

**Prof. Dr. phil. I habil. Hans-Ulrich Grunder**  
Leiter Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum  
Fachhochschule Nordwestschweiz  
Pädagogische Hochschule  
Obere Sternengasse 7  
Postfach 1360  
CH-4502 Solothurn

Tel. 0041 32 628 6 656  
Fax 0041 32 628 6 780

[hansulrich.grunder@fhnw.ch](mailto:hansulrich.grunder@fhnw.ch)



Dieser Foliensatz ist mit Ausnahme der Bilder unter einer [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) lizenziert.

## **Heterogenität im Unterricht - und die Freinet-Pädagogik<sup>1</sup>**

**Mein Beitrag besteht aus drei Teilen. Zunächst beschreibe ich, was unter 'Hetero-genität' zu verstehen ist. Dann diskutiere ich den didaktischen Aspekt des Themas 'Heterogenität'. In diesem Teil spielt das Konzept der Inneren Differenzierung eine wesentliche Rolle. Ich verzichte darauf, Freinets Pädagogik und seine didaktisch-methodischen Ansätze zu referieren, weil ich davon ausgehe, dass ein freinet-kundiges Publikum sie kennt. Darum beziehe ich am Schluss die beiden Schlüssel-begriffe, 'Heterogenität' und 'Freinet-Pädagogik' aufeinander.**

**Zwei Thesen leiten meine Argumentation:**

- a) Die Basis des Ansatzes Freinets liegt in einer oft heruntergespielten, aber wichtigen Forderung, den 'Kindern sei das Wort zu geben' (damit ist allen unterrichtsmethodischen Spielereien mit der Freinet-Pädagogik Einhalt geboten).**
- b) Die Freinet-Pädagogik ist wie kaum ein anderes pädagogisches Konzept anschlussfähig an die Forderung und kompatibel mit ihr, in der Schule und im Unterricht sei das Faktum Heterogenität zu berücksichtigen.**

### **Einleitung: Irrtümer und Mythen**

**Es besteht eine Reihe von Irrtümern, die sich um den Begriff der 'Homogenität' ranken. Betrachtet man die Irrtümer näher, schärft dies den Terminus 'Heterogenität'. Ich folge - in Kürzestform - einer Darstellung von Michael Eckhardt im ersten Band der Trilogie zum**

---

<sup>1</sup> Referat, gehalten am Freinet-Kongress in Zug, 18. Mai 2012

**Verhältnis von Heterogenität und Schule (Grunder, Gut 2009, S. 24 - S.48), die ich 2009 mitherausgegeben habe.**

**Sie kennen diese Sicht: Man geht heute oft davon aus, eine normale Schulklasse sei eine Jahrgangsklasse, Schulklassen seien vergleichbar und in einer Schulklasse seien die Leistungen der Kinder ähnlich. Solche Gleichheitsideen prägen das Bild der Schulklasse. Doch es sind Mythen. Beispiele:**

## Der Mythos der Jahrgangsklasse

Die Idee der Jahrgangsklasse (im 19. Jahrhundert eine organisatorische Notwendigkeit), besteht. Doch Jahrgangsklassen entsprechen nicht dem Schulalltag. Dies bestätigen die Analysen von 100 Schulklassen des sechsten Schuljahrs (Eckhardt, in Grunder, Gut 2009)

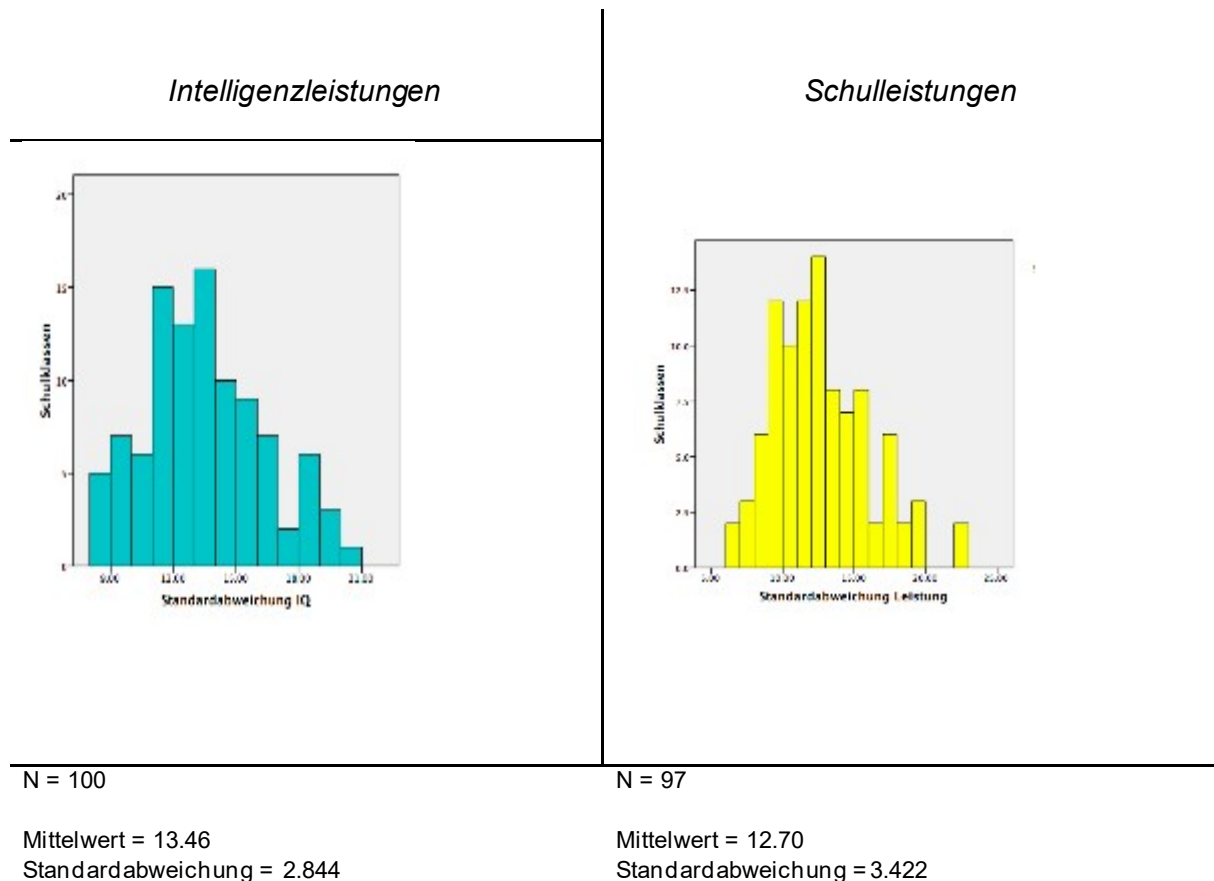


Abb. 1: Jahrgangsklassen

N=1956 (Schülerinnen und Schüler in 100 einstufigen Schulklassen des 6. Schuljahrs)

Die Abbildung zeigt die Streuung des Alters der Kinder in Jahren. In der repräsentativen Stichprobe ist das jüngste Kind der 6. Klasse 11 Jahre und einen Monat, das Älteste dagegen 15 Jahre alt. Im Mittel beträgt das Alter 12 Jahre und 6 Monate. Die Streuung verdeutlicht, dass eigentlich *'Mehrjahrgangsklassen'* den schulischen Alltag prägen. In einer *'durchschnittlichen'* Schulklasse befinden sich ganze 95% der Kinder in einer Bandbreite von 2 Lebensjahren, in 20% aller Klassen sind dies sogar 3 Jahre.

## Der Mythos der vergleichbaren Regelklassen

Weiter unterstellt man, Regelklassen seien - bezogen auf Leistungen und Begabungen - vergleichbar. In einem hochselektiven Schulsystem ist diese Eigenschaft bedeutsam. Die Abbildung gibt die Mittelwerte von Intelligenz- und Schulleistungen der 100 Schulklassen des 6. Schuljahrs wieder.

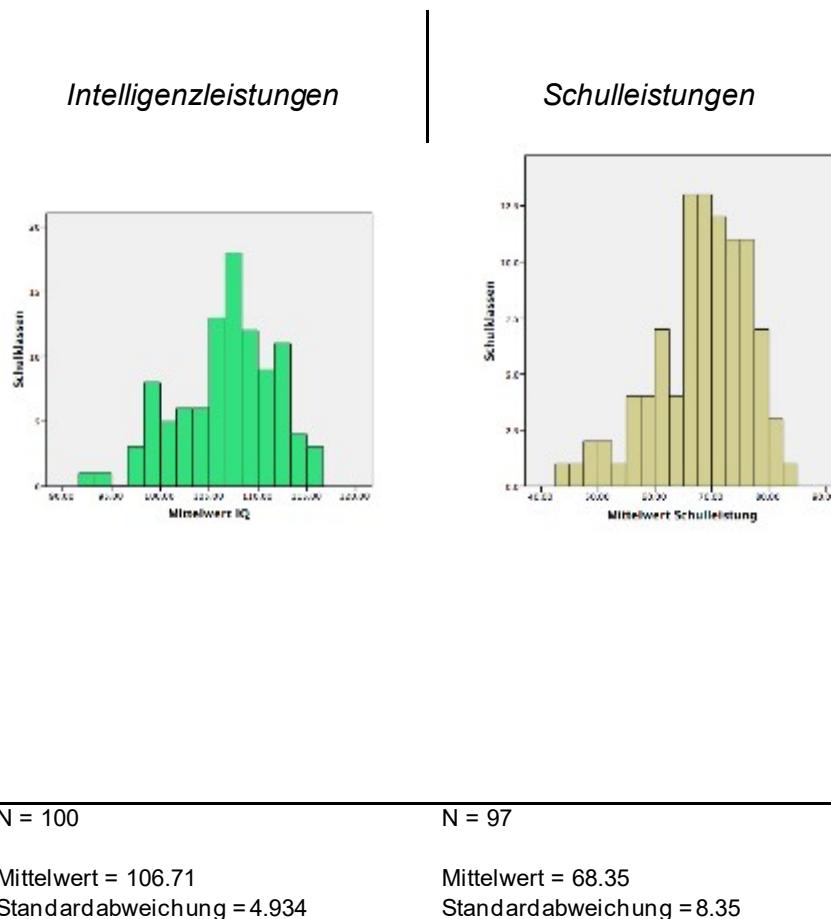


Abb. 2: Vergleichbarkeit von Regelklassen

Wir erkennen in beiden Abbildungen grosse Differenzen zwischen den Schulklassen. So erreichen die leistungsmässig schwächsten Klassen einen durchschnittlichen Intelligenzquotienten von deutlich unter 100. Die starken Klassen schwanken um einen IQ von 115 Punkte. Wohlgedenkt: es handelt sich bei allen Klassen im sample um 'normale' Regelklassen mit durchschnittlich 19 Schülerinnen und Schülern - die Differenzen sind erheblich.

Ähnlich das Bild bei den Schulleistungen. Am unteren Rand der Verteilung kennen wir Klassen, die etwa die Hälfte der Testaufgaben gelöst haben. Andererseits gibt es Klassen mit durchschnittlich 80% und mehr richtig gelösten Aufgaben. Diese Unterschiede sind auch

**feststellbar, was den Lernzuwachs betrifft: Der durchschnittliche Lernzuwachs ist in den Klassen während des 6. Schuljahrs unterschiedlich gross. Wir beobachten in einigen einen minimalen Lernzuwachs, nämlich 13%, die einen durchschnittlichen Lernzuwachs von unter 7 Prozentpunkten aufweisen. In 10% der Klassen lernen Kinder in mehr als doppelt so viel.**

# Der Mythos der homogenen Regelklassen

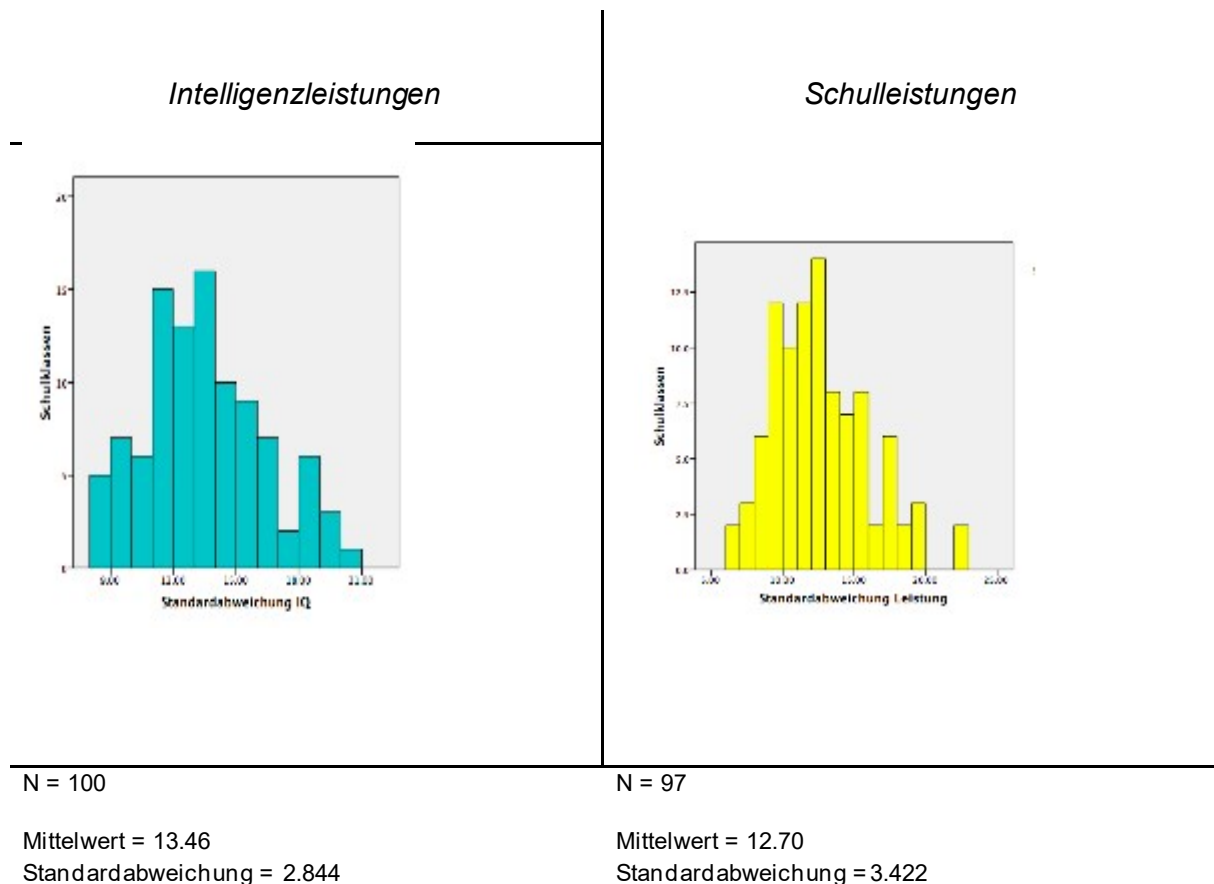


Abb. 3: Heterogenität in den Regelklassen

**Im Mittel müssen wir bezogen auf die Intelligenz in einer Schulklasse mit einer Streuung von 54 IQ-Punkten rechnen.**

In vier Standardabweichungen (4 x 13.5) werden ca. 95 % der Kinder einer Klasse vorkommen.

**Das heisst: Die Intelligenzleistung streut in einer 'normalen' Klasse zwischen 80 und 134 IQ-Punkten. Wir finden - intelligenzdiagnostisch betrachtet - in solchen Klassen Kinder mit Leistungsschwächen neben durchschnittlich und überdurchschnittlich bzw. hochbegabten Schülerinnen und Schülern. Betrachten wir die Klassen eher rechts der Verteilung, schwankt die Intelligenzleistung darin gar um fast 80 IQ-Punkte.**

**Vergleichbar heterogen sind die Verhältnisse, wenn wir auf die Schulleistungen fokussieren. Im Mittel betragen hier die Standardabweichungen 12.7 Prozentpunkte. Daraus ergibt sich eine Variationsbreite von rund 50 Punkten. Bei der Leistungsheterogenität am rechten Ende der Verteilung streut die schulische Leistung um rund 80 Prozentpunkte. In einer solchen Klasse liegen einige Kinder - bezogen auf die Leistungen in Mathematik und Sprache - auf sehr tiefem**

**Niveau. Andere Kinder in derselben Klasse konnten beinahe alle Aufgaben korrekt lösen. Fazit: Das Mass an Heterogenität ist nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb den Klassen erheblich.**

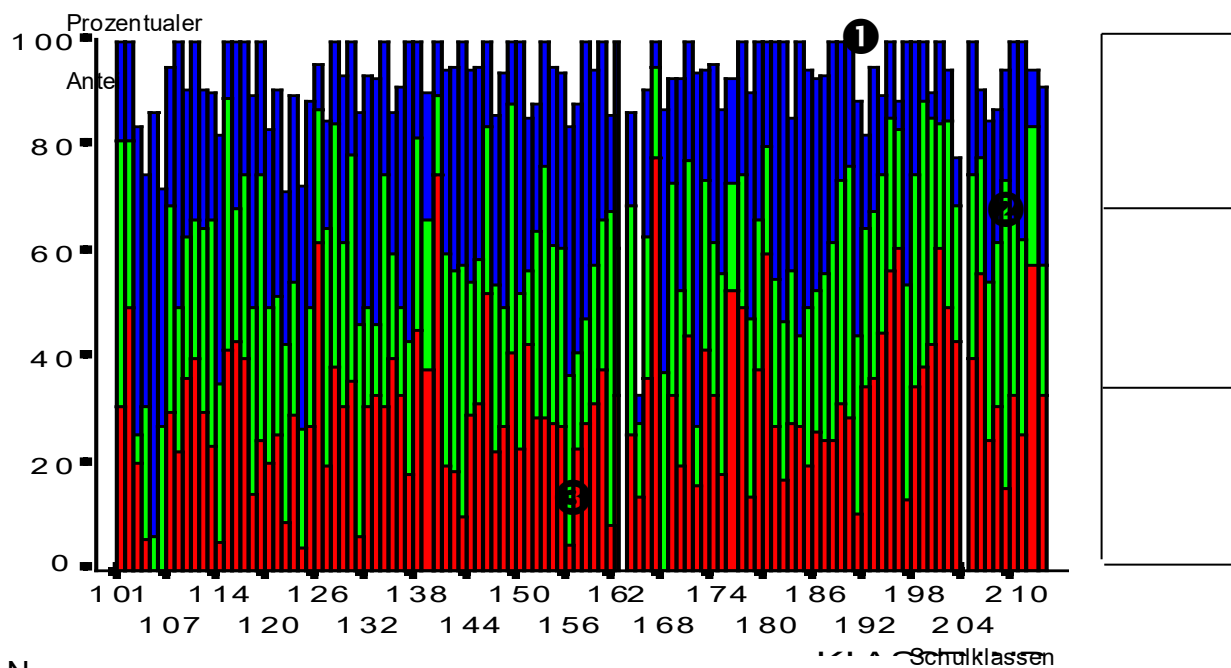
## Der Mythos der homogenen sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler

Eckhart nimmt an, dass sich der sozioökonomische Status auf die Variablen 'Bildung' und 'Einkommen' zurückführen lässt. Er hat drei Gruppen gebildet. Jede von ihnen unterschied sich bezüglich 'Bildung' und 'Einkommen: 1) tiefere; 2) mittlere; 3) höhere Bildung und Einkommensverhältnisse.

---

### Sozioökonomischer Status verteilt über die Schulklassen

---



N

- N= 100 Schulklassen des 6. Schuljahres  
 1: Niedriger sozioökonomischer Status (dunkel eingefärbt)  
 2: Mittlerer sozioökonomischer Status (hell eingefärbt)  
 3: Hoher sozioökonomischer Status (grau eingefärbt)

Abbildung 4: Heterogenität in den Regelklassen

In der gesamten Stichprobe findet sich keine Klasse mit einer homogenen sozioökonomischen Zusammensetzung, in der also nur Kinder aus einem Segment sitzen. In wenigen Klassen sind Schülerinnen und Schüler aus zwei Kategorien (z.B. niedriger und mittlerer Status) anzutreffen. In über 90% aller Klassen sind alle drei Kategorien vertreten.

Das bedeutet: Die Durchmischung bezüglich der sozialen Herkunft prägt das Gesicht der Schulen in der Schweiz. Homogene Zusammensetzungen – z.B. 'Eliteklassen' mit 100% Oberschichtskindern oder Klassen in sozialen Brennpunkten mit ausschliesslich Kindern



**aus der Unterschicht – finden wir zwar auch in den Schweizer Schulen, aber sie sind selten.**

**Zwei weitere Mythen seien erwähnt:**

**-Der Mythos, Heterogenität wirke sich negativ auf Schulleistungen aus.**

**-Der Mythos, Heterogenität wirke sich negativ auf das soziale Klima aus.**

**Das Fazit ist klar: Die homogene Schulklasse existiert nicht.**

**Zum Begriff Heterogenität:**

# 1. Heterogenität

## 1.1 Was bedeutet Heterogenität? – die Begriffe (vgl. Grunder, Gut 2009, S. 115-128)

Die Bestimmungen des Begriffs ‚Heterogenität‘ beziehen sich übereinstimmend auf die Verschiedenartigkeit von einzelnen Teilen einer Menge.

Die *Schule* als Institution steht in solchen Diskussionen oft im Mittelpunkt. Denn die Frage nach der Integration von Verschiedenem, von Heterogenem stellt sich im schulischen Alltag unmittelbar. Zu einem verstärkten Interesse an sozialen und kulturellen Ungleichheiten im Bildungssystem haben in jüngster Zeit die PISA-Studien (2000, 2003, 2006) geführt. Die Ergebnisse dieser international angelegten Leistungsvergleiche zeigen insbesondere für die Schweiz und Deutschland dass „Kinder und Jugendliche aus immigrierten und/oder aus sozial schwächer gestellten Familien im und durch das Bildungssystem (...) benachteiligt sind“ (COHEP 2007, S. 7).

Zwar bezieht man ‚Heterogenität‘ im schulischen Kontext meist auf Schülerinnen und Schüler. Man kann Heterogenität aber auch auf Lehrkräfte, auf eine Forderung an den Unterricht oder auf Schulsysteme beziehen.

Spricht man von Heterogenität in der Schule, rekurriert man häufig auf die *Etymologie*. Der Begriff ‚heterogen‘ stammt aus dem altgriechischen Adjektiv ‚heterogenés‘, das zusammengesetzt ist aus heteros (= verschieden) und gennào (= erzeugen, schaffen) (vgl. Prenzel 2005, 20). Heterogen heisst also ‚andersgeartet‘, ‚ungleichartig‘, ‚uneinheitlich‘ oder ‚verschieden‘. Das Substantiv ‚Heterogenität‘ bedeutet Uneinheitlichkeit oder Verschiedenheit. Seine Antipode ist der Terminus Homogenität, worin der griechische Wortstamm ‚homós‘ erkennbar ist. Er bedeutet ‚gemeinsam‘, ‚ähnlich‘ oder ‚gleich‘. Beide Begriffe sind untrennbar verbunden, es sind „Zwillinge, wenn auch mit andern Assoziationen“ (Wenning 2007, 23). Heterogenität und Homogenität sind relative Begriffe. Sie stellen das Ergebnis eines Vergleichs zwischen Dingen bzw. Personen dar. Vergleiche zieht man hinsichtlich eines Kriteriums – z.B. Schulleistung –, und wenn man diesbezüglich Ungleichheit feststellt, resultiert Heterogenität. Zeigt das Vergleichsergebnis (relative) Gleichheit, spricht man von Homogenität (vgl. Wenning 2007, 23 und Prenzel 2005, 20).

Der Begriff umschreibt demzufolge einen schulpädagogisch, schulpolitisch und individualpsychologisch wichtigen Themenbereich mit spezifischen Charakteristika.

## Eine Auswahl:

- EDK  
(Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren)
- Die EDK differenziert den Begriff Heterogenität in „Bezug auf Leistung, Geschlecht, Erstsprache, kulturelle Herkunft und soziale Schichtzugehörigkeit“ (EDK 2001, S. 13).
- COHEP  
(Schweizerische Konferenz der RektorInnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen)
- Die COHEP stellt im Umgang mit Heterogenität „das gemeinsame Lernen von Nichtbehinderten und Behinderten, Mädchen und Knaben, Schweizern und Ausländerinnen, Kindern mit lokaler und anderer Erstsprache, aber auch von Jüngeren und Älteren, Armen und Reichen, schulisch Begabten und Schulschwachen und von Schülerinnen und Schülern mit allen anderen Unterschiedlichkeiten“ (CO-HEP 2007, S. 11) in den Mittelpunkt.
- Tillmann/Wischer  
(2006, S. 44, S. 47)  
(Erziehungswissenschaft)
- Für Tillmann und Wischer stehen bezüglich Heterogenität in der Schule vorwiegend die kognitiven Lernvoraussetzungen (Intelligenz, fachliche Leistung, ‚Hochbegabung‘ und ‚Lernbehinderung‘) im Vordergrund (ebda.). Betont wird, dass die aktuelle empirische Bildungsforschung „neben den kognitiven Unterschieden auch Merkmale wie Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft und „Behinderung“ für die Begriffsbeschreibung von Heterogenität beachtet (ebda.).
- Rossbach/ Wellenreuther (2002, S. 44)  
(Elementar- und Familienpädagogik/ Soziologie)
- „Heterogenität bezieht sich nicht nur auf leistungsbezogene Unterschiede, sondern auch auf körperliche, motivationale, emotionale, familiäre, soziale, ethnische und religiöse Unterschiede.“
- Gogolin/Krüger-Potratz  
(2006, S. 12)  
(Erziehungswissenschaft)
- „Heterogenität ist im Verständnis Interkultureller Pädagogik ein Begriff, mit dem auf die Unterschiedlichkeit von Lebenslagen Bezug genommen wird. Diese Unterschiede können sozial oder ökonomisch bedingt sein; sie können von individuellen Merkmalen abhängig sein wie dem Geschlecht eines Menschen oder seiner gesundheitlichen Konstitution; sie können auf kulturelle Zusammenhänge zurückführen sein (sic!) wie etwa auf die Sprache(n), in denen ein Mensch lebt.“
- Brügelmann  
(Grundschulpädagogik)
- „Für viele Menschen definiert sich Heterogenität als Streuung *um* oder als Differenz *zu* einer unterstellten ‚Norm‘. Viele betrachten zum Beispiel als normal, was besonders *häufig* ist. Andere nehmen den *Mittelwert* der sogenannten Normalverteilung, auch wenn er vielleicht nur einer Minderheit darstellt. Für wieder andere ist normal, wer normgerecht ist, wer vorgegebenen *An-sprüchen genügt*. Gleich wie – in allen drei Sichtweisen

- bedeutet *Heterogenität* „Abweichung“ von einer Norm
- bedeutet *Integration* Einbeziehung des „Anderartigen“
- bedeutet *Differenzierung* „Sonderbehandlung gegenüber der Normgruppe.“ (Brügelmann 2002, S. 31)

**Diese Konkretisierungen rund um den Begriff Heterogenität im Kontext von Bildung ergeben Möglichkeiten von Unterschiedlichkeit innerhalb einer Schülerinnen- und Schülerzusammensetzung. Dies sind – wie wir oben gesehen haben – insbesondere:**

- Leistung (Selektion, Niveauunterricht),
- Alter (Altersklassen),
- Behinderung (separate Institutionen),
- Religion,
- soziale Herkunft/Schicht,
- kulturelle Herkunft,
- Sprachen,
- sexuelle Orientierung,
- Begabung/Hochbegabung,
- finanzielle Situation,
- Geschlecht,
- familiäre Situation

**Die Definitionen verweisen aber auch immer auf eine Norm: Ohne ‚gesetzte‘ Normvorgabe gibt es kein ‚Anderes‘.**

## **Fazit**

**Wir sehen uns einer erheblichen begrifflichen Vielfalt gegenüber. Der Begriff 'Heterogenität' ist überfrachtet. Was sagt die Erziehungswissenschaft dazu?**

**Die Debatte um den Begriff ‚Heterogenität‘ bezogen auf die Schule (z.B. ‚Pädagogik der Vielfalt‘; Prengel 1995) entstand in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts (COHEP 2007, S. 11). Damals ging es um charakteristische Differenzlinien - jene entlang von**

- Gesundheit/Behinderung (Sonderpädagogik),
- Geschlecht (Gender-Pädagogik)
- Kultur (Interkulturelle Pädagogik)

**Man wollte die in einem umfassenden Konzept zusammenführen (ebda.). Allerdings argumentierten jene, die sich für 'Homogenisierung' aussprachen anders als jene, die 'Heterogenisierung' vertraten. Dazu kommt – historisch: Die Homogenisierung in der Schule ist eng mit der Organisationsform und der Funktion dieser Institution verknüpft. Doch - bezogen auf den Unterricht weiss man, ungeachtet der**

**eben referierten Forschungsergebnisse: „Bis heute praktiziert wird die Altershomogenisierung in Jahrgangsklassen, die soziale Homogenisierung mit der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems, die Aussonderung von Behinderten, bis in die sechziger Jahre noch die Geschlechterhomogenisierung in Jungen- und Mädchenschulen.“ (Diehm, Radtke 1999, S. 10 - 16)**

**Trotz grosser organisatorischer Bemühungen, homogene Lerngruppen einzurichten, nehmen die meisten Lehrkräfte ihre jeweilige Lerngruppe als äusserst heterogen wahr (Brügelmann 2002, S. 33). Die zusätzlichen Anforderungen an die Lehrkräfte, wenn es um die 'Integration von Kindern aus Sonderklassen zum Nulltarif' geht, vergrössert die Zumutung, heterogenitätssensibel zu unterrichten.**

Eine Pädagogik der Vielfalt zielt laut Prenzel (1995) darauf ab, "normative(n) und normalisierende(n) Erziehungs- und Bildungsvorstellungen" zu vermeiden, also auf "eine Erziehung zur demokratischen Vielfältigkeit und zur Anerkennung der Heterogenität, kurz, zum Umgang mit Differenz und Gleichheit" (COHEP 2007, S. 11).

Doch wer einen normativen Bezugspunkt vermeiden will, läuft Gefahr, dass ohne normative Bezugstheorie keine Aussagen mehr über mögliche Entwicklungsverläufe und Handlungsfähigkeiten ableitbar sind: „Ohne Vorstellung über eine Normalentwicklung bleibt nur noch die ausschliessliche Orientierung am Kinde, so dass nichts anderes mehr übrig bleibt, als die Kinder so zu akzeptieren, wie sie sind.“ (Ebda.)

**Was heisst dies vor einem pädagogisch auszuleuchtenden Hintergrund?**

**Die Unterschiedlichkeit von Kindern zu akzeptieren ist ein Grundpostulat der Schule des 21. Jahrhunderts. Heterogenität gilt Quelle für soziale Lernprozesse. Andere befürchten Leistungsabbau und sozial explosive Klassensituationen (vgl. Eckhart 2005, 5f.). Das heisst:**

**-Heterogenität gibt es in allen Schulklassen, sie ist Teil der Schullwirklichkeit; man muss sie erkennen, nicht negieren.**

**-Studien belegen Vorteile für heterogene Lerngruppen; Heterogenität bildet kein Lernhindernis**

**-Heterogenität ist nicht negativ für das Klassenklima: Nutzt man die Chancen der Vielfalt, eröffnet sich ein grosses Feld für soziale Lernprozesse.**

**Heterogene Schulklassen bieten die einmalige Chance zum Erwerb sozialer Schlüsselkompetenzen – über einen ‚erziehenden Unterricht‘.**

**Und - ich greife vor: Die Freinet-Pädagogik erachte ich als jenes pädagogische Konzept, mit dessen Hilfe eine heterogenitätssensible Pädagogik am besten realisiert ist.**

**Damit ist zunächst aber jeder Unterricht angesprochen.**

**2. Heterogenität im Unterricht und Innere Differenzierung**  
Was bedeutet ein produktiver Umgang mit Heterogenität, ein Balancieren von Vielfalt und Individualität angesichts des Umstands, dass deutschsprachige Schulsysteme seit mehr als hundertfünfzig Jahren auf homogenisierte Lerngruppen setzen?

Blickt man zurück, so sind vergleichbare didaktisch-methodische Angebote bereits in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts unter dem Begriff der Binnendifferenzierung ausführlich diskutiert worden.

Blickt man noch weiter zurück, zeigt sich, dass im Rahmen der 'Genfer Schule' Pierre Bovet und Robert Dottrens bereits Mitte der zwanziger Jahre von Differenzierung und Individualisierung gesprochen und geschrieben haben. Individualisiertes Lernen setzten sie in ein ausgewogenes Verhältnis zum Lernen in der Klasse. Freinet war mehrmals in Genf, wie wir wissen...

Viele Didaktiker haben in der Folge versucht, mittels der Inneren Differenzierung die Nachteile versäulter Schulformen (Schulformdifferenzierung) zu überwinden. Sie erwarteten optimistisch erhebliche Wirkungen des Konzepts der Inneren Differenzierung. Entsprechende Forschung fehlte weitgehend. Als Grenzen und Probleme des Konzepts erkannte man die hohen Anforderungen an die didaktische Kompetenz der Lehrkräfte, das Fehlen praktischer Beispiele, die uniformierende Notengebung, die unzureichenden diagnostischen Fähigkeiten der Lehrkräfte, das Inkaufnehmen einer Auseinanderentwicklung von Schülern, das ungleichzeitige Fortschreiten leistungsstärkerer und leistungsschwächerer Schüler und die Unmöglichkeit, alle Kinder zum Erfolg zu führen. Auch die negativen Aspekte wurden nicht empirisch belegt oder bearbeitet. Aber schon damals war die Perspektive klar: Lehrkräfte müssen eine positive Einstellung zur Heterogenität entwickeln.

Heute? Zwar sind in den letzten Jahrzehnten schüler-aktive Methoden bedeutsam geworden. Zudem hat die Lehr-Lern-Forschung mit dem Stichwort differenzierende Lehrstrategien auf ihre Chancen und Grenzen geprüft. Innere Differenzierung des Unterrichts gilt nun sogar als Massnahme, mehr Chancengleichheit zu erreichen. Dazu bezieht man sich auf konstruktivistische und neurobiologisch basierte Lernkonzepte, die den Lerner als eigenaktiveinstufen und die Relevanz der individuellen Vorerfahrungen betonen. So betrachtet ist das pädagogische Konzept der Inneren Differenzierung als lernpsychologisch abgesichert. Schulpädagogisch betrachtet richtet sich der Blick auch auf die reformpädagogischen Modelle des Offenen Unterrichts, des Projektunterrichts, der Tagespläne, der Wochenpläne oder der Freiarbeit, die schon seit Jahrzehnten vorliegen.

**Wo liegen die Grenzen des Konzepts der Inneren Differenzierung?**  
-in den Köpfen der Lehrenden und deren Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe;  
-in der oft unzureichenden professionellen Kompetenz der Lehrkräfte, die mit der Heterogenität unter den Schülerinnen und Schülern nicht produktiv umzugehen wissen;  
-im Akzent des Schulsystems auf dem Fachlernen, weniger auf dem sozialen Lernen; -im Gedanken, Formen der Inneren Differenzierung belasteten die Lehrkräfte mehr, während andere entgegen, dieses Unterrichtskonzept vermöge Lehrkräfte zu entlasten.

Die Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung dürften etwaige hochgestochene reformerische Ambitionen in Kontext des Modells der Inneren Differenzierung zurückbinden. Denn auch jene die Innere Differenzierung einsetzen, kochen nur mit Wasser. Nicht euphorische Wirkungserwartungen, Idealbeschreibungen und Legitimationsrhetorik, sondern Realisierungsvoraussetzungen, Widersprüche und Risiken der Inneren Differenzierung sollten wir ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken.

## **Differenzierung in Schule und Unterricht**

**Das Thema *Differenzierung* wird in der Regel als unterrichtsmethodisches oder technisches Problem diskutiert. Die Basis: In jeder Klasse gibt es Lernende mit unterschiedlichen Fähigkeiten. Trotzdem orientiert sich der klassische Unterricht vielfach an einem anonymen Durchschnittswert und zugleich an einem verbindlichen Curriculum. Die Lernenden müssen in allen Fächern zumindest ausreichende Leistungen erbringen, um das Abschlusszertifikat zu erhalten.**

**Als Problem ergibt sich: Wer differenziert, befördert Vielfalt. Wie kommt man dann zu einem für alle verbindlichen Leistungsniveau. Man kann unterschiedliche Ebenen der Differenzierung ausmachen: Die *Schulsystemdifferenzierung*, die *Schuldifferenzierung* und die *Unterrichtsdifferenzierung*. Ich verzichte darauf, sie hier detaillierter zu erläutern.**

Als **Schulsystemdifferenzierung** gilt die Einteilung in die fünf Schulformen der Sonderschule (ca. 4% eines Altersjahrgangs), der Hauptschule (60er-Jahre: 70% aller Schüler, 1995, in Ballungsgebieten: 10%), der Realschule (1953 mit KMK-Beschluss noch als Mittelschule, ab 1964 dann als aufgrund des Hamburger Abkommens als Realschule bezeichnet), der Gesamtschule und des Gymnasiums (ca. 20 Gymnasialtypen, niedere drop-out-Quote). Das Differenzierungskriterium liegt in den unterschiedlichen Schullaufbahnen mit unterschiedlich gewichteten Abschlüssen/Berechtigungen. Dazu kommt die Berufsschule (duales System), die annähernd so differenziert ist wie die allgemeinbildende.

Innerhalb einer einzelnen Schulform lassen sich unterschiedliche Varianten der **Schuldifferenzierung** festmachen - etwa das altsprachliche Gymnasium, der kaufmännische Zweig der Realschule oder Fächergruppierungen in der Hauptschule.

**Unterrichtsdifferenzierung** setzt zwar mit Massnahmen der Schuldifferenzierung ein, meint allerdings im engeren Sinn die differenzierenden Massnahmen, die den Unterricht in einem Fach betreffen.

Der Begriff der **Äusseren Differenzierung** umfasst Massnahmen, die lerngruppenübergreifend Unterricht differenziert organisieren.

Mit dem Terminus **Innere Differenzierung** sind dann Massnahmen gemeint, die, verschiedenen Kriterien folgend, „zeitweise unterschiedliche Untergruppierungen (Gruppen-, Partnerarbeit) ermöglichen,

die mit methodischen Varianten operieren (das Mass der Erläuterungen oder das Lern- und Arbeits-tempo variiert, die mit unterschiedlichen medialen Hilfen (Programm, Arbeitsbogen, bildhafte Darstellungen u. a. m.) unterstützt werden, die mit Differenzierungen im stofflichen Umfang, in den Anwendungsaufgaben, im Zielanspruch, in den Schwierigkeiten arbeiten“ (ebda., S. 25).

**Ein Blick auf die Schule belegt: Das herkömmliche Schulsystem tut sich schwer mit einer Pädagogik der Differenzierung. Dort dominiert eine *Pädagogik der mehrstufigen Problemreduktion*. Die Stufen:**

- Behinderte Kinder werden sofort ausgesondert.**
- Die Jahrgangsklasse scheint homogene Gruppen zu verbürgen.**
- Die Selektion gegen unten tritt häufig auf.**

**Das Schulsystem agiert problemreduzierend und selektionierend zugleich - mit den alles bestimmenden Konstruktionselementen des Fächerkanons, den 45-Minuten-Lektionen und den scheinbar leistungshomogen, schulartensortierten Teilpopulationen. Die Institution Schule organisiert sich weniger den Bedürfnissen der Kinder entsprechend, als nach ihren eigenen. Differenzierung erscheint dann lediglich als Mittel der Selektion. Dagegen könnte man Heterogenität als Reichtum, nicht als Belastung empfinden: Differenzierung würde zum Instrument der sozialen Integration.**

**Unter *Differenzierung* verstehe ich das variierende Vorgehen in der Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten. Jene Lehrkraft differenziert, welche Lernende in Lerngruppen nach bestimmten Kriterien einteilt. Ihr geht es darum, jedem Lernenden optimale Lernchancen zu bieten. Aber zugleich will sie die fachlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Ansprüche und Standards sichern und. Das mag im übrigen auch im Frontalunterricht erfolgen, der auch Ergebnis eines Prozesses der Inneren Differenzierung sein kann.**

**„Differenzierung stellt sich für die Organisation von Lernprozessen als Bündel von Massnahmen dar, Lernen in fachlichem, organisatorischem, institutionellem wie individuellem und sozialem Bezug zu optimieren.“ (Ebda., S. 21)**

**Die Differenzierungskriterien lassen sich bereits bei Klafki/Stöcker (1985) nachlesen. Versteckter hat sie schon um 1920 in Genf Dottrens vertreten:**

- Zielvariation**
- Alter der Lernenden**
- Geschlecht**
- Religionszugehörigkeit**
- Leistung**
- Begabung**
- Neigung**



## -Interesse

### Innere Differenzierung: Dimensionen und Kriterien

|                                  | Differenzierungsaspekt  | Stoffumfang / Zeitaufwand | Komplexitätsgrad | Anzahl der notwendigen Durchgänge | Notwendigkeit direkter Hilfe / Grad der Selbständigkeit | Art der inhaltlichen oder methodischen Zugänge, der Vorerfahrungen | Kooperationsfähigkeit | Geschlecht |
|----------------------------------|-------------------------|---------------------------|------------------|-----------------------------------|---|--|-----------------------|------------|
|                                  | Unterrichtsphasen       |                           |                  |                                   |   |  |                       |            |
| Aneignungs- bzw. Handlungsebenen | 1. Aufgabenstellung     |                           |                  |                                   |   |  |                       |            |
|                                  | 2. Erarbeitung          |                           |                  |                                   |   |  |                       |            |
|                                  | 3. Festigung            |                           |                  |                                   |   |  |                       |            |
|                                  | 4. Anwendung / Transfer |                           |                  |                                   |   |  |                       |            |

vgl. Klafki, W., Stöcker, H., Innere Differenzierung des Unterrichts, in: Klafki, W., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel 1985, S. 135 (hier ergänzt und graphisch leicht abgeändert).

**Vergleichen wir mit Heterogenitätsaspekten, dann fällt die hohe Übereinstimmung beider Maximen auf. Dies bedeutet, dass das Konzept der Inneren Differenzierung heterogenitätssensibel ist.**

**Im Extremfall kommt Innere Differenzierung einem individualisierten Unterricht gleich. Der Prototyp einer lernzielorientierten, differenzierten, jedoch das soziale Lernen vernachlässigenden Unterrichtsform ist der Programmierter Unterricht.**

**Auf der anderen Seite der differenzierenden Unterrichtsarrangements liegt der frontale Klassenunterricht, der Individualisierung ausschliesst. Instrumente der Inneren Differenzierung sind die Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit. Ein besonderes Unterrichtsarrangement stellt der Unterricht nach dem Jena-Plan dar**

Neben freier und selbständiger Arbeit in Stammgruppen gibt es stoffbetonte und zielgebundene Kurse.

**Dazu kommen der Offene Unterricht, der weniger fordernden als anregenden Charakter hat oder das Lernen mit den Methoden des Dalton-Plans, wo Experimente und Erfahrungen ausserhalb der Schule oder in Fachräumen und Laboratorien aufgrund von Lernverträgen zustandekommen. Zu den jüngsten Formen der Inneren Differenzierung zählen der Werkstatt-Unterricht, die Wochen- Monats- und Jahrespläne, die Interessezentren, die Methodik nach Montessori oder eben: die Freinet-Pädagogik.**

**Was heisst dies für den Zusammenhang von Heterogenität und Freinet-Pädagogik?**

### **3. Freinet-Pädagogik**

Die Ursprünge der Freinet-Pädagogik reichen bis ins Jahr 1918 zurück, in jene Zeit also, als in Genf die *éducation fonctionnelle* und die *école active* konzipiert worden sind.

Damals versuchte der Dorfschullehrer Célestin Freinet in einer zweiklassigen Dorfschule in Südfrankreich (Bar-sur Loup, St. Paul de Vance) gemeinsam mit seiner Frau Elise eine andere Form der 'Volkschule' zu entwickeln (vgl. Dr. Hartmut Glänzel, [www.paed.com](http://www.paed.com), 26.11.2011):

-Anstelle der Lehrerunterweisung traten Exkursionen und Erkundungen in die dörfliche Umgebung.

-Mit der Schuldruckerei (einer einfachen Klappdruckpresse mit Blei-lettern) konnten die Schüler/innen, eigene Texte setzen und bearbeiten und so Zeitungen und Bücher produzieren.

-Abgetrennte Klassenzimmerecken ('Ateliers') ermöglichten es, gleichzeitig an mehreren Themen zu arbeiten.

-Mit Korrespondenzklassen tauschte man Bücher, Zeitungen und Dokumente aus. So ergaben sich neue Anregungen und Arbeitsvorhaben.

Dabei galt Freinets Interesse - anders als bei vielen anderen Reformpädagogen der 20er Jahre - nicht der Entwicklung einer besonderen Modelleinrichtung. Vielmehr ging es ihm in seiner Sache vor das Volk um die Veränderung der normalen Staatsschule von innen heraus.

Baillet hat die Freinet-Pädagogik mit vier Prinzipien beschreiben.

**-Die freie Entfaltung der Persönlichkeit**

Beim freien Schreiben, Zeichnen, Gestalten und Musizieren, lernen die Kinder sich zu öffnen und auf andere einzugehen. Eine solche 'Befreiung' ist wesentlich für die Persönlichkeitsentwicklung und stärkt die selbsttherapeutischen Kräfte des Menschen.

**-Die kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt**

Die Lebenswelt der Schüler und deren Bedürfnisse bilden den Ausgangspunkt für praktische Arbeitsvorhaben, Untersuchungen und Erkundungen. Schlüsselbegriff ist hier der Terminus 'Le tâtonnement experimental', was soviel wie 'tastendes forschendes Herangehen' an eine Fragestellung bedeutet.

**-Selbstverantwortlichkeit des Kindes**

Die Schüler sollen lernen, nicht nur die eigene Situation einzuschätzen und die Arbeit nach selbstgewählten Massstäben zu organisieren, sondern auch die persönliche Identität und die Verschiedenheit der Mitschüler zu respektieren.

**-Kooperation und gegenseitige Verantwortlichkeit**

**Demokratisches Zusammenleben ist kein abstrakter Unterrichtsinhalt, sondern wird gelernt in einer Atmosphäre von Vertrauen, zu der die offene Diskussion von Konflikten und die gegenseitige konstruktive Kritik und Hilfe ebenso zählen wie das Befragen und Neuerarbeiten von Regeln und Strukturen in der Gruppe.**

**Um diese Prinzipien verwirklichen zu können haben Freinet und die Freinet-Lehrkräfte zahlreiche Techniken, Methoden und Arbeitsmittel entwickelt.**

**Dazu zählen:**

- Klassenrat,**
- Klassen- und individueller Arbeitsplan,**
- Dokumentation und (individuelle bzw. gemeinsame) Bilanz der geleisteten Arbeit,**
- freier Ausdruck,**
- natürliche Methode,**
- Druckerei,**
- Klassenzeitung,**
- Korrespondenz,**
- Arbeitsateliers,**
- Arbeitsbibliothek und Schülerarbeitskarteien (anstelle von Schulbüchern),**
- Erkundungen und Untersuchungen ausserhalb des Klassenraumes.**

**In meinem Blickwinkel sind diese 'Techniken' (die man nie jenseits der politisch-pädagogischen Akzentuierung des Freinet-Ansatzes einsetzen sollte) Mittel zur Inneren Differenzierung und damit auch Instrumente, den genannten Heterogenitätsaspekten gerecht zu werden.**

## 4. Fazit

Betrachte ich die eingangs geäußerten Thesen, liegt ein zweifaches Ergebnis nahe:

a) Ich erkenne eine Gefahr darin, dass man die Freinet-Pädagogik als Ansammlung von Unterrichtstechniken oder als pädagogische Bewegung mit sozialistischer Zielrichtung einstuft. Beides wäre unangemessen. Der Kernsatz der Freinet-Pädagogik lautet: *Den Kindern das Wort geben*. Damit liegt die Basis des Ansatzes Freinets in einer oft heruntergespielten, aber wichtigen Forderung, die Kinder mündig zu machen - also: in einer politisch-pädagogischen Maxime. Dies verbietet alle unterrichtsmethodischen Spielereien mit Freinet-Techniken mit gutgemeinten Verweisen auf 'die Freinet-Pädagogik'. Die Maxime, den Kindern sei das Wort zu geben, führt zu einem ausgewogenen Verhältnis von Selbstaktivität und Selbstverwaltung, Selbsttätigkeit und Kooperation, Freiem Ausdruck und organisiertem Lernen, entdeckendem Lernen und kursorischen Sequenzen im Unterricht.

b) Unter diesem Motto und der Prämisse, im Unterricht sei mit Heterogenität bewusst und produktiv umzugehen, erweist sich die Freinet-Pädagogik als vielleicht der geeignetste, der am weitesten vorangetriebene und zugleich der konsistenteste Ansatz, der bis heute vorgelegt worden ist - dies insbesondere deshalb, weil er dem didaktischen Modell der Inneren Differenzierung korrespondiert. Er ist zudem in sich hochintegriert. Er setzt ein Gesamtsystem voraus, denn wenn man Einzelteile aus ihm herausbricht, amputiert man ihn.

Das heisst: Die Freinet-Pädagogik ist zugleich heterogenitätssensibel, pädagogisch-politisch akzentuiert und didaktisch-methodisch ausbalanciert.

Sowohl der Klassenarbeitsplan als auch der individuelle Arbeitsplan gehen davon aus, dass in einer Gruppe, einer Schulklasse Heterogenität dominiert. Dasselbe gilt für den freien Ausdruck, die natürliche Methode, den Schriffterwerb und die Schriftproduktion in der Druckerei oder mittels anderer Instrumente, die Klassenzeitung, die Korrespondenz, die Arbeitsateliers, die Arbeitsbibliothek und sogar für den Klassenrat.

Die Freinet-Pädagogik ist - so meine - nun illustrierte These - wie kaum ein anderes pädagogisches Konzept anschlussfähig an die Forderung, in der Schule und im Unterricht sei mit dem Faktum Heterogenität produktiv umzugehen.

## Literatur

- Grunder, H.U., Die Freie Volksschule in Bern, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 5 / 1979 (abgedruckt auch in: päd.extra, Oktober 1979 und SLZ Taschenbuch, Februar 1980)
- Grunder, H.U., Célestin Freinet, in: Treml, A. K., Klemm, U. (Hrsg.): Apropos Lernen. Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik, S. 159-171, AG SPAK, München 1989
- Grunder, H.U., Freinet-Pädagogik, in: schweizer schule, 9/1996, S. 11-21
- Grunder, H.U. Freinet-Pädagogik in der Schweiz, in: Hagstedt, H. (Hrsg.), Freinet-Pädagogik heute, Weinheim 1997, S. 117-134
- Grunder, H.U., Internet und Freinet-Pädagogik, in: Deutsche Lehrerzeitung, 8/9 1998, S. 96-105
- Grunder, H.U., Bohl, Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II, Baltmannsweiler 2001
- Grunder, H.U., v. Mandach, L., (Hrsg.), Auswählen und ausgewählt werden. Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf, Zürich 2007
- Grunder, H.U. (Hrsg.), Dynamiken von Integration und Ausschluss in der Schweiz, Zürich 2009
- Grunder, H.U., Gut, A. (Hrsg.), Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Band I, Baltmannsweiler 2009
- Grunder, H.U., Gut, A. (Hrsg.), Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Band II, Baltmannsweiler 2010
- Grunder, H.U., Didaktische Konzepte der Reformpädagogik, in: Bühler, P., Bühler, T., Osterwalder, F. (Hrsg.). Grenzen der Didaktik, Haupt, Bern 2010, S. 109-123
- Grunder, H.U., Gut, A. (Hrsg.), Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Band III, Baltmannsweiler 2011
- Grunder, H.U. (Hrsg.) mLearning in der Schule. Der Lernstick als Lerninstrument, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2011
- Grunder, H.U., Scherer, S., Vettiger, H., Unterricht. Verstehen, planen und gestalten, beobachten und reflektieren, Baltmannsweiler 2012 (3. Auflage)
- Schröder, H., (2002). Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. 2. Auflage, Verlag München.
- Trautmann, M., Wischer, B., Das Konzept der Inneren Differenzierung - eine vergleichende Analyse der Diskussionen der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs, in: Meyer, M.A., Prenzel, M., Hellekamps, St. (Hrsg.), Perspektiven der Didaktik, Sonderheft 9/2008, der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 153-172

**Prof. Dr. phil. I habil. Hans-Ulrich Grunder**  
Leiter Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum  
Fachhochschule Nordwestschweiz  
Pädagogische Hochschule  
Obere Sternengasse 7  
Postfach 1360  
CH-4502 Solothurn

Tel. 0041 32 628 6 656  
Fax 0041 32 628 6 780

hansulrich.grunder@fhnw.ch

## **Heterogenität im Unterricht - und die Freinet-Pädagogik<sup>2</sup>**

### **Gang der Argumentation**

Mein Beitrag besteht aus drei Teilen. Zunächst beschreibe ich, was unter 'Heterogenität' zu verstehen ist. Dann diskutiere ich den didaktischen Aspekt des Themas 'Heterogenität'. In diesem Teil spielt das Konzept der Inneren Differenzierung eine wesentliche Rolle. Ich verzichte darauf, Freinets Pädagogik und seine didaktisch-methodischen Ansätze zu referieren, weil ich davon ausgehe, dass ein freinet-kundiges Publikum sie kennt. Darum beziehe ich am Schluss die beiden Schlüsselbegriffe, 'Heterogenität' und 'Freinet-Pädagogik' aufeinander.

### **Thesen**

c) Die Basis des Ansatzes Freinets liegt in einer oft heruntergespielten, aber wichtigen Forderung, den 'Kindern sei das Wort zu geben' (damit ist allen unterrichtsmethodischen Spielereien mit der Freinet-Pädagogik Einhalt geboten)

d) Die Freinet-Pädagogik ist wie kaum ein anderes pädagogisches Konzept anschlussfähig an die Forderung und kompatibel mit ihr, in der Schule und im Unterricht sei das Faktum Heterogenität zu berücksichtigen.

### **Inhalt**

Einleitung: Irrtümer und Mythen<sup>3</sup>

- 1. Heterogenität**
- 1.1 Was bedeutet Heterogenität? – die Begriffe
- 2. Heterogenität im Unterricht und Innere Differenzierung**
- 3. Freinet-Pädagogik**
- 4. Fazit**
- 5. Literatur**

### **Begriffe**

#### **Heterogenität, Homogenität**

'heterogen' (altgr., adj. 'heterogenés', zusammengesetzt ist aus heteros (= verschieden) und gennào (= erzeugen, schaffen), also: 'andersgeartet', 'ungleichartig', 'uneinheitlich', 'verschieden'; 'Heterogenität': Uneinheitlichkeit, Verschiedenheit. Antipode:

'homogen (Wortstamm 'homós'), heisst: 'gemeinsam', 'ähnlich', 'gleich'.

### **Heterogenitätsaspekte innerhalb einer Schülerinnen- und Schülerzusammensetzung:**

---

<sup>2</sup> Referat, gehalten am Freinet-Kongress 2012 in Zug, 18. Mai 2012

<sup>3</sup> vgl. M. Eckhart in: Grunder, Gut 2009

- Leistung (Selektion, Niveauunterricht),
- Alter (Altersklassen),
- Behinderung (separate Institutionen?),
- Religion,
- soziale Herkunft/Schicht,
- kulturelle Herkunft,
- Sprachen,
- sexuelle Orientierung,
- Begabung/Hochbegabung,
- finanzielle Situation,
- Geschlecht,
- familiäre Situation

### Innere Differenzierung

"...die Auflösung des heterogenen Klassenverbandes zugunsten homogener Gruppen in Bezug auf die Leistungsfähigkeit oder Interessenrichtung der Schüler" (Schröder 2002, S. 183).

### Innere Differenzierung: Dimensionen und Kriterien

|                                  | Differenzierungsaspekt  | Stoffumfang / Zeitaufwand | Komplexitätsgrad | Anzahl der notwendigen Durchgänge | Notwendigkeit direkter Hilfe / Grad der Selbstständigkeit | Art der inhaltlichen oder methodischen Zugänge, der Vorerfahrungen | Kooperationsfähigkeit | Geschlecht |
|----------------------------------|-------------------------|---------------------------|------------------|-----------------------------------|---|--|-----------------------|------------|
|                                  | Unterrichtsphasen       |                           |                  |                                   |   |  |                       |            |
| Aneignungs- bzw. Handlungsebenen | 1. Aufgabenstellung     |                           |                  |                                   |   |  |                       |            |
|                                  | 2. Erarbeitung          |                           |                  |                                   |   |  |                       |            |
|                                  | 3. Festigung            |                           |                  |                                   |   |  |                       |            |
|                                  | 4. Anwendung / Transfer |                           |                  |                                   |   |  |                       |            |

vgl. Klafki, W., Stöcker, H., Innere Differenzierung des Unterrichts, in: Klafki, W., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel 1985, S. 135 (hier ergänzt und graphisch leicht abgeändert).

### Prinzipien der Freinet-Pädagogik (vgl. H. Glänzel, www.paed.com, 26.11.2011)

- Die freie Entfaltung der Persönlichkeit
- Die kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt
- Selbstverantwortlichkeit des Kindes
- Kooperation und gegenseitige Verantwortlichkeit

### Arbeitstechniken, Methoden, Arbeitsmittel

Klassenrat, Klassenarbeitsplan und individueller Arbeitsplan, Dokumentation und Bilanz der geleisteten Arbeit, freier Ausdruck, natürliche Methode, tastendes Versuchen, Druckerei, Klassenzeitung, Klassenkorrespondenz, Arbeitsateliers, Arbeitsbibliothek und Schülerarbeitskarteien, Erkundungen und Untersuchungen ausserhalb.

### Literatur

- Grunder, H.U., Die Freie Volksschule in Bern, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 5 / 1979 (abgedruckt auch in: päd.extra, Oktober 1979 und SLZ Taschenbuch, Februar 1980)
- Grunder, H.U., Célestin Freinet, in: Trembl, A. K., Klemm, U. (Hrsg.): Apropos Lernen. Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik, S. 159-171, AG SPAK, München 1989
- Grunder, H.U., Freinet-Pädagogik, in: schweizer schule, 9/1996, S. 11-21



Grunder, H.U. Freinet-Pädagogik in der Schweiz, in: Hagstedt, H. (Hrsg.), Freinet-Pädagogik heute, Weinheim 1997, S. 117-134

Grunder, H.U., Internet und Freinet-Pädagogik, in: Deutsche Lehrerzeitung, 8/9 1998, S. 96-105

Grunder, H.U., Bohl, Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II, Baltmannsweiler 2001

Grunder, H.U., v. Mandach, L., (Hrsg.), Auswählen und ausgewählt werden. Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf, Zürich 2007

Grunder, H.U. (Hrsg.), Dynamiken von Integration und Ausschluss in der Schweiz, Zürich 2009

Grunder, H.U., Gut, A. (Hrsg.), Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Band I, Baltmannsweiler 2009

Grunder, H.U., Gut, A. (Hrsg.), Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Band II, Baltmannsweiler 2010

Grunder, H.U., Didaktische Konzepte der Reformpädagogik, in: Bühler, P., Bühler, T., Osterwalder, F. (Hrsg.). Grenzen der Didaktik, Haupt, Bern 2010, S. 109-123

Grunder, H.U., Gut, A. (Hrsg.), Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Band III, Baltmannsweiler 2011

Grunder, H.U. (Hrsg.) mLearning in der Schule. Der Lernstick als Lerninstrument, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2011

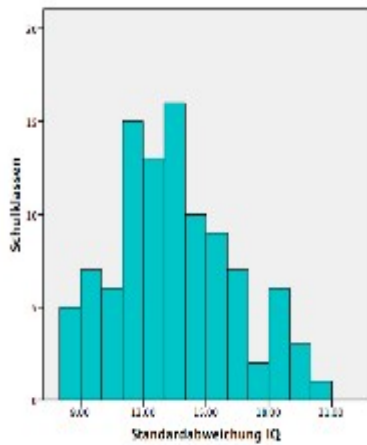
Grunder, H.U., Scherer, S., Vettiger, H., Unterricht. Verstehen, planen und gestalten, beobachten und reflektieren, Baltmannsweiler 2012 (3. Auflage)

Schröder, H., (2002). Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. 2. Auflage, Verlag München.

Trautmann, M., Wischer, B., Das Konzept der Inneren Differenzierung - eine vergleichende Analyse der Diskussionen der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs, in: Meyer, M.A., Prenzel, M., Hellekamps, St. (Hrsg.), Perspektiven der Didaktik, Sonderheft 9/2008, der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 153-172

**Der Mythos der Jahrgangsklasse** (vgl. Eckhardt, in Grunder, Gut 2009, S. 24 - S.48)

### Intelligenzleistungen

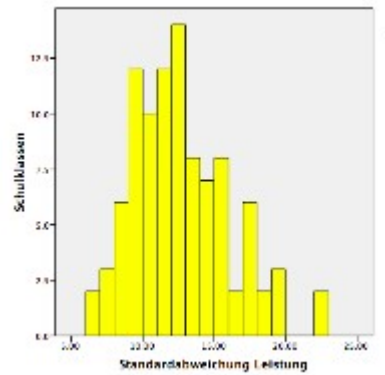


N = 100

Mittelwert = 13.46

Standardabweichung = 2.844

### Schulleistungen



N = 97

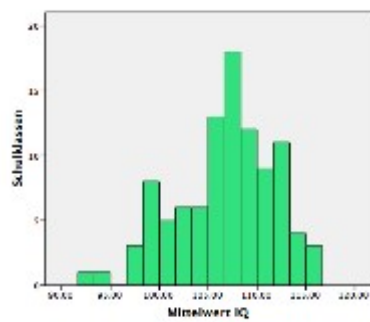
Mittelwert = 12.70

Standardabweichung = 3.422

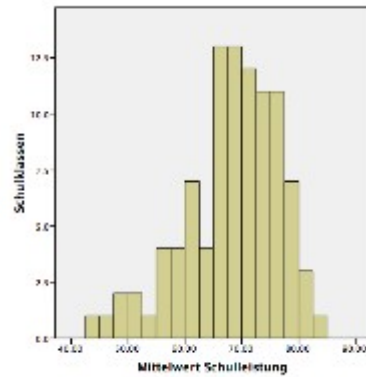
**Abb. 1: Jahrgangsklassen**  
**N=1956 (Schülerinnen und Schüler in 100 einstufigen Schulklassen des 6. Schuljahrs)**

**Der Mythos der vergleichbaren Regelklassen** (vgl. Eckhardt, in Grunder, Gut 2009, S. 24-48)

## Intelligenzleistungen



## Schulleistungen



---

N = 100

Mittelwert = 106.71

Standardabweichung = 4.934

N = 97

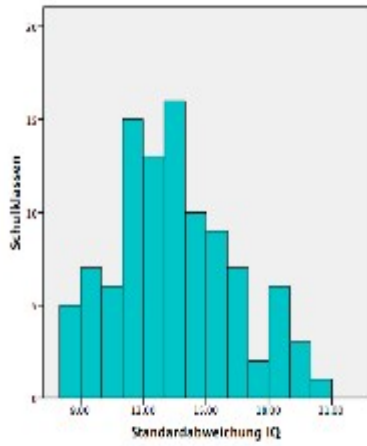
Mittelwert = 68.35

Standardabweichung = 8.35

**Abb. 2: Vergleichbarkeit von Regelklassen**

**Der Mythos der homogenen Regelklassen** (vgl. Eckhardt, in Grunder, Gut 2009, S.24- 48)

### Intelligenzleistungen

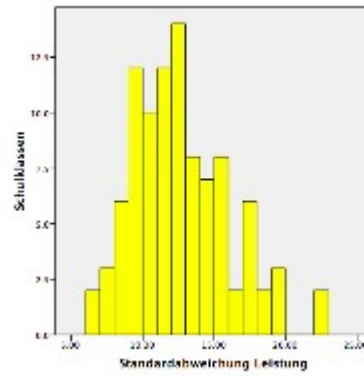


N = 100

Mittelwert = 13.46

Standardabweichung = 2.844

### Schulleistungen



N = 97

Mittelwert = 12.70

Standardabweichung = 3.422

**Abb. 3: Heterogenität in den Regelklassen**

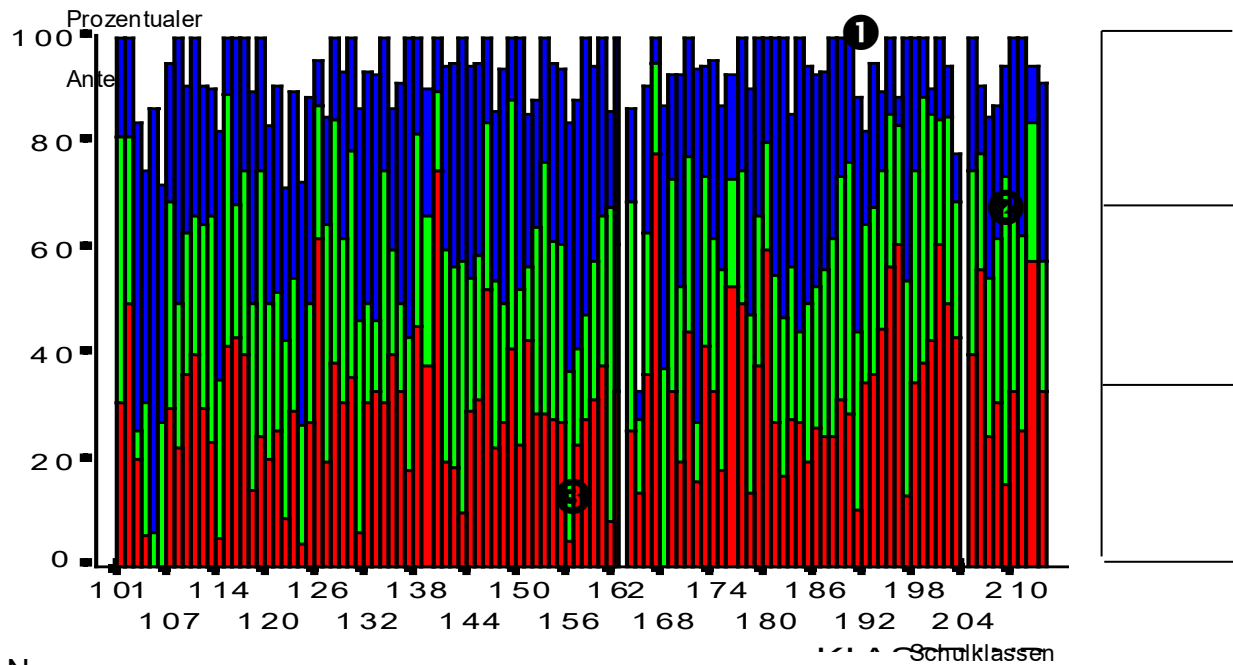
**Der Mythos der homogenen sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler**

(vgl. Eckhardt, in Grunder, Gut 2009, S. 24 - S. 48)

---

### Sozioökonomischer Status verteilt über die Schulklassen

---



N

N= 100 Schulklassen des 6. Schuljahres

1: Niedriger sozioökonomischer Status (dunkel eingefärbt)

2: Mittlerer sozioökonomischer Status (hell eingefärbt)

3: Hoher sozioökonomischer Status (grau eingefärbt)

---

**Abbildung 4: Heterogenität in den Regelklassen**

# Heterogenitätsaspekte

- Leistung (Ziele, Selektion, Niveauunterricht),
- Alter (Altersklassen),
- Geschlecht,
- Religion,
- Begabung/Hochbegabung,
- Behinderung (separate Institutionen?),
- soziale Herkunft/Schicht,
- kulturelle Herkunft,
- Sprachen,
- sexuelle Orientierung,
- finanzielle Situation,
- familiäre Situation

# **Kriterien der Inneren Differenzierung**

**-Zielvariation**

**-Alter der Lernenden**

**-Geschlecht**

**-Religionszugehörigkeit**

**-Leistung**

**-Begabung**

**-Neigung, Interesse**

## Hohe Übereinstimmung der Heterogenitätsaspekte mit den Kriterien der Inneren Differenzierung

| Heterogenitätsaspekte  | Kriterien der Inneren Differenzierung   |                                   |   |  |   |  |                       |            |  |  |  |  |  |  |  |
|--|---|-----------------------------------|---|--|---|--|-----------------------|------------|--|--|--|--|--|--|--|
| Leistung<br>(Ziele, Selektion, Niveauunterricht)                                       | Leistung<br>Zielvariation   |                                   |   |  |   |  |                       |            |  |  |  |  |  |  |  |
| Alter  | Alter   |                                   |   |  |   |  |                       |            |  |  |  |  |  |  |  |
| Geschlecht   | Geschlecht  |                                   |   |  |   |  |                       |            |  |  |  |  |  |  |  |
| Religion   | Religionszugehörigkeit  |                                   |   |  |   |  |                       |            |  |  |  |  |  |  |  |
| Begabung/Hochbegabung  | Begabung  |                                   |   |  |   |  |                       |            |  |  |  |  |  |  |  |
| Behinderung  | didaktisch: <table border="1" data-bbox="847 969 1477 1267"> <thead> <tr> <th>Stoffumfang / Zeitaufwand</th> <th>Komplexitätsgrad</th> <th>Anzahl der notwendigen Durchgänge</th> <th>Notwendigkeit direkter Hilfe / Grad der Selbstständigkeit</th> <th>Art der inhaltlichen oder methodischen Zugänge, der Vorerfahrungen</th> <th>Kooperationsfähigkeit</th> <th>Geschlecht</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | Stoffumfang / Zeitaufwand         | Komplexitätsgrad  | Anzahl der notwendigen Durchgänge                                  | Notwendigkeit direkter Hilfe / Grad der Selbstständigkeit | Art der inhaltlichen oder methodischen Zugänge, der Vorerfahrungen | Kooperationsfähigkeit | Geschlecht |  |  |  |  |  |  |  |
| Stoffumfang / Zeitaufwand  | Komplexitätsgrad  | Anzahl der notwendigen Durchgänge | Notwendigkeit direkter Hilfe / Grad der Selbstständigkeit | Art der inhaltlichen oder methodischen Zugänge, der Vorerfahrungen | Kooperationsfähigkeit                                     | Geschlecht   |                       |            |  |  |  |  |  |  |  |
|  |   |                                   |   |  |   |  |                       |            |  |  |  |  |  |  |  |
| Sprachen   |   |                                   |   |  |   |  |                       |            |  |  |  |  |  |  |  |
| Familiäre und finanzielle Situation<br>soziale Herkunft/Schicht<br>kulturelle Herkunft | Neigung<br>Interesse  |                                   |   |  |   |  |                       |            |  |  |  |  |  |  |  |
| sexuelle Orientierung  |   |                                   |   |  |   |  |                       |            |  |  |  |  |  |  |  |

## Fazit

Das Modell der Inneren Differenzierung vermag den Anspruch eines heterogenitätssensiblen Unterrichts einzulösen