erkennt und berücksichtigt, drückt dies eine für die ganze Lerngemeinschaft sichtbare Akzeptanz und Toleranz aus. Damit wird die soziale Integration innerhalb einer Klasse begünstigt, was wiederum viel zu einem guten Lernklima beiträgt. Ein positives Lernklima wirkt sich vorteilhaft auf die Motivation und Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler aus.

Lehrpersonen sind stark gefordert, weil sie sicherstellen müssen, dass die verschiedenen Bedürfnisse der heterogenen Schülerinnen und Schüler bestmöglich erfüllt werden. Damit ist einerseits gemeint, dass adaptiver Unterricht geplant und durchgeführt wird und andererseits

alle Lernenden gemäss ihren Voraussetzungen gefordert und gefördert werden. Durch Innere Differenzierung kann der Unterricht flexibel an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Dadurch finden verschiedene Lernaktivitäten zeitgleich statt. Dies stellt jedoch die Lehrpersonen vor komplexe Herausforderungen und es erfordert ein hohes Mass an diagnostischen sowie didaktischen Kompetenzen. Angehende Lehrpersonen sollten während ihrer Ausbildung diese Kompetenzen ausreichend erwerben und in Praktika verinnerlichen können, damit sie später fähig sind, den Unterricht mit Innerer Differenzierung bedürfnis- und entwicklungsgerecht zu gestalten. Zusätzlich sollten genügend Lernmaterialien für binnendifferenzierten Unterricht vorhanden sein, weil Lehrpersonen oft die Zeit fehlt, angepasste Unterlagen neu zu erstellen. Leider werden zurzeit beide Voraussetzungen aus nachstehenden Gründen nur begrenzt erfüllt. Einerseits werden die erwähnten Kompetenzen vorwiegend in der Praxis erworben und gefestigt, aber der Anteil absolvierter Praktika fällt während des Studiums dafür zu gering aus. Andererseits beschäftigte sich früher die Pädagogik kaum mit Innerer Differenzierung, weshalb erst nach und nach unter diesem Blickwinkel Lernmaterialien entwickelt werden.

Ob jedoch Leistungsdifferenzierung auch zu mehr Lernerfolg führt, kann nicht abschliessend beantwortet werden. Es profitieren nicht zwingend alle Schülerinnen und Schüler in gleichem Masse von leistungshomogenen oder -heterogenen Gruppen. Wichtig ist jedoch immer die Qualität der Differenzierung. Eine wesentliche Rolle spielen deshalb das methodische und diagnostische Wissen der Lehrperson sowie deren positive Einstellung gegenüber Innerer Differenzierung.

8.2 Beantwortung der Fragestellung

Die in dieser Arbeit zusammengetragenen Erkenntnisse sind vielfältig und es gibt kein Patentrezept für das Lösen von unterrichtlichen Herausforderungen in heterogenen Klassen.
Als Ausgangslage vorliegender Bachelorarbeit wurde folgende Fragestellung festgelegt:
Wie lässt sich differenzierter Unterricht charakterisieren und wie können Lehrpersonen lernwirksamen und differenzierten Unterricht planen und durchführen?
Differenzierter Unterricht kann unter vielen Aspekten betrachtet und somit unterschiedlich charakterisiert werden. So sind damit einerseits allgemeine Voraussetzungen und andererseits zahlreiche Anforderungen an die Lehrperson verbunden. Des Weiteren sind in der Literatur Ursachen und Gründe aufgeführt, die zu mangelnder Qualität von Individualisierungs- und Differenzierungsmassnahmen führen. Auch wird regelmässig Kritik gegenüber Innerer Differenzierung geäussert. Die Betrachtung all dieser Charakteristiken Innerer Differenzierung mag auf den ersten Blick überfordern. Die aus meiner Auseinandersetzung gewonnenen

Erkenntnisse dienen mir jedoch als Impulse, um den zweiten Teil der Fragestellung zu beantworten. So habe ich ein eigenes Konzept (APDR-Konzept) entwickelt, das einerseits die Besonderheiten der Inneren Differenzierung berücksichtigt und andererseits Lehrpersonen darin unterstützt, lernwirksamen und differenzierten Unterricht durchzuführen. Ursprünglich hatte ich mir erhofft, dass ein passendes Werkzeug bereits existiert, welches meinen Bedürfnissen entsprechend adaptiert werden kann. Keine der analysierten Hilfestellungen oder Modelle vorliegender Arbeit konnten jedoch meine Erwartungen erfüllen. Auch die Betrachtung verschiedener Unterrichtsmethoden führte nicht zum erhofften Ziel. Daraus zog ich die Schlussfolgerung, dass für guten Unterricht in heterogenen Klassen verschiedene methodische und didaktische Ansätze zusammengeführt werden müssen.

Das APDR-Konzept beinhaltet die Zusammenführung verschiedener methodischer und didaktischer Ansätze und ist als fortlaufender Prozess zu verstehen. Es beschreibt die Umsetzung der Inneren Differenzierung in vier verschiedenen Phasen. Durch das Durchlaufen der vier Etappen kann die Innere Differenzierung im Unterricht gezielt umgesetzt und weiterentwickelt werden. Dabei wird die Lehrperson durch eine zugehörige Checkliste unterstützt, um den Überblick über all die erforderlichen Kriterien zu behalten. Es ist dadurch leicht erkennbar, ob die wesentlichen Aspekte Innerer Differenzierung einbezogen werden. Gleichzeitig können durch die strukturierte Vorgehensweise auch Optimierungspotentiale erkannt und berücksichtigt werden. Da es jedoch der Lehrperson überlassen wird, welche Kriterien sie anwendet und welchen Umsetzungsgrad Innerer Differenzierung sie somit anstrebt, ist auch eine stufenweise Umsetzung der Inneren Differenzierung möglich. Dies kann besonders Berufseinsteigende entlasten, weil es für sie ohnehin noch sehr schwierig ist, alle an eine Lehrperson gestellte Erwartungen zu erfüllen.
Im Berufsalltag sollte eine stetige Verbesserung angestrebt werden, weshalb das APDR-Konzept als «unendlicher» Kreislauf zu verstehen ist. Sind alle Phasen durchlaufen, kann der durchgeführte Unterricht weiter optimiert werden oder es werden neue Ziele definiert und der Prozess beginnt von neuem. So können Lehrpersonen mit wachsender Erfahrung einen stetig umfassenderen Differenzierungsgrad anstreben.
Bei der Entwicklung von Konzept und Checkliste habe ich zusätzlich darauf geachtet, dass bekannte Risiken Innerer Differenzierung minimiert werden. So wird beispielsweise durch das Einhalten gewisser Kriterien sichergestellt, dass auch in einem differenzierenden Unterricht das soziale Lernen nicht zu kurz kommt.
Zusammenfassend führt das APDR-Konzept mit dazugehöriger Checkliste sowohl zu einer Entlastung der Lehrperson als auch zur Schüleraktivierung. Die Lehrperson hat damit ein ge-

eignetes Hilfsmittel, um lernwirksamen und differenzierten Unterricht planen und durchführen zu können.

8.3 Schlussfolgerungen und Fazit

Sowohl als Mutter wie auch in der Rolle als Studentin oder Lehrperson kann ich erkennen, wie wichtig Innere Differenzierung im Schulalltag ist. Durch Binnendifferenzierung können sich Schülerinnen und Schüler mit ihren charakterlichen Eigenheiten und besonderen Fähigkeiten bestmöglich entfalten. Sie werden optimal gefordert und gefördert, fühlen sich dabei ernst genommen und zufrieden. Damit die Lehrperson erkennt, welche Bedürfnisse die Lernenden haben, muss sie jedoch einerseits über besondere Kompetenzen verfügen und andererseits bereit sein, den damit verbundenen Aufwand auf sich zu nehmen. Gelingt dies der Lehrperson, kann die Innere Differenzierung auch als Geschenk an die Lernenden betrachtet werden. Trotzdem darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass Lernende durch die Innere Differenzierung nur dann gefördert werden können, wenn sie auch dazu bereit sind. Sie müssen sich folglich auf das Angebot einlassen. Die Lehrperson ist somit nicht allein für den Erfolg der Inneren Differenzierung verantwortlich, sondern es ist eine «Gemeinschaftsleistung».

Mit meinem erarbeiteten Konzept ist es nun möglich, bereits als Berufseinsteigerin die Innere Differenzierung schrittweise im Unterricht einzusetzen. Die damit verbundenen Herausforderungen werden durch den systematischen Prozess und die Checkliste reduziert und erscheinen als überblickbarer. Gleichzeitig werden Risiken, die Innere Differenzierung mit sich bringt, minimiert.

8.4 Ausblick

Basierend auf dem APDR-Konzept könnte ich ergänzend zur Checkliste für die einzelnen Phasen und Kriterien noch zusätzliche Hilfsmittel entwickeln. Dieses Ziel verfolge ich aber zu einem späteren Zeitpunkt. In einer ersten Phase meines Berufseinstiegs will ich den Fokus vorerst auf regelmässigen Austausch mit anderen Lehrpersonen legen. Ich erachte dies als grundlegend, damit gegenseitig unterstützt und voneinander profitiert werden kann. Dadurch kann ich einerseits von vorhandenen Erfahrungen lernen und andererseits routinierte Lehrpersonen mit aktuellen Themen aus dem Studium inspirieren. Zudem hoffe ich, dass auch andere Lehrpersonen mein APDR-Konzept nutzen und so könnten entsprechende Unterrichtsmaterialien für einen grösseren Personenkreis verfügbar gemacht und untereinander ausgetauscht werden.
Meine erste Anstellung habe ich in einer 3./4. Klasse. Nach Aussagen meiner Stellenpartnerin sind die Schülerinnen und Schüler dieser Klassenstufe meist noch sehr unselbständig.

Deshalb erscheint es mir äusserst wichtig, dass ich den Lernenden zuerst geeignete Strategien für eigenständiges und selbstreguliertes Lernen zeige, damit ich ihnen anschliessend mit der Umsetzung der Inneren Differenzierung **ein Geschenk machen kann**.

9 Literaturverzeichnis

Berner, Hans (2018). Was ist guter Unterricht? In Hans Berner; Urban Fraefel & Barbara Zumsteg (Hrsg.), *Didaktisch handeln und denken mit Fokus auf angeleitetes und eigenständiges Lernen.* (1. Auflage, S. 143-152). Bern: hep verlag.

Berner, Hans (2018). Projektunterricht. In Hans Berner; Urban Fraefel & Barbara Zumsteg (Hrsg.), *Didaktisch handeln und denken mit Fokus auf angeleitetes und eigenständiges Lernen.* (1. Auflage, S. 239-245). Bern: hep verlag.

Birri, Thomas (2018). Formen eigenständigen Lernens? In Hans Berner; Urban Fraefel & Barbara Zumsteg (Hrsg.), *Didaktisch handeln und denken mit Fokus auf angeleitetes und eigenständiges Lernen.* (1. Auflage, S. 205-226). Bern: hep verlag.

Birri, Thomas (2018). Atelierunterricht respektive Freiwahlunterricht. In Hans Berner; Urban Fraefel & Barbara Zumsteg (Hrsg.), *Didaktisch handeln und denken mit Fokus auf angeleitetes und eigenständiges Lernen.* (1. Auflage, S. 227-232). Bern: hep verlag.

Eckhart, Michael (2010). Umgang mit Heterogenität – Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In Hans-Ulrich Grunder & Adolf Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft. Band 2.* (S. 133-150). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Fraefel, Urban (2018). Lernprozesse begleiten. In Hans Berner; Urban Fraefel & Barbara Zumsteg (Hrsg.), *Didaktisch handeln und denken mit Fokus auf angeleitetes und eigenständiges Lernen.* (1. Auflage, S. 123-132). Bern: hep verlag.

Helmke, Andreas (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Erhard Friedrich Verlag.

Helmke, Andreas & Weinert Franz Emanuel (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In Franz Emanuel Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenreich D: Praxisgebiete, Serie I: Pädagogische Psychologie, Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule.* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.

Huwendiek, Volker (2019). Unterrichtsmethoden. In Gislinde Bovet & Volker Huwendiek (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (11. Auflage, S. 69-106). Berlin: Cornelsen Verlag.

Kaiser-Haas, Monika & Konrad, Monika (2015). Individuelle Bildung im Forder-Förder-Projekt (FFP). Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern, Erzieher und Lehrer, für Kindergarten und Schule. In Gerlinde Mehlhorn; Karola Schöppe & Frank Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 269-298). München: kopaed.

Kalcsics, Katharina & Wilhelm, Markus (2017). *Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft. Ausbildung Fachdidaktische Grundlagen.* Bern: Schulverlag plus.
Verwendet: *Studienbuch*.

Leuchter, Miriam & Schwerzmann, Patricia (2006). *Didaktik für den Unterricht mit vier bis achtjährigen Kindern.* Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.

Lipowsky, Frank & Lotz, Miriam (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In Gerlinde Mehlhorn; Karola Schöppe & Frank Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 155-219). München: kopaed.

Paradies, Liane & Linser, Hans Jürgen (2010). *Differenzieren im Unterricht* (5., überarbeitete Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Pronold-Günthner, Friederike (2018). Differenzieren und Individualisieren. In Anita Schilcher; Kurt Finkenzeller; Christina Knott; Friederike Pronold-Günthner & Johannes Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte.* (1. Auflage, S. 185-203). Seelze: Friedrich Verlag.

Zumsteg, Barbara (2018). Verschiedene Bildungsziele erfordern unterschiedliche Unterrichtsmethoden. In Hans Berner; Urban Fraefel & Barbara Zumsteg (Hrsg.), *Didaktisch handeln und denken mit Fokus auf angeleitetes und eigenständiges Lernen.* (1. Auflage, S. 273-282). Bern: hep verlag.

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kreative Darstellung des APDR-Konzepts. Eigene Darstellung

Abbildung 2: Konstituierung der Lernprozessbegleitungskompetenz aus Teilkompetenzen (Fraefel 2018, S. 131). Eigene Darstellung

Abbildung 3: Lokalisierung von Unterrichtsmethoden (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007, zitiert nach Helmke 2009, S. 262)

Abbildung 4: Mögliche Wochenstrukturierung (Zumsteg 2018, S. 279). Eigene Darstellung

Abbildung 5: Möglichkeiten der Inneren Differenzierung (Pronold-Günthner 2018, S. 189), Eigene Darstellung

Abbildung 6: Vierfelder-Matrix (Huwendiek 2019, S. 267). Eigene Darstellung

Abbildung 7: Dimensionen für den Unterricht in einer heterogenen Schulklasse (Eckhart 2010, S. 145)

Abbildung 8: Spinnennetz-Modell zur Reflexion der Umsetzung Innerer Differenzierung im Unterricht. Eigene Darstellung

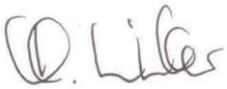
Abbildung 9: APDR-Konzept. Eigene Darstellung

11 Lauterkeits- und Redlichkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Titel:

Innere Differenzierung – Ein Geschenk an die Lernenden

nach dem Grundsatz der wissenschaftlichen Lauterkeit und Redlichkeit verfasst, ohne unerlaubte Hilfe ausgeführt und nicht bereits an einem anderen Institut, einer anderen Hochschule oder bei einer anderen Dozentin, einem anderen Dozenten eingereicht ist.



Milena Winkler

12 Erklärung zur Öffentlichmachung und Ausleihbarkeit der Bachelorarbeit

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die vorliegende Bachelorarbeit öffentlich zugänglich gemacht werden darf.