

prolog

Theorie und Praxis der Schulpädagogik

Band 17

Thorsten Bohl, Manfred Bönsch,
Matthias Trautmann,
Beate Wischer (Hrsg.)

Binnendifferenzierung. Teil 1

Didaktische Grundlagen und
Forschungsergebnisse zur Binnen-
differenzierung im Unterricht



Thorsten Bohl, Manfred Bönsch, Matthias
Trautmann, Beate Wischer (Hrsg.)

Binnendifferenzierung. Teil 1

Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur
Binnendifferenzierung im Unterricht

Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 17

Prolog Verlag
Immenhausen bei Kassel 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2012 by PROLOG-VERLAG Immenhausen bei Kassel

<https://prolog.budrich.de/>

ISBN 978-3-934575-59-2 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1426-1 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis: Binnendifferenzierung. Teil 1

*Thorsten Bohl/ Manfred Bönsch/ Matthias Trautmann/
Beate Wischer:* 5

Binnendifferenzierung –
Ein altes Thema in der aktuellen Diskussion. Zur Einleitung.

I **Didaktische Grundlagen der Binnendifferenzierung**

1 *Manfred Bönsch:* 9

Strategien zur Lernprozessoptimierung –
Innere Differenzierung.

2 *Beate Wischer/ Matthias Trautmann:* 24

Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger? Eine
einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen.

3 *Thorsten Bohl/ Andrea Batzel/ Petra Richey:* 40

Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität.
Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde
verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität.

II

Forschungsergebnisse zu binnendifferenziertem Unterricht

- 4 *Christoph Schneider/ Peter H. Ludwig:* 72
Auswirkungen von Maßnahmen der inneren Differenzierung auf Schulleistung und Fähigkeitsselbstkonzept im Vergleich zu Auswirkungen der äußeren Differenzierung.
- 5 *Johannes Reitinger:* 107
Differenziertes forschendes Lernen in den Naturwissenschaften mit leistungsheterogenen Schülergruppen – Eine empirische Studie zur Performanz und Wirksamkeit des AuRELIA-Konzeptes.
- 6 *Marc Smasal:* 134
Unterstützungsmaßnahmen beim fremdsprachigen Lernen.
- 7 *Christiane Lähnemann:* 151
Freiarbeit in der Sekundarstufe I als Weg der Binnendifferenzierung – Eine qualitative Studie in den Klassen 5 und 6 eines Gymnasiums.

III

Diskussion

- 8 Binnendifferenzierung hat einen inneren und äußeren Aspekt – Ein Gespräch zwischen *Achim Albrecht* und *Klaus Moegling* zum Thema „Binnendifferenzierung“. 174

Verlagsprogramm

Thorsten Bohl/ Manfred Bönsch/ Matthias Trautmann/
Beate Wischer:

Binnendifferenzierung – Ein altes Thema in der aktuellen Diskussion. Zur Einleitung.

Die Annahme, dass 25-30 Lernprozesse synchron zu dem von einem Lehrer bzw. einer Lehrerin gestalteten Unterricht verlaufen können, ist eine Illusion. Das wussten praktizierende Lehrkräfte vermutlich schon immer, und das wusste auch bereits der erste Pädagogikprofessor in Deutschland, Ernst Christian Trapp, vor mehr als 200 Jahren. Die Ausgangslage an sich ist also alt und relativ banal: Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich (wie alle Menschen) in vielfältiger Hinsicht. Nicht banal dagegen ist die Frage, was dies bedeutet und was daraus folgt.

Die gegenwärtige Diskussion kreist hier zuerst einmal um die Frage, welche von den vielen möglichen Unterschieden und Unterscheidungsmerkmalen für Schule und Unterricht – besonders für die didaktisch-methodischen Entscheidungen von Lehrkräften – relevant sein sollen. Die Antworten darauf sind überaus komplex und gleichsam unbefriedigend: Alter, Motivation, Leistung, Vorwissen, Lernstil, Sozialschicht, Interessen usw. usf. – die Liste ist nahezu beliebig kombinier- und erweiterbar, eine Priorisierung umstritten, praktisch aber sehr schnell in dieser Weise nicht mehr zu bewältigen.

Noch erheblich schwieriger zu beantworten ist allerdings die sich daran anschließende Frage, was Heterogenität für den Unterricht in der Institution Schule bedeutet:

Eine erste Möglichkeit könnte darin bestehen, dies als Frage der vorgängigen Organisation von Lerngruppen zu behandeln, d.h. die (meist Leistungs-)Unterschiede partiell und temporär zu minimieren und dann lerngruppenbezogen adaptiv zu unterrichten – wie man dies in den 1970er Jahren intensiv diskutiert hat. Man könnte auch dafür plädieren, die Komplexität des Unterrichtens nicht weiter zu verkomplizieren, indem die Lehrperson nun plötzlich leisten soll, woran Ärzte bei ihrer Einzelfallbehandlung schon Not und Mühe haben: Individual-, ‚Diagnosen‘ erstellen, ‚Therapien‘ entwickeln und dann auch durchführen. Und schließlich könnte man sogar (mit Parsons) argumentieren, dass es geradezu zur Aufgabe der Institution Schule gehöre, die Schülerinnen und Schüler nach universalistischen Prinzipien zu behandeln und damit von ihren jeweiligen Besonderheiten ganz bewusst abzusehen.

All diese Optionen werden in der gegenwärtigen Reformdiskussion nicht ergriffen, z.T. sogar vehement abgelehnt. Stattdessen setzt man auf das Prinzip der „Verlagerung der anstehenden Entscheidungen auf die Ebene des Unterrichtsgeschehens“ (Luhmann/ Schorr 1988, 225), was einem an sich schon alten Thema zu neuer Popularität verhilft: „Differenzierung“ – vor allem in der Variante „Binnendifferenzierung“ oder „Innere Differenzierung“ – gilt gewissermaßen als *die* Antwort für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität.

Beide Stichworte stehen für die Strategie, Heterogenität nicht durch ein einheitliches Lernangebot zu ignorieren oder durch äußere Differenzierung zu reduzieren,

sondern mit unterschiedlichen Angeboten für Teilgruppen innerhalb der Klasse (= innere Differenzierung) oder gar für jedes Individuum (= Individualisierung) an die Ausgangslagen der Lernenden anzuknüpfen: „Wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will“ – so forderten Klafki und Stöcker schon vor mehr als dreißig Jahren (1976, 503) – „dann muss er im Sinne innerer Differenzierung durchdacht werden“. Die Grundidee ist also recht einfach und hoch plausibel: Nicht alle profitieren von den gleichen Zielen, Aufgaben, Materialien und Methoden im Klassenzimmer, und es sind multiple Kriterien für Leistung und Erfolg erforderlich. Kurz: Der Vielfalt (der Schüler) muss mit Vielfalt (der Lehre, des Unterrichts) begegnet werden.

So plausibel diese Idee ist, so vielfältig sind auch die konzeptionellen Vorschläge, mit denen dies dann umgesetzt werden kann oder soll. Dies alles ergibt nicht nur eine unübersichtliche Gemengelage an Kriterien, Methoden und Verfahren, in der man sich schnell verlieren kann. Vielmehr kann bei näherer Auseinandersetzung zweierlei deutlich werden: Binnendifferenzierung fungiert *erstens* in der Diskussion vornehmlich als Schlagwort und catch-all-Konzept, unter das sich im Einzelnen sehr Verschiedenes – und zum Teil durchaus Gegensätzliches – fassen lässt: Mit anderen Worten: Es herrscht ein Mangel an theoretischer Fundierung und Präzisierung.

In engem Zusammenhang dazu steht *zweitens*, dass sich Konzepte für Binnendifferenzierung vor allem in Lehrerhandreichungen, Programmatiken und Methodenratgebern einer großen Beliebtheit erfreuen, in der Forschung hingegen eher ein Schattendasein führen: So vielfältig wie die Empfehlungen und so groß wie die Hoffnungen und Wirkungsversprechen, so spärlich, aber auch so ernüchternd ist das empirische Wissen darüber, welche Prozesse im Einzelnen ablaufen und welche Effekte sich tatsächlich einstellen können. Nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch ist die Thematik also nur wenig konturiert.

Beiden Problemen widmet sich der vorliegende Band:

Um nicht in eine Beliebigkeit zu verfallen und auch um für das eigene pädagogische Handeln begründbare Orientierungen zu gewinnen, versuchen die ersten drei Beiträge zunächst theoretisch genauer auszuloten, womit man es bei dem so viel beschworenen Konzept zu tun hat. *Manfred Bönsch* stellt sich dieser Aufgabe, indem er Strategien der Lernprozessoptimierung bilanziert und erörtert. *Beate Wischer* und *Matthias Trautmann* steuern eine Problemskizze bei, die bei den unterschiedlichen Konzept-Modellierungen von Allgemeiner Didaktik und der Lehr-/Lernforschung ansetzt, aber auch schultheoretische Perspektiven aufnimmt. Der Beitrag von *Thorsten Bohl*, *Andrea Batzel* und *Petra Richey* nimmt schließlich – ausgehend vom Begriff der Heterogenität – hilfreiche Präzisierungen zu Reichweiten und Anforderungen von in der Diskussion stehenden Konzepten wie Individualisierung, Differenzierung, Adaptivität und Öffnung von Unterricht bzw. von offenem Unterricht vor – aus theoretischer und empirischer Perspektive.

Die weiteren Beiträge haben einen ausgewiesenen empirischen Schwerpunkt und widmen sich damit den schwierigen Fragen jenseits der programmatischen Hoffnungen. Während *Christoph Schneider* und *Peter H. Ludwig* dabei im Kern auf die Auswirkungen von Maßnahmen innerer und äußerer Differenzierung auf Schulleistung und Selbstkonzept fokussieren, setzt *Johannes Reiting* bei einem konstruktivi-

vistischen Konzept für differenziertes forschendes Lernen in den Naturwissenschaften (AuRELIA-Konzept) an und gibt Einblick in eine empirische Untersuchung, die mit hohem forschungsmethodologischem Aufwand vorgenommen worden ist. *Marc Smasal* geht Möglichkeiten der individuellen Förderung selbstständigen Lernens beim fremdsprachigen Lesen nach. *Christiane Lähnemann* verfolgt das Thema „Freiarbeit in der Sekundarstufe I“ als Weg der Binnendifferenzierung.

Das abschließende Interview von *Klaus Moegling* mit *Achim Albrecht*, dem Pädagogischen Leiter der Offenen Schule Kassel-Waldau, ordnet die Themenaspekte „gemeinsames Lernen – äußere Differenzierung – innere Differenzierung/ Binnendifferenzierung – Individualisierung“ in ihre sich wechselseitig bedingenden Zusammenhänge ein. Damit runden sich auf sehr sinnvolle Weise die Ausführungen dieses Bandes.

Literatur

- Klafki, W. & Stöcker, H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 22, 4, 497-523.
- Luhmann, N./ Schorr, K.E. (1988): Reflexionsprobleme in der Erziehungswissenschaft. Frankfurt/ M.

I

Didaktische

Grundlagen der

Binnendifferenzierung

1 Manfred Bönsch:

Strategien zur Lernprozessoptimierung – Innere Differenzierung

Zusammenfassung: Mit dem Begriff der inneren Differenzierung (auch Binnendifferenzierung) verbindet sich eine kleine Revolution für den Unterricht! Die Ablösung des Geleitzugprinzips (30 Schüler folgen den Vermittlungsprozeduren eines Lehrers) durch den kleineren Schritt zur kontrollierten Variabilität und den größeren zur konsequenten Individualisierung führt von der Unterrichtsgestaltung zur Lernweggestaltung. Das selbstständige Lernen bekommt große Bedeutung und die Flexibilisierung der Unterrichtsstrukturen wird dringlich. Der Planungsrahmen verändert sich: Wochen- bzw. Tagespläne geben offenere und von den Schülern mitbestimmte Lernwege vor. Das Lernen bekommt eine andere Qualität: Sinnbestimmtes Arbeiten und vollständigere Lernprozesse können es erfolgreicher gestalten.

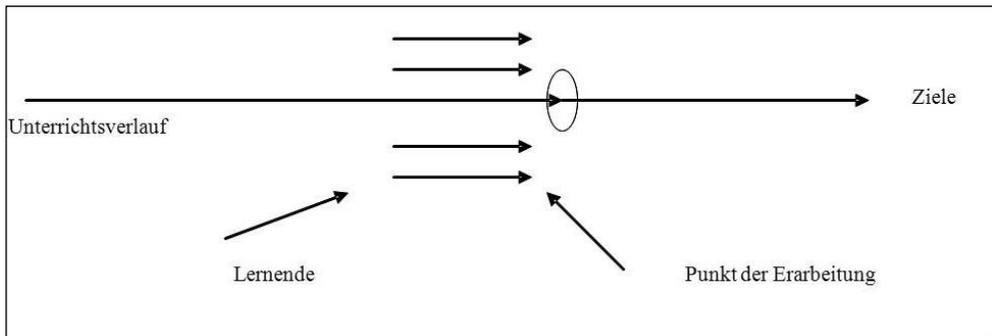
Strategies for optimizing learning processes – internal differentiation

Abstract: With the term internal differentiation there comes a small revolution for education. Replacing the principle of teacher-orientation with the small step towards controlled variability and the bigger step towards consistent individualization leads away from designing lessons and to designing paths of learning. Autonomous learning becomes very important and making lesson structures more flexible becomes urgent. The planning framework changes: weekly or daily schedules offer more open paths of learning which students can partially determine themselves. Learning acquires a new quality: meaningful tasks and holistic learning processes can make it more successful.

1 Das Problem

Unterricht für eine Lerngruppe (Klasse) wird in aller Regel nach dem Prinzip der Linearität geplant und durchgeführt. Das heißt, dass Unterrichtsinhalte ausgewählt werden und für ihre Bearbeitung ein Unterrichtsverlauf geplant wird, der sich an einer durchschnittlichen, mittleren Leistungsfähigkeit der jeweiligen Klasse orientiert. Die Erwartung ist dann, dass der realisierte Unterrichtsverlauf die 25 – 30 intendierten Lernprozesse der Schüler/innen synchron mitzieht. Die Schüler können dem Unterricht folgen und sind jeweils mit ihrem Lernprozess am Punkt der Bearbeitung. Man kann diese Vorstellung folgendermaßen skizzieren:

Abb. 1: Linearität als Konstruktionsprinzip des Unterrichts



Jeder Lehrende aber weiß, dass dieses Konstruktionsprinzip mehrere Illusionen enthält. Da ist immer eine Gruppe, die schon viel weiß und anspruchsvollere Lernaufgaben bekommen könnte. Da ist eine andere Gruppe, die dem Anspruch und dem Tempo nicht folgen können und bald Lernschwierigkeiten haben. Die Lernprozesse der Schüler/innen werden aus anderen Gründen nicht synchron laufen, sie werden unstedig sein, ein Stück mitlaufen, dann abbrechen, sie werden später beginnen und früher aufhören, sie werden mitlaufen, abbrechen, wieder mitlaufen. Motivation, psychosoziale Belastungen, Konzentrationsschwierigkeiten, körperliche Einschränkungen, mentale Überforderungen über den Vormittag hinweg, unverständliche oder doch schwer verständliche Vermittlung (Qualität des Unterrichts!) und andere Gründe können dies bedingen. Dazukommt, dass jeder Lernende sein eigenes Lerntempo und seine lernertypspezifischen Stärken und Schwächen hat. Kann man darauf nicht eingehen, sind die Lernchancen von vornherein eingeengt. Wir wissen z.B. aus der Lernpsychologie, dass für eine bestimmte Lerneinheit ein bis fünf Zeiteinheiten gebraucht werden. Bekommt ein Lernender die für ihn notwendige Lernzeit nicht, wird er schnell zum schwachen Lerner.

Das heißt: Unterricht, nach dem Prinzip der Linearität geplant und realisiert, ist nicht genug lernerfreundlich angelegt. Damit ist das Problem gegeben: ist es mög-

2 Innere Differenzierung – konsequenter bedacht

Im Interesse effektiven und erfolgreichen Lernens ist zu fragen, ob weitergehende Konstruktionsmöglichkeiten für eine Lerngruppe (Klasse) zu bedenken und zu realisieren wären. Drei Konzepte seien vorgestellt:

2.1 Das Zwei - Schienen - Modell: Lernplan geben

Unter dem Sammelbegriff ‚Offener Unterricht‘ werden verschiedene Subkonzepte diskutiert. Das Teilkonzept Wochenplanarbeit (oder zunächst Tagesplanarbeit) teilt die jeweils zur Verfügung stehende Unterrichtszeit in Vermittlungszeit und selbstorganisierte Lernzeit auf. Stehen z. B. vier Stunden für ein Fach wöchentlich zur Verfügung, werden zwei Stunden für die herkömmliche Vermittlung verwendet, zwei Stunden sind individuelle bzw. kooperative Lernzeit. Dafür wird vom Lehrer/von der Lehrerin ein *Lernplan* erstellt, der Lernaufgaben unterschiedlicher Art für die Klasse oder sogar für jeden einzelnen Schüler enthält. Die Lernaufgaben enthalten unterschiedliche Ansprüche, sie ermöglichen unterschiedliche Aktivitäten. Der Schüler/die Schülerin kann und soll sich überlegen, welche Aufgaben er zuerst angeht, welche später; er muss kalkulieren, wie viel Zeit er wohl brauchen wird, mit wem er teilweise zusammenarbeiten kann; er muss herausbekommen, bei welchen Aufgaben er evtl. Hilfe braucht und woher er sie bekommt (von Mitschüler/innen oder von der Lehrerin). Lernen bekommt also zwei Schienen: einmal erklärt, informiert, erläutert die Lehrerin den neuen Stoff, die neue Lektion, zum anderen kann die/der Schüler/in sein/ihr Lernen selbst organisieren, entscheiden, wofür er/sie viel Zeit braucht, in Ruhe Lernaufgaben angehen, über Zeit verfügen.

Ein Beispiel soll einen Wochenplan konkretisieren:

Abb. 3:

Wochenplan vom 16. bis zum 23.2. 2010

Hinten im Regal findest du weiße Karteikarten. Es sind Wörrätsel zu lösen, Wörterketten zu bilden und Es sind fünf Karten. Nimm dir jeden Tag eine, dann kommst du mit deiner Zeit gut hin.

Über jeden Tag ein Stück in der „Mücke“ laut zu lesen! Lies es dann einem Partner oder mir vor!

Vorne liegen zwei ABs – bearbeite sie sorgfältig und kontrolliere selbständig!

Übertrage die Lernwörter von der Tafel auf deine Karteikärtchen und übe sie jeden Tag!

Ordne sie nach dem ABC und diktire sie einem Partner!

Bastel gemeinsam mit anderen Kindern ein Geräuschmemory für die Klasse – die Materialien gibt es bei mir. Die Spiel- und Bastelanleitung findest du in der Mücke.

Beginne, dir so nach und nach dein eigenes kleines Buch über Papierschöpfen zu gestalten – buntes Papier gibt es bei mir.

Freiarbeit: Beschäftige dich mit Materialien aus dem Regal.

!! Denk daran, dir jeden Tag eine HA mitzunehmen!! Sonst schaffst du den Wochenplan nicht!

Erste Zwischenfeststellung

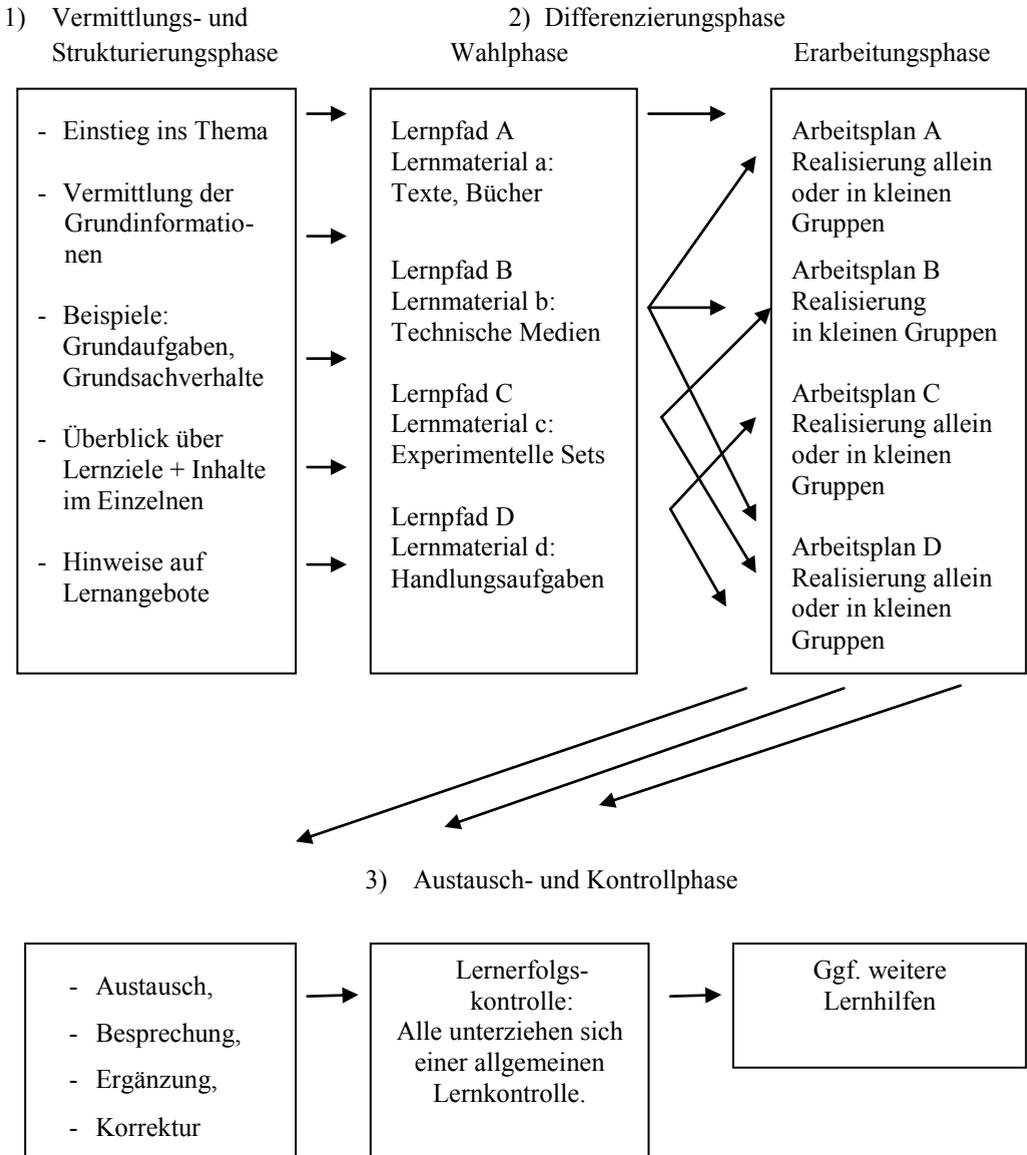
Innere Differenzierung zielt auf die Gestaltung der Lernprozesse in Bezug auf die gesetzten Ziele. Sie wechselt also von der Unterrichtsgestaltung i.e.S. (Vermittlungsdidaktik) zur Gestaltung einer Lernkultur, in der der/die Schüler/in zunehmend lernen soll, das Lernen selbst in die Hand zu nehmen, ein Selbstkonzept des Lernens zu entwickeln, zu merken, wo Lernstärken und -schwierigkeiten liegen. Der vom Lehrer/von der Lehrerin entwickelte Wochenlernplan, der Pflicht- und Wahlteile enthalten kann, ist eine Art Lerntrasse, die die Driftzone des Lernens bestimmt, die Schritte aber den Schüler/innen überlässt.

2.2 Das Modell des wahldifferenzierten Unterrichts: Lernpfade anbieten

Das Modell des wahldifferenzierten Unterrichts ist ursprünglich unter dem Aspekt der Interessenentwicklung und der Entwicklung von Wahlfähigkeit (begründetes Wählen) entwickelt worden. Hier wird an die Variante gedacht, die unterschiedliche Wege der Zielerreichung auf unterschiedlichen Wegen (innere Differenzierung) eröffnen soll.

Wenn das Modell eher unter leistungsdifferenzierenden Aspekten bedacht wird, könnte es wie folgt dargestellt werden:

Abb. 4: Innere Differenzierung als Leistungsdifferenzierung
(inhaltlicher und zeitlicher Rahmen: eine Unterrichtseinheit)



Am Anfang steht eine Vermittlungsphase mit den in der Übersicht angegebenen Aufgaben. In der Wahlphase werden verschiedene *Lernpfade* angeboten, die die Schüler/innen nach ihrer Prüfung wählen können. Wenn es sich um ein begründetes Wählen handelt – und das wäre wünschenswert –, müssen sich die Schüler/innen orientieren können. Man kann also zunächst stöbern und schauen, um sich dann allein oder mit anderen für einen Lernpfad zu entscheiden, der bei großer Beweglichkeit auch selbst in Strecken zusammengebaut werden kann.

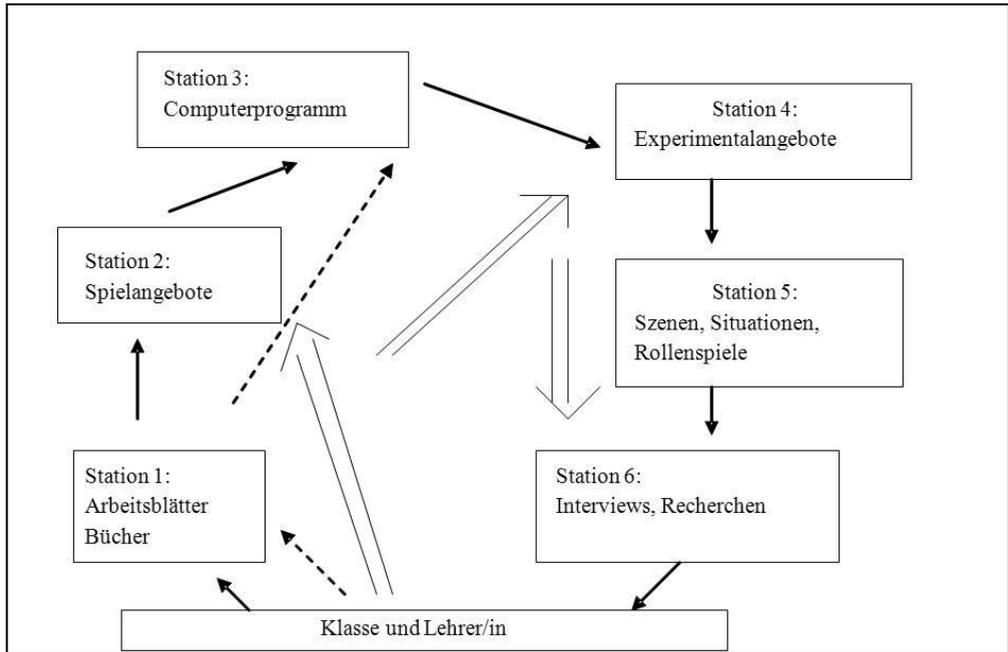
Dieses Modell innerer Differenzierung stellt also auf Lernpräferenzen ab und will die Schüler/innen anregen, sich Lernwege bewusst zu wählen, die ihren Stärken entsprechen, um so möglichst erfolgreich zu lernen. Im Lauf der Zeit könnte man sie auch animieren, einmal andere Wege zu wählen.

2.3 Das Modell des Stationenlernens: Stationen anlaufen

Die Lernstation ist ein Arbeitsangebot, das in strukturierter Weise die selbständige Erledigung von enger oder offener gestellten Aufgaben mit Hilfe von Materialien und Geräten ermöglicht (Übungen durchführen, Texte schreiben, Experimente durchführen, Dialoge gestalten, Rollenspiele durchführen u.a.m.), das auf verfügbaren Flurflächen, in einer Lernwerkstatt oder in Fachräumen eingerichtet werden kann.

Stationenlernen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Schüler/innen nicht in einen linearen Ablauf des Unterrichts eingebunden sind, sondern selbständig, in selbst gewählter Reihenfolge, meist auch in frei gewählter Sozialform die angebotenen Pflicht- und Wahlaufgaben bearbeiten können. Voraussetzung ist eine vorweg gut informierende Übersicht, die die Stationen bekanntmacht, den Charakter der Aufgaben aufzeigt und Organisationsfragen klärt (z. B. Stauvermeidung an einzelnen Stationen). Der zeitliche Rahmen muss gut kalkulierend genutzt werden können. Die Stationen können in der Art der Bearbeitung (methodische Vielfalt) und im Anspruchsniveau (handlungs-, kontextorientierte und kognitiv-abstraktere Aufgaben) variieren. Arbeitsblätter, Kopiervorlagen, Spielangebote, szenische Arrangements, verschiedene Buchangebote, Versuchsbeschreibungen und -materialien können den Charakter der Stationen bestimmen.

Abb. 5: Stationenlernen



Die vorstehende Skizze stellt zunächst einen Lernzirkel dar, wie man ihn z.B. auch aus dem Sportunterricht kennt (Übungszirkel, Trainingszirkel). Man könnte ihn von Station eins bis sechs durchlaufen. Besser ist es sicher, wenn die Vorinstruktion den Charakter der Lernangebote klarmacht und die Schülergruppen dann ihren eigenen Durchlauf konzipieren können. Der Doppelstrich markiert die Präferenz eher handlungsorientierter Aufgaben. Die gestrichelte Linie zeigt die Präferenz von eher kognitiv-systematisch gestalteten Aufgaben. Entschieden werden muss vorweg, wie viel Stationen jeder durchlaufen muss (Pflichtstationen) und welche bei Zeit und Interesse angelaufen werden können (Wahlstationen). Regeln für den Ablauf sind wichtig (Lärmpegel, Größe der Gruppen, Stauvermeidung u.a.m.). Geklärt werden muss auch, ob es nach der gemeinsamen Einleitungsphase (Überblick, Aufgaben, Regeln) zu einem bestimmten Zeitpunkt eine kurze Zwischenbesprechung gibt und ob wiederum zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Bilanzbesprechung stattfindet: wie weit sind wir gekommen, wo gab es Probleme, wie sind unsere Ergebnisse? Ein Glockenzeichen kann jeweils solch eine Phase ankündigen.

Die Grundanliegen des Stationenlernens sind:

- der Unterricht verlässt eine linear bestimmte Ablauforganisation (Geleitzugprinzip),
- der Unterricht wird für die Schüler/innen interessanter (was ist da alles im Angebot?),

- die Schüler/innen können wählen und gleichzeitig werden fachliche Ansprüche über die Aufgaben an den Stationen gesichert,
- die Schüler/innen können unterschiedlich lange Bearbeitungszeiten ohne Konsequenzen realisieren,
- die Leistungsanforderungen können gestuft werden,
- der Lehrer/ die Lehrerin kommt aus der „Kutscherrolle“ heraus, er/sie kann beraten, helfen, da und dort mitmachen,
- das Lernen bekommt größere Vielfalt,
- das soziale Lernen ist erwünscht und kann bereichernde Effekte haben (man hilft sich, man erklärt sich Aufgaben, man kann sich abfragen, man kann zusammen bearbeiten und gestalten).

Freilich sind auch kritische Stellen zu beachten:

- eine direkte und dauernde Überprüfung der Schüler/innen ist schwerer möglich,
- Leistungsfeststellungen und -überprüfungen werden schwieriger (das Feld differenziert sich) der Überblick für den Lehrer/ die Lehrerin ist schwerer, da sich ganz unterschiedliche Lernergebnisse zeigen werden.

2.4. Die Programmierung des Lernens – inhaltsorientierte individualisierte Lernwege

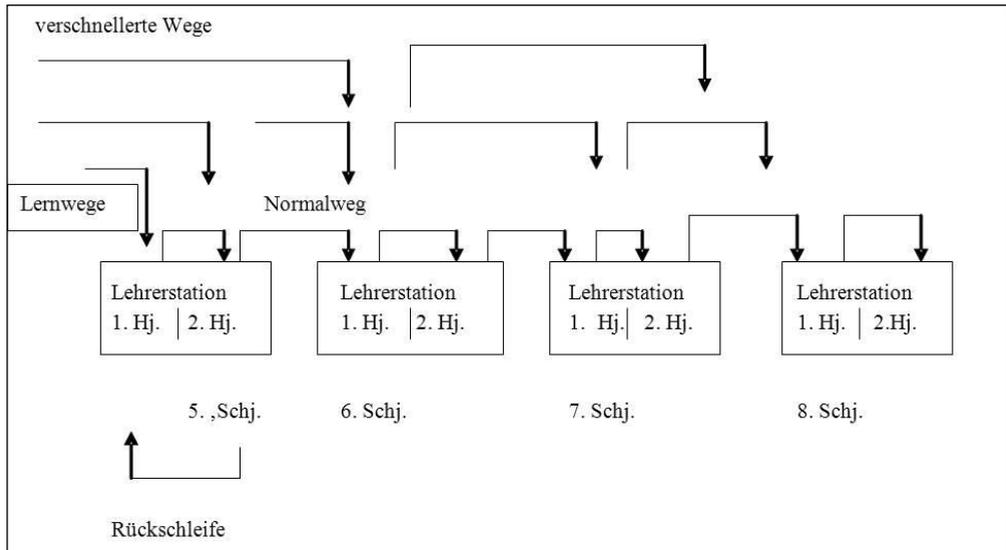
Die konsequenteste Form der inneren Differenzierung ist die Programmierung des Lernens. Dafür sind vier Konfigurationen zu nennen:

1. Der zu lernende Stoff in einem Fach und in einer Schulstufe wird in gedruckten *Lernprogrammen* nach dem bekannten Vierschritt ‚Information – Frage – Antwort – Kontrolle der Antwort‘ (lineares Programm) oder in verzweigten Programmen (Rückschleifen, unterschiedlich anspruchsvolle Sequenzen u.a.m.) gefasst. Jeder Schüler/jede Schülerin kann an den Programmheften entlang lernen und unterzieht sich von Zeit zu Zeit Lernerfolgskontrollen.
2. In absehbarer Zeit werden genügend *Computerprogramme* vorliegen, die den Schüler / die Schülerin in differenzierter und kommunikativer Weise durch ein Fach oder durch bestimmte Unterrichtseinheiten führen können bzw. mit Übungsprogrammen Schwächen ausmerzen helfen können. Das Angebot ist heute schon groß.
3. Der Daltonplan bietet eine Lernorganisation an, in der täglich in einer 2-3stündigen laboratory period von den Schüler/innen ein contract job (Studienleitfaden) bearbeitet wird. Dieser gibt ihnen in sehr differenzierter Weise schrift-

lichen Hilfen an die Hand, mit denen sie die gestellten Aufgaben und Inhalte bearbeiten können:

- Advance organizer strukturieren die Aufgabe und geben Motivationshilfe,
 - Topics sind wiederholende Nennungen des Themas (auch bei Teilaufgaben) und dienen der jederzeitigen Orientierung,
 - Problems: hier werden alle Aufgaben aufgeführt, die von den Schüler/innen in den jeweiligen assignments zu bewältigen sind. Sie werden aufgeteilt in written work (Texterstellung) und memory work (mündliche Aufgaben wie Auswendiglernen der Referate),
 - References geben Literaturhinweise auf Fachliteratur und Nachschlagewerke, mit denen gearbeitet werden kann,
 - Ein Bulletin study gibt Hinweise an Informationsbrettern auf weitere Studienmaterialien oder Termine für die Präsentation von Arbeitsergebnissen,
 - Conferences sind gemeinsamen Fachstunden zur Einführung neuer Themen, die Besprechung von Schwierigkeiten, Diskussionen oder Präsentationen.
4. *Fachlehrerketten* wären ein Konstruktionsset für Unterricht, für die einerseits die Stunden für ein Fach als Bänder im Stundenplan für einem Jahrgang immer gleichzeitig angeboten werden und die Fachlehrer dann nicht mehr jahrgangsweise unterrichten, sondern – nehmen wir das Beispiel Mathematik für die Schuljahre 5 – 8 für bestimmte Abschnitte zur Verfügung stehen – bis je 2 Jahrgangsklassen könnten acht Lehrer/innen für den Stoff je eines Halbjahres zur Verfügung stehen. Die Schüler/innen würden dann nach ihren Lernmöglichkeiten und nach ihrem Lerntempo „an den Fachlehrer/innen entlang“ des Pensums bearbeiten. Da könnte ein Schüler relativ lange in einem Halbjahrespensum verbleiben, eine Schülerin im 6. Schulbesuchsjahr würde vielleicht schon den Mathematikstoff des 7. Schuljahres bearbeiten, die Individualisierung erfähre eine hohe Ausprägung. Freiwerdende Lernzeit – wenn man Mathematik gut und schnell bearbeitet – könnte für andere Fächer frei werden.

Abb. 6: Fachlehrerkette und Lernwege



Mit diesem Modell der Fachlehrerkette wäre dann auch der Übergang von der inneren Differenzierung im engeren Sinne zu einer neuen Differenzierungsqualität (bewegliche Differenzierung in einem Fach über verschiedene Jahrgänge) erreicht.

Überblickt man diese vier Varianten, sieht man, dass wir im Prinzip das Repertoire in sehr ausgeprägter Weise vorliegen haben. Die Frage ist, inwieweit didaktische Konstruktionen konsequent verfolgt werden können und das Denkmuster des lehrerorientierten Vermittlungsunterrichts verlassen werden kann.

3 Infrastrukturelle Überlegungen

Lässt man sich aber auf die innere Differenzierung im Interesse der optimierenden Hilfe für die Lernprozesse der Schüler/innen ein, so muss man mit einer größeren Unübersichtlichkeit, die nun endgültig aufgedeckt wird, rechnen und das Planungs-, Gestaltungs- und Leistungsfeststellungs- und Bewertungsrepertoire entsprechend einrichten. Die Fiktion des gleichmäßigen Voranschreitens ist hinfällig. Von ihr ist Übersicht und Orientierung nicht mehr zu gewinnen. Temporäre Angebote mit Hilfe variierender Aufgaben- und Materialiensets reichen nicht aus. Im Folgenden werden zwei Planungshilfen angehoben, die Systematik in der Vielfalt der Lernwege sichern helfen können.