

Aufgaben, Materialien, Lernhilfen

Der Mikroprozess binnendifferenzierten historischen Lernens

In der bildungspolitischen und pädagogischen Debatte haben Binnendifferenzierung und Kompetenzorientierung seit langem einen überragenden Stellenwert. Seit kurzem wird dieser Stellenwert durch die Notwendigkeiten inklusiven Unterrichts gewissermaßen noch einmal überformt. Deshalb macht es Sinn, sich erneut mit Innerer Differenzierung im Geschichtsunterricht zu befassen.

Schon der Titel dieses Basisbeitrags deutet an, dass es sich im zweiten Themenheft von *Geschichte lernen* zur Differenzierung um eine neue, engere Perspektive handelt: Ging es im ersten Heft (*Geschichte Lernen* 131/2009) vornehmlich um die Abbildung eines breiten Spektrums von Differenzierungsansätzen, die stark geprägt waren von speziellen Methoden (Lernwerkstatt, Lernen an Stationen, Differenzierungsmöglichkeiten in längeren Unterrichtseinheiten), gerät nun eher der Mikroprozess historischen Lernens in den Fokus. Diesen Ansatz verfolgt diese Ausgabe vor allem deshalb, weil nach allen empirisch vorliegenden Kenntnissen circa 80 Prozent des Geschichtsunterrichts in Planung und Durchführung im Einzel- oder Doppelstundenmodus verläuft – und hier der Bedarf nach Differenzierungsmöglichkeiten besonders akut ist.

Grundlegendes zur Inneren Differenzierung

Bei der Binnendifferenzierung oder Individualisierung des Lernens – beides wird zuweilen nicht immer trennscharf unterschieden – steht die Frage im Zentrum, wie eine Lehrkraft „eine Gruppe von

ganz unterschiedlichen Schülern zeitgleich unterrichten kann, ohne die Bedürfnisse der Einzelnen zu vernachlässigen“ (Tillmann 2014, S. 38). Diese grundsätzliche Ausgangssituation wird dadurch problematisch, dass die „lernrelevanten Merkmale, nach denen eine Gruppe heterogen sein kann“ (ebd.) sich nur sehr schwer eingrenzen lassen.

Ansatzpunkte/Merkmale

In den 1970er-Jahren hat sich im Rahmen der Diskussionen um Bildungschancen für alle und den daraus resultierenden Strukturveränderungen im Schulsystem (Stichwort: integrative Gesamtschule) ein Diskurs über Innere Differenzierung entwickelt, der auch heute noch im Kern gültig ist. Deshalb sei an dieser Stelle noch einmal an zwei Pioniere der Binnendifferenzierung erinnert:

1.) Manfred Bönsch nennt sieben Merkmale von Heterogenität im Klassenzimmer (Bönsch 2011, S. 36 ff.):

- Auffassungsgabe
- Lerntempo
- Lernkapazität
- Anspruchsniveau
- Sprach- und Sprechniveau
- Motiviertheit
- Selbstorganisation.

2.) Wolfgang Klafki (2007, S. 188) sieht vor allem drei Ansatzpunkte für eine pädagogisch ertragreiche Innere Differenzierung:

- Aufgaben (Anzahl, Komplexitätsgrad, Menge an Zeit zur Bearbeitung)



- Maß der Lehrerzuwendung im Sinne unterschiedlich intensiver Betreuung
- Zugänge, Interessen und Lernstile (bezogen auf Medien, Methoden, inhaltliche Zugänge und Ziele).

Es ließe sich einwenden, dass inzwischen erheblich mehr Aspekte von Heterogenität im Sinne von Diversität die gesellschaftliche Wirklichkeit bestimmen, man denke zum Beispiel nur an die Wirklichkeiten einer Einwanderungsgesellschaft, an veränderte Geschlechterrollen oder Ähnliches. Dies spiegelt sich auch in (fach-)didaktischen Diskursen – Stichworte: gender, race, class – und wird unter der Prämisse inklusiven (Geschichts-)Unterrichts zuweilen grundsätzlich zugespitzt: Bedarf es einer neuen (Fach-)Didaktik inklusiven Lernens? (Für das Fach Geschichte fragen z. B. *Alavi/Lücke 2016; Kühberger/Schneider 2016.*) Die Auswirkungen auf den Unterricht bleiben aber letztlich dieselben, wengleich mit unterschiedlich stark ausgeprägter Problematik, was zum Beispiel das Sprach- und Sprechniveau oder die Auffassungsgabe angeht.

Die wenigen empirischen Studien lassen die Schlussfolgerung zu, dass Lehrerinnen und Lehrer individuelle Förderung zwar als wichtiges Ziel erachten, zugleich aber auch als belastende Herausforderung sehen (*Wenzel 2012, Bd. 2, S. 240*). Die große Mehrheit ist darüber hinaus der Auffassung, dass die schulischen Rahmenbedingungen – insbesondere die Klassengrößen – eine individuelle Förderung kaum ermöglichen. Damit ist eine erste Grenze für pädagogisch wirksames Handeln be-

nannt. Eine zweite Grenze erinnert an die gesellschaftliche Funktion von Schule. Der Hinweis aus schultheoretischer Sicht, dass bei der Suche nach einer optimalen pädagogischen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen nicht die gesellschaftliche Funktion von Schule – Selektion im Sinne von Zuweisung unterschiedlicher Abschlüsse schulischer, berufsbildender oder universitärer Art – ausgeblendet werden darf, wirft Fragen auf, inwieweit pädagogisch Wünschbares realisierbar ist. Es kommt hinzu, dass empirisch betrachtet auffällt, mit welchen – salopp formuliert – Risiken und Nebenwirkungen bei binnendifferenziertem Unterricht zu rechnen ist. Auf schwacher empirischer Basis lassen sich folgende Tendenzen aufzeigen:

- Schwächere, konzentrationsschwache oder gewissheitsorientierte SuS sind von geöffneten Situationen oder zu vielen Auswahlmöglichkeiten überfordert.
- Die Leistungsstreuung bei Planarbeit wird größer.
- Die fachlichen Leistungen im Vergleich mit Verfahren der Direkten Instruktion sind geringer (*Bohl u. a. 2011, S. 58f.*).

Aber auch angesichts dieser zunächst eindeutigen Befunde ist Vorsicht geboten: Sie sind kein Plädoyer gegen Binnendifferenzierung, sondern weisen vielmehr auf Defizite bei den unterrichtlichen Mikroprozessen: Konstruktion von Aufgaben, Anpassung von Methoden, reflektierte Feed-Backs.

Andreas Helmke (*2013, S. 34f.*) kommt aus Perspektive der Lehrkräfte zu folgenden Befunden:

Für Schülerinnen und Schüler können Aufgaben, Materialien oder die Herstellung adäquater Lernprodukte im Geschichtsunterricht eine fast unüberwindliche Hürde darstellen. Binnendifferenzierende Angebote stellen verschiedene Hilfestellungen zur Verfügung, damit Lernende diese Hürde gemäß ihrer Stärken und Schwächen überwinden können.

Eine lehrergesteuerte Individualisierung, die im Kern für jede Unterrichtsstunde Lernziele festlegt, die Lernvoraussetzungen diagnostiziert, passende Lernangebote bereit stellt, den Prozess individuell begleitet und die individuellen Ergebnisse überprüft, sei utopisch. Eine schülergesteuerte Individualisierung, die im Rahmen von Projekten, in Plan- und Freiarbeit, innerhalb kooperativer Lernformen und auf der Ebene von gestuften Lernhilfen stattfindet, sei realistischer. Damit ist im Kern der Unterschied zwischen Individualisierung des Lernens und binnendifferenziertem Unterricht benannt. Diese Position ist Grundlage der folgenden Ausführungen.

Grundelemente und Varianten von Innerer Differenzierung

„Maxime jeglicher Differenzierungsangebote sollte sein, dass am gleichen Thema gearbeitet wird und dass – egal, welche Angebote den Schülern offeriert werden – ein gemeinsames Ganzes entsteht, das dann auch für die gesamte Lerngruppe gesichert werden kann. Für die Lehrkraft bedeutet dies, ein inhaltliches Fundamentum anzustreben.“ (Müller 2012, S. 11) Das hat Konsequenzen für die Konstruktion von Differenzierungsangeboten:

1. Ein binnendifferenzierter Unterricht wird überkomplex, wenn zu viele Methoden, inhaltliche Zugänge oder mehr als zwei oder drei inhaltliche Niveaus angeboten werden.
2. Die Zusammenführung unterschiedlicher Zugänge oder Niveaus zu einem gemeinsamen Ergebnis (= Fundamentum) ist von zentraler Bedeutung.
3. Das Fundamentum – fachdidaktisch gewendet – soll allen Schülerinnen und Schülern ermöglichen, zu allen inhaltlichen Anforderungsbereichen (Lernzielen) und zu allen zu entwickelnden (Teil-)Kompetenzen ihren angemessenen Beitrag liefern zu können. Alle Lernenden sollen zum Beispiel beurteilen können, ob die Mischverfassung der römischen res publica demokratische Elemente enthält (Lernziel) oder welche Lehren die wenigen Mütter und vielen Väter des Grundgesetzes aus der Weimarer Verfassung gezogen haben. Ebenso sollten sie für beide Beispiele ein Verfassungsschema analysieren und interpretieren können. Dass dies nur zum Teil mit gestuften Hilfen erreicht werden kann und die jeweiligen Urteile differenzierter oder punktueller ausfallen werden, liegt in der Sache selbst (Heterogenität) begründet.
4. Im Unterricht sollte nur phasenweise differenziert werden. Es bedarf orientierender Einblicke, Überblicke und Ausblicke, für die sich ein gemeinsamer Unterricht besser eignet. Desgleichen bedarf es eines breiten Spektrums methodischer Flexibilität, um einem in Routinen erstarrenden Lehr-/Lernprozess vorzubeugen (Stichwort: Adaptiver Unterricht).

In der Literatur werden verschiedene Strukturmodelle für Innere Differenzierung vorgestellt (z. B. Müller 2012, S. 11–14; Kress 2013, S. 22 ff.), die sich zum Teil begrifflich unterscheiden oder ihre Eigenlogiken haben, im Kern aber für die Gestaltung des Unterrichts ähnlichen Grundprinzipien folgen. Aus ihnen lässt sich ein Modell für eine Struktur von Binnendifferenzierung ableiten, die für den alltäglichen (Geschichts-)Unterricht bestimmend ist (siehe Abbildung 1: Instrumente einer Binnendifferenzierung). Mit diesen Basics können folgende Ziele/Varianten von Binnendifferenzierung eingelöst werden:

- Leistungsdifferenzierung meint Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade und gestufte Hilfen;
- Ähnliches gilt für Materialien, die anspruchsvoller und komplexer (schriftliche Quellen) oder schlichter bzw. anschaulicher (Sachbuch-/Verfassertexte, Geschichtserzählungen) ausfallen können.
- In beiden Fällen kann das Lerntempo eine wichtige Rolle spielen: Die Lernenden erhalten unterschiedlich viel Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben oder in der gleichen Zeit unterschiedlich viele Aufgaben.
- Bei der Differenzierung nach Lernzugängen und Lernwegen geht es um Neigungen und Interessen: Schülerinnen und Schüler können sich z. B. aus einem gemeinsamen Thema Teilaspekte auswählen und sich eine Präsentationsform aussuchen.
- Eine Differenzierung nach Zugangsweisen wäre z. B. dann gegeben, wenn in der Einstiegs- oder Erarbeitungsphase die Wahl zwischen einer schriftlichen Quelle/einem Sachbuchtext, einem visuellen Material (Bildquelle oder fiktionale Zugänge wie Comics oder Spielfilmausschnitte) oder einem auditivem Zugang (Popsong; historische Rede; Zeitzeugeninterview) bestünde.

Unterstützende Maßnahmen können den Lernprozess fördern:

- In heterogenen Gruppen können Sozialformen wie Gruppenpuzzle oder andere Methoden kooperativen Lernens Differenzen ausgleichen helfen;
- Ob Binnendifferenzierung gelingt, hängt zuweilen auch damit zusammen, dass z. B. zusätzliche Räume für Gruppenarbeiten oder für den Zugang zum Internet etc. bereit stehen;
- Arbeitsverlagerungen im Sinne von Hausarbeit können binnendifferenzierten Unterricht entlasten (z. B. bei Stationen- und Wochenplanarbeit); aber nur dann, wenn sie nicht als Zusatzaufgaben für alle formuliert werden.

Bei all dem sind unbeabsichtigte „Nebenwirkungen“ nicht ausgeschlossen, da Schülerinnen und

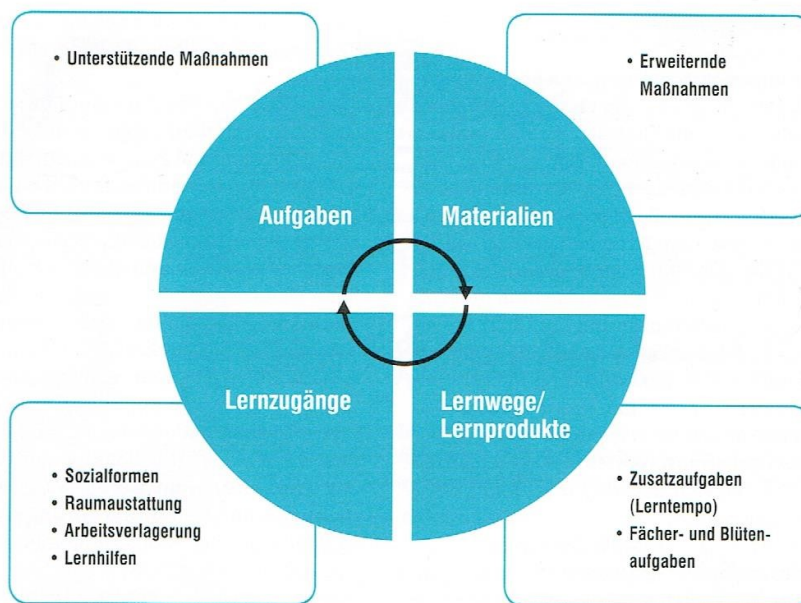


Abbildung 1: Verschiedene Instrumente einer Binnendifferenzierung als Basis für weitere Überlegungen zu den Mikroprozessen historischen Lernens. Die Grafik ist eine vereinfachte Zusammenfassung auf Grundlage verschiedener gängiger Strukturmodelle für Inne-re Differenzierung.

Schüler in einem binnendifferenzierten Lehr-/Lernarrangement im Prinzip eine Wahlfreiheit haben:

- Leistungsstarke werden nicht notwendig immer die anspruchsvollsten Aufgaben wählen, sondern sich zuweilen oder häufiger einfache aussuchen („heute hab ich mal keine Lust“);
- Sie müssen sich durch Zusatzaufgaben nicht unbedingt wertgeschätzt fühlen, sondern sie als Strafe betrachten und sie möglicherweise zu verhindern suchen.
- Eine Wahlfreiheit nach Themenaspekten und Präsentationen kann zu engen Routinen führen (immer nur das Thema „Wohnen“ bei den Griechen, Römern, in mittelalterlichen Lebenswelten ..., ständig Wandzeitungen oder Mind-Maps etc.);
- Ähnliches gilt für Lernzugänge, wenn Lernen permanent Quellen ausweichen, dafür aber ständig Filmausschnitte oder Comics bearbeiten möchten.

Die Situation im Fach

Nach wie vor kann das Themenheft „Differenzierung“ von *Geschichte lernen* (2009) als wichtige Referenz für den Diskussionsstand im Fach betrachtet werden. Das hängt damit zusammen, dass aktuellere Beiträge keine neuen didaktisch-methodischen Überlegungen einbringen, sondern nur Vorhandenes gelegentlich ausdifferenzieren bzw. ergänzen (Wenzel 2012; Goebel 2012).

Auf der Ebene spezieller binnendifferenzierender Lehr-/Lernarrangements sind Neujustierungen sichtbar: Kühberger/Windischbauer (2012) wecken

mit dem Titel ihres Bandes („Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht“) hohe Erwartungen, die bestenfalls in Ansätzen eingelöst werden. Eine Neuorientierung unter kompetenzorientierten und individualisierenden Gesichtspunkten propagiert auch Vaupel (2014), wenn er sein „Wochenplanbuch“ in neuem Gewand vorstellt. Der Kern ist freilich der alte.

Zum „Stationenlernen“ liegt eine erste kleinere Monografie für den Geschichtsunterricht vor (Kampl 2016), die unter allgemeindidaktischen und unterrichtspragmatischen Gesichtspunkten zwar überzeugen kann, allerdings das fachdidaktische Kernproblem einer Arbeit an Stationen – die chronologische Orientierung des Geschichtsunterrichts – zwar nicht ausblendet, aber wenig befriedigend auflöst (ebd. 26f.). Mit Blick auf unterrichtspragmatische Konkretisierungen auf diesem Feld – Wochenplanarbeit und Stationenlernen – sind punktuell Bestrebungen sichtbar, weitere Differenzierungsmöglichkeiten anzubieten. Miculic (2014, 2016) hat für jede Station seines Lernzirkels „Erster Weltkrieg“ (2014) und für die Pflichtstationen „Deutsches Kaiserreich“ (2016) Materialien auf zwei Niveaustufen angeboten. Allerdings enthalten die abschließenden Tests keine differenzierten Lernhilfen. Im Übrigen zeigen beide Beispiele, dass methodische Akzentuierungen wenig für sinnvolles historisches Lernen beitragen, wenn die fachlichen und fachdidaktischen Grundlagen nicht überzeugen.

Für zwei umfängliche Unterrichtsreihen (Witt: *Nationalsozialismus 2014*; Gerner: *Mittelalter 2016*) liegen dagegen überzeugende differenzierende Beiträge vor, bezogen auf Materialien, Aufgaben und zum Teil auch auf Lernwege und Lernprodukte.

Geschichtsschulbücher

Die für die unterrichtliche Pragmatik bedeutsamste Entwicklung lässt sich an den Geschichtsbüchern der neuesten Generation ablesen. Eine empirische Untersuchung von Mägdefrau/Michler (2012) wies nach, dass Lehrpersonen bei der Konstruktion von Aufgaben sich in der großen Mehrheit am mittleren Niveau der Klasse orientieren und gleiche Aufgaben für alle stellen. Bestenfalls Zusatzaufgaben für Schnellere deuten auf die Einsicht in die Notwendigkeit von Differenzierung hin (S. 223). Das dürfte – so die Vermutung der Autoren – nicht als fehlende Bereitschaft der Lehrkräfte interpretiert werden, sondern in erster Linie daran liegen, dass die Aufgaben in den untersuchten Geschichtsbüchern Differenzierungsprozesse nicht unterstützen (S. 230). Dies hat sich geändert (s. a. Sauer 2016, S. 599f.).

Geschichtsschulbücher in Auswahl:

1. *Durchblick Geschichte (Westermann)*: Die Aufgaben werden farblich nach leicht, mittel und schwer unterschieden. Außerdem gibt es Zusatzaufgaben für selbstständiges Arbeiten, etwa Rechercheaufträge oder handlungsorientierte Aufgabenstellungen. Eine von ihnen sollen die Schülerinnen und Schüler jeweils bearbeiten. Problematisch ist die Tatsache zu bewerten, dass Materialien (Verfassertexte und Quellenzitate) dermaßen komprimiert sind, dass eigenständige Denkleistungen kaum mehr möglich sind. Mehr als problematisch erscheint die Niveaudifferenzierung entlang der drei Anforderungsbereiche, was dazu führt, dass Sach- und vor allem Werturteile nur von starken Schülerinnen und Schülern erwartet werden. (Zielgruppe: Hauptschule und Oberschule)
2. *Denk/mal Geschichte (Schroedel)* folgt dem Prinzip der „nachsteuernden“ bzw. „nachgehenden“ Differenzierung (Boensch) auf zwei Niveaus. Das heißt, in der Erarbeitungsphase gibt es neben Aufgaben für alle auch solche, die mit einer Starthilfe versehen sind und andere, die als anspruchsvoll markiert sind. Mit ihnen soll das Fundamentum gesichert werden. Darüber hinaus werden zwei Varianten von Zusatzseiten angeboten: Die eine ermöglicht eine Vertiefung auf höherem Niveau (Fordern) einerseits, andererseits eine Veranschaulichung des Kerns/des Fundamentums (Fördern). Die zweite Variante stellt Zusatzthemen zu den Kerninhalten bereit. Aus meiner Sicht ist dies ein überzeugender Versuch der Ausschöpfung von diversen Differenzierungsansätzen, besonders hinsichtlich der durchgängigen Berücksichtigung unterschiedlicher Materialien und/oder Zugänge, die im Übrigen auch für die Überprüfung der Kompetenzen nach jeweils größeren Unterrichtseinheiten gilt (dort auf drei Niveaustufen). (Zielgruppe: Realschule, integrierte Gesamtschule)
3. *Geschichte Real (Cornelsen)*: Für jede Unterrichtssequenz wird zunächst auf zwei Seiten das Fundamentum mit zwar nicht differenzierten, aber kleinschrittigen Aufgaben zu sichern versucht. Hinzu kommen jeweils zwei Wahlaufgaben. Der eigentliche Differenzierungsansatz besteht aus „Fächeraufgaben“ (Wahlseiten) für eine Unterrichtseinheit, hier einmal exemplarisch aufgeführt für das Thema Jungsteinzeit: Landwirtschaft; Werkzeuge und Waffen; Tongefäße für die Vorräte; Spinnen und Weben; ein Dach über dem Kopf; Rätsel und Geheimnisse. Die Lernenden erhalten für die Wahlseiten ein „Gerüst“ (Scaffolding) mit Hinweisen zur Themenauswahl, zur Sozialform, zur Erarbeitung und zu Präsentationsmöglichkeiten. (Zielgruppe: Realschule, integrierte Gesamtschule)
4. *Forum Geschichte (Cornelsen)*: Es gibt hier zwei Differenzierungsangebote. Innerhalb des Aufgabensets für die einzelnen Teile einer Unterrichtseinheit bietet das Buch eine Wahlaufgabe, bei der zum Beispiel unterschiedliche Lernzugänge (Text oder Bild) oder verschiedene Anforderungen an Quellenarbeit nachgefragt werden. So sollen Lernende beispielsweise anhand des berühmten Bordbuchs des Amerika-Entdeckers Christoph Kolumbus entweder nach Hinweisen suchen, die beweisen, dass es für die Auftraggeber bestimmt war oder begründen, ob es sich bei dem Bordbuch eher um einen Bericht, ein Protokoll oder eine Erlebniszerzählung handelt. Der zweite Differenzierungsansatz ist umfassender: Es geht um Wahlaufgaben zu einem Thema, die sich durch die Materialgrundlage unterscheiden: Textquellen, visuelle Quellen oder Darstellungen, gegenständliche Quellen (im Buch natürlich in bildlicher Form), wissenschaftliche Darstellungen. Ein eher bemühter Versuch, weil er viele Alternativen für Binnendifferenzierung ausblendet. (Zielgruppe: Gymnasium und integrierte Gesamtschule)
5. *Geschichte und Geschehen (Klett)*: Dieses Buch entfaltet eine breite Palette von Aufgabendifferenzierungen nach Leistungsniveau: Es bietet nach Anforderungsbereichen gestaffelte Aufgabensets; Zusatzaufgaben, die in der Regel für schnellere und leistungsstärkere Lerner gedacht sind (Forderung); Tippkarten (Denkanstöße) in der Form von Starthilfen, Schlüsselbegriffen, grafischen Vorschlägen oder anderen Hinweisen zu Lösungswegen als Förderung. Jedoch befinden sich die Tippkarten im Anhang des Buches und nicht innerhalb des Aufgabensets, was vermutlich schnellere oder

Norddeutsche Ausgabe / Ausgabe A
51. Jahrg. • 46. Jahrg. • Einzelpreis 20 Pf.

Ausgabe A / Norddeutsche Ausgabe
Dienst. Fernschreib. 25. März 1933

VÖLKISCHER BEOBSACHTER
Herausgeber Adolf Hitler

Kampfblatt der national-sozialistischen Bewegung Großdeutschlands

Der Wille des deutschen Volkes erfüllt:
**Der Reichstag übergibt
Adolf Hitler die Herrschaft**

Annahme des Ermächtigungsgesetzes mit der überwältigenden Mehrheit von
441 gegen 94 Stimmen der S.P.D. / Einstimmige Annahme auch im
Reichsrat / Hitlers historische Abrechnung mit den Novembermännern

Der geschichtliche Tag im Deutschen Reichstag:
**Die Kapitulation des parlamentarischen
Systems vor dem neuen Deutschland**
Die vernichtende Niederlage des S.P.D.-Verfassens durch Adolf Hitler

Der Führer verpflichtet



Der Führer gibt die Regierungserklärung bekannt

© DPA

bessere Lerner eher weniger dazu „verführt“, sofort auf die leichteren Lernanforderungen zurückzugreifen. Darüber hinaus gibt es in jedem Kapitel eine Differenzierung nach Lernwegen, was bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel die Wahl haben, als Lernprodukt entweder einen Zeitungsartikel oder eine visuelle Darstellung oder eine Rede zu präsentieren. Ein gut durchdachtes, komplexes, aber dennoch sehr praxistaugliches Konzept. (Zielgruppe: Gymnasium, integrierte Gesamtschule)

Instrumente eines differenzierten Geschichtsunterrichts

Die zentralen Ansatzpunkte für binnendifferenziertes historisches Lernen sind Aufgaben und Materialien im Sinne unterschiedlicher Lernzugänge/Lernniveaus sowie gestufte Lernhilfen, die häufig eine Kombination aus Beidem darstellen.

Aufgaben

Von der Groeben (2013) sieht in „Blütenaufgaben“ und „Fächeraufgaben“ eine konsequente Antwort auf unterschiedliches Leistungsvermögen und Arbeitstempo der Lernenden. Zugleich verbinden beide Aufgabenformate im Höchstmaß Differenzierung und Eigenverantwortung.

Schülerinnen und Schüler erhalten ausgehend von einer Leitfrage eine Vielzahl von Aufgaben zur Auswahl. Blütenaufgaben sind nach Schwierigkeitsgraden gestaffelt. Alle Lernenden können ein Basis-

niveau erreichen und sich zusätzliche Kompetenzen aneignen. Im Beispiel von Göbel (s. o.) geht es um die Lage von Dienstmädchen im Kaiserreich. Aus zehn Arbeitsvorschlägen können die Lernenden einen oder mehrere auswählen, wobei allerdings nicht transparent wird, welche unterschiedlichen Anspruchsniveaus diese Vorschläge haben. Als weiteres Problem dürfte sich die Rückführung der Ergebnisse in den gemeinsamen Unterricht erweisen.

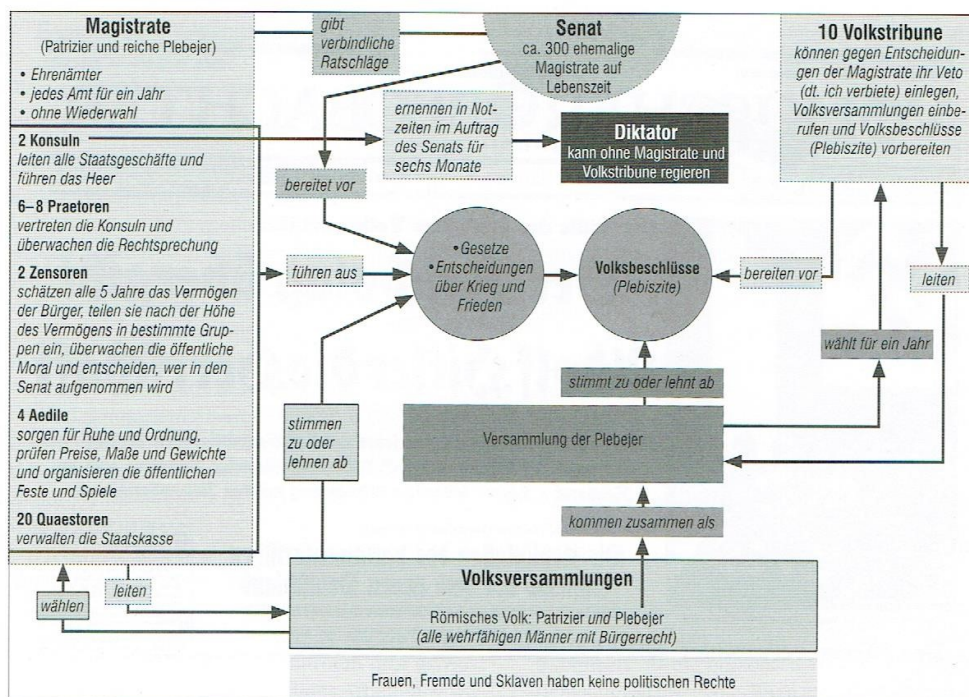
Dies gilt auch für die Fächeraufgaben, die ein Thema in unterschiedliche Aspekte aufteilen (zum Beispiel: „Alltag in der mittelalterlichen Stadt“) oder unterschiedliche methodische Verfahren bzw. kreative/handlungsorientierte Zugänge anbieten. Beide Aufgabenformate setzen Formen offenen Unterrichts und ein hohes Maß an Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler voraus. Sie sind eher nicht geeignet, wenn man an eine Einzel- oder Doppelstunde denkt, wohl aber, wenn es um die langfristige Hinführung zu individualisiertem Lernen geht (s. den ersten Beitrag von Witt in diesem Heft).

Einen noch konsequenteren Schritt zur Individualisierung verfolgt das Konzept des Dialogischen Lernens: Ausgehend von einer themenbezogenen „Kernidee“, mit einer offenen Aufgabenstellung entwickeln die Lernenden ihre je eigenen Wege der inhaltlichen und methodischen Erschließung. Dies wird unterstützt durch einen wiederholten Austausch sowohl mit Lernpartnern als auch der Lehrkraft (s. den Beitrag von Kühberger/Weber).

Bei Aufgabenpools zu einem Teilkapitel oder einer Unterrichtseinheit können Lernende für beispielsweise vier Aufgaben zwischen drei Niveaustufen wählen (*, **, ***). So sinnvoll diese Mög-

Ein Faksimilé des „Völkischen Beobachters“ vom 25. März 1933 mit Titelbild und Leitartikel zum „Ermächtigungsgesetz“ kann Schüler aufgrund der ungewohnten Schrift vor große Probleme stellen. Hier bietet sich ein Verfasserextext als differenzierender Zugang an. Geschickt eingesetzt, können dadurch sogar zusätzliche Potentiale für das historische Lernen geweckt werden.

Anspruchsvoll: Die Verfassung der römischen res publica als komplexes Strukturbild...



© Aus: „Das waren Zeiten 2. Ausgabe Hessen“ © C.C.Buchner Verlag, Bamberg 2012, S. 141

lichkeit auf den ersten Blick erscheinen mag, zeigen sich in der praktischen Umsetzung Probleme. Es nimmt sehr viel Zeit in Anspruch, bis viele Schüler sich entscheiden können. Häufig fällt die Wahl nicht nach dem Inhalt der Aufgabenstellung, sondern nach der Zahl der Sternchen. Insofern ist es günstiger, für einzelne Aufgaben eine solche Stufung vorzunehmen, den Lernenden also eine Wahlmöglichkeit zu geben (s. Beiträge Wälz, Zenker).

Eine andere Variante ist die Arbeit mit geschlossenen, halboffenen und offenen Aufgaben, die sich besonders zur Ergebnissicherung und Kompetenzüberprüfung eignen. So können Merkmale der Grundherrschaft über Multiple Choice oder Zuordnungsformate (geschlossen), über die Benennung und Erläuterung dreier Merkmale (halboffen) oder mit Hilfe einer komplexen Problemstellung (offen) überprüft werden.

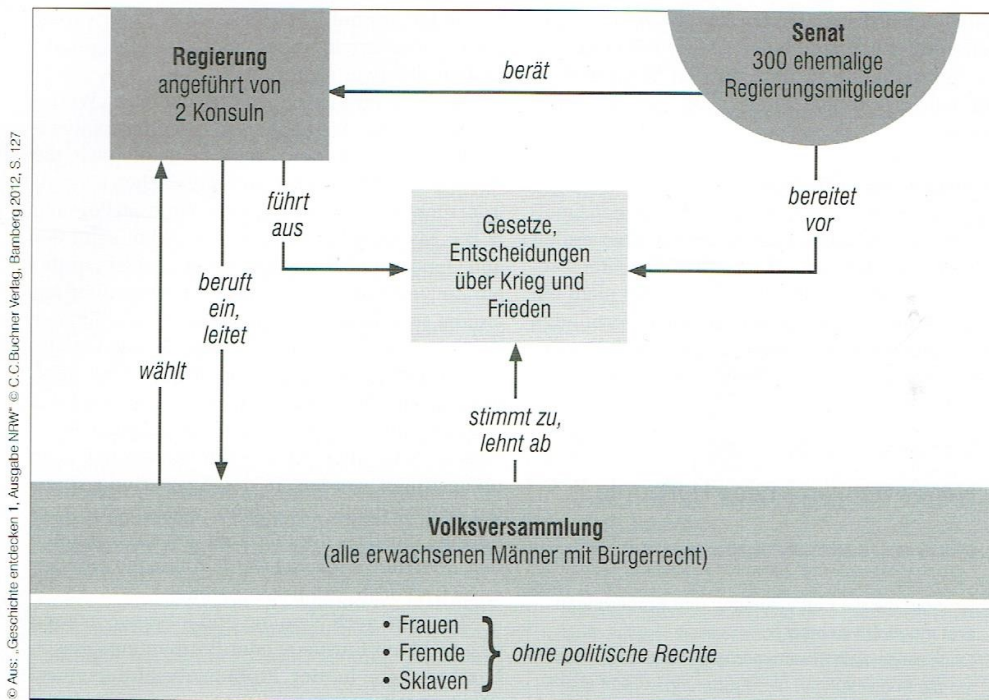
Ein besonderer Fall sind Zusatzaufgaben, die auf unterschiedliche Lerntempi reagieren. Schnellere und bessere Schüler sollten sie nicht als zusätzliche Belastung oder Bestrafung begreifen, weil sie sich in Zukunft zweimal überlegen würden, möglichst zügig und intensiv zu arbeiten. Allerdings muss dies nicht für alle gelten; einige schätzen eine weitere Herausforderung mit Zusatzaufgaben, die sie gerne machen, weil sie andere Zugänge ermöglichen oder spielerischer Natur sind (z. B. Rätsel).

Materialien

Die in den Schulbuchkapiteln vorhandenen Verfassertexte, Quellen und sonstigen Materialien

wie Schaubilder, Karten, Statistiken etc. können entweder selbst zur Differenzierung genutzt oder durch Materialien aus anderen Geschichtsbüchern/Unterrichtsmaterialien ergänzt werden. Im Prinzip geht es bei der Materialdifferenzierung immer um die Wahl zwischen komplexer/reduzierter, abstrakter/anschaulicher oder authentischer/sachlicher. Beispiele:

- **Quellenauszüge/Sachtext:** Auszüge aus Verfassungen, Verträgen oder Urkunden sind „hartes Brot“ im Unterricht. Manchen ist eine Analyse und Interpretation zuzutrauen, andere sind schlicht überfordert. Letztere Gruppe könnte beispielsweise Teile aus dem Verfasser-text bearbeiten, falls es inhaltlich möglich ist. Andernfalls ließe sich ein Sachtext – z. B. aus einem Jugendlexikon, ggf. auch selbst verfasst – bearbeiten.
- **Original/Übersetzung:** Nicht nur im bilingualen Geschichtsunterricht sinnvoll, sondern auch dann, wenn sich einige Lernende zutrauen, z. B. Auszüge aus der Rede Marshalls aus dem Jahr 1947 auf Englisch zu analysieren.
- **Faksimilé/Textübertragung bzw. Sachtext:** Nicht wenige Lernende scheitern oftmals schon daran, überhaupt die Buchstaben einer Zeitungsausgabe aus den dreißiger Jahren entziffern zu können, andere betrachten es als Herausforderung. Auch in diesem Fall kann häufig der Verfasser-text als differenzierender Zugang gewählt werden, woraus sich zuweilen ein unerwarteter Gewinn für historisches Lernen ergibt. In einigen Geschichtsbüchern ist beispielsweise



... und übersichtlicher: Eine vereinfachte Strukturskizze, ebenfalls zur Verfassung der res publica.

das Faksimilé des „Völkischen Beobachters“ zum „Ermächtigungsgesetz“ abgebildet. Befasst sich ein anderer Teil der Lerngruppe mit Auszügen aus dem Verfassertext, kann in der Zusammenführung im gemeinsamen Unterricht sehr sinnvoll über die unterschiedlichen Bewertungen beider Arbeitsgrundlagen gesprochen werden – ein didaktischer Mehrwert.

- **Komplexere/einfachere Materialien:** Egal, ob es sich um Verfassungsschaubilder, Geschichtskarten, Karikaturen oder Diagramme und Statistiken handelt – man wird in anderen Unterrichtswerken zum Teil reduzierte oder einfachere zu entschlüsselnde Varianten finden, die als Differenzierungsangebot genutzt werden können (ein Beispiel für ein solches Differenzierungsangebot finden Sie oben auf dieser Doppelseite anhand zweier unterschiedlich anspruchsvoller Schaubilder zur römischen res publica).

All diesen Materialdifferenzierungen ist gemeinsam, dass sie möglichst vielen Lernenden ermöglichen sollen, den Kern des Inhalts und der (Teil)kompetenzen zu erfassen (Fundamentum).

Gestufte Lernhilfen/Tippkarten

Hierbei handelt es sich um die vermutlich am häufigsten praktizierte Variante, weil mit ihr Aufgaben- und Materialdifferenzierung kombiniert werden können. Das Konstruktionsprinzip: Ausgehend von einem Arbeitsauftrag können die Lernenden, sofern sie Schwierigkeiten haben, eine erste Tippkarte an-

fordern, die ihnen Hilfestellungen zur Bearbeitung gibt; sollten auch dann noch Probleme bestehen, kann auf eine zweite Tippkarte zurückgegriffen werden, die sie noch zielgerichteter auf die Lösung hinführt. Ziel ist wiederum das Erreichen des Fundamentums/des Mindeststandards (s. *Beiträge von Kahlcke und Zenker*). Die Tippkarten werden am Lehrerpult oder an einem anderen Ort des Klassenzimmers (z. B. Fensterbank, Regal oder in einem Karteikasten) deponiert.

Eine andere Art von Lernhilfen sind Lerngerüste (Scaffolding). Diese leiten entweder Lernende an, wie ein Lernposter, eine Bildinterpretation,

BEISPIELE FÜR STARTHILFEN UND TIPPKARTEN

- Bei Bildern, seien es Quellen oder Rekonstruktionszeichnungen: von einem Bildelement ausgehen und/oder zentrale Aspekte benennen; Sprechblasen einfügen;
- Bei Karten: Achte besonders auf (z. B. die Dicke von Pfeilen); Konzentriere dich zunächst auf die beiden wichtigsten Aspekte; einer davon ist ...
- Bei Texten: Füge Zwischenüberschriften ein; du kannst folgende Zwischenüberschriften einfügen ...; erkläre folgende Begriffe; schlage die Begriffe im Glossar nach und formuliere in eigenen Worten.
- Bei Vergleichen: Lege eine Tabelle an; lege eine Tabelle mit folgenden Gliederungspunkten an.
- Bei Umwandlungen von Ausgangsmaterialien in andere Darstellungsformen: Unterteile den Text in sechs Abschnitte und entwickle daraus eine Mind-Map; du siehst hier eine Mind-Map mit sechs Ästen: Ordne die Zweige zu.

eine Podiumsdiskussion etc. zu gestalten ist, oder stellen für die individuellen Lerner konkrete, auf sie zugeschnittene Hilfen für den Mikroprozess historischen Lernens bereit (s. *der zweite Beitrag von Witt*).

Neigungen und Interessen

Es gibt Lernende, die gerne mit schriftlichen Quellen arbeiten, anderen fällt der Zugriff über visuelle, auditive oder haptische Zugänge leichter. Diese Ausgangssituation sollte – sofern sie nicht mit einem extrem hohen Arbeitsaufwand verbunden ist – genutzt werden, indem unterschiedliche Zugänge bereit gestellt werden. Manchmal können

bei einem solchen Vorgehen sogar (unerwartet) positive Nebenwirkungen im Sinne eines didaktischen Mehrwerts auftreten.

Als Einstieg in eine Unterrichtsreihe „Wertewandel in den 1960er-Jahren“ wäre beispielweise ein Zugang über eine Bildcollage möglich, die Aussehen und Kleidung von Jugendlichen ins Zentrum rückt; ein zweiter Zugang könnte ein Popsong (z.B. „My Generation“ von The Who) sein, der den Generationenkonflikt thematisiert; ein dritter ein Zeitzeugenbericht. In der Zusammenführung ergäbe sich daraus ein facettenreicheres Bild der Zeit, als dies nur ein Zugang allein leisten könnte.

Kolumbus' Landung in der Neuen Welt kann über das Bordbuch (Quelle), einen Ausschnitt aus einem Spielfilm („1492 – Die Eroberung des Paradieses“) oder über ein Jugendbuch/einen Comic rekonstruiert werden. In der Auswertung könnten sich wertvolle Einsichten ergeben, wie zum Beispiel die, dass der Film sich eng an die Quelle hält, aber dort, wo sie schweigt, Aussagen erfinden muss (Dekonstruktionskompetenz).

Zugänge nach Neigung und Interesse müssen sich nicht auf Einstiege oder Erarbeitungsphasen beschränken: In der Problematisierungsphase (Werturteilskompetenz, z.B. „Bedeutung der neolithischen Revolution“) könnten unterschiedliche Zugänge (über Funde, Rekonstruktionszeichnungen, Jugendbuch) mehr Lernenden den zentralen Charakter dieses historischen Umbruchs verdeutlichen, als dies ein gemeinsames Material für alle könnte (Adamski 2009 (b), S. 14 ff.).

Schließlich können sich Neigungen und Interessen auch in unterschiedlichen Lernprodukten niederschlagen, die als Wahlmöglichkeiten angeboten werden und oftmals differierende Lernwege abbilden (s. *Beiträge von Dussa/Schöber und Horn*).

TEST-BEISPIEL FÜR EINE 8. KLASSE

Neues Denken – neue Horizonte

Eine der insgesamt vier Aufgaben lautete:

Gründe, die die Entdeckungen und Eroberungen erst möglich machten

Ohne einige neue Erfindungen und Eroberungen hätten die Entdeckungen und Eroberungen nicht stattfinden können. Nenne mindestens drei und gib an, was ihre Folgen waren.

Eine Aufgabendifferenzierung könnte so aussehen:

- Du kannst eine Tabelle anlegen.
- Du kannst einen geschlossenen Text schreiben.
- Du kannst einen Comic zeichnen.

KLAUSUR-BEISPIEL

Grundlagenvertrag zwischen der Bundesrepublik und der DDR 1972

Es geht um ein Werturteil. Schlicht formuliert: Wer hat gewonnen, wer verloren?

- Die klassische Materialgrundlage wären Auszüge aus dem Vertrag. Vermutlich würden ein oder zwei Zusatzmaterialien angeboten (z.B. Brief zur deutschen Einheit und/oder Schlagzeilen aus den Medien), um den Schülerinnen und Schülern Interpretationshilfen anzubieten.
- Eine andere Materialgrundlage könnte aber auch so aussehen, dass die Schülerinnen und Schüler mit einem wissenschaftlichen oder journalistischen Text konfrontiert werden, der ihnen einerseits den Vertragsinhalt liefert, andererseits eine Interpretation zur Auseinandersetzung anbietet. Dies scheint auf den ersten Blick die einfachere Aufgabe zu sein. Auf den zweiten Blick muss dies nicht notwendigerweise so sein, weil dieser Text vergleichbare Verständnisschwierigkeiten enthalten könnte, wie der Vertragstext selbst. Ein schwieriges Feld. (vgl. ausführlicher: Adamski 2017)

Differenzierte Leistungsnachweise

In der Praxis des Geschichtsunterrichts gibt es schon heute diverse Leistungsnachweise, bei denen Differenzierungsmöglichkeiten vorhanden sind, wenngleich diese kaum explizit als solche wahrgenommen werden. Wenn man neuere Prüfungsformate wie Präsentationen, Projekte, oder Facharbeiten genauer in den Blick nimmt, beinhalten alle Angebote zur Differenzierung nach Neigung/Interesse, nach Anspruch/Niveau sowie nach Methoden-/Medienwahl. Lehrkräfte haben in diesen Fällen im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern die Chance – eigentlich auch die Verantwortung – eine auf Basis der bislang erbrachten Leistungen sinnvolle Beratung zu leisten.

Anders ist die Situation bei den traditionellen Leistungsnachweisen wie Tests (in der Sek I) und Klausuren (in der Sek II). Hier ist zuallererst zu prüfen, und dies ist je nach Bundesland unterschiedlich,

- Inwiefern solche Leistungsnachweise durch individuelle Formen (Präsentationen, Projekte etc.) ersetzt werden können;
- Inwieweit innerhalb dieser Leistungsnachweise Differenzierungen schulrechtlich möglich sind.

Tests sind so zu konstruieren, dass die einzelnen Aufgaben eine Mischung aus „leichter“ und „schwerer“ sein sollen. Leichter heißt dann allerdings in der Regel, dass es um reine Memorieraufgaben geht, schwerer bedeutet, dass nur die Besten Sach- und Werturteile bilden sollen. Vergleichbares gilt für Klausuren: Aus der Festlegung, dass dem Anforderungsbereich II die größte Bedeutung für die Benotung der Leistung (in Form von Bewertungseinheiten) zugemessen wird, wird wiederum deutlich, dass eine gute oder sehr gute Note nur erzielt werden kann, wenn Lernende auf der Basis einer für alle gleichen Aufgaben- und Materialgrundlage Sach- bzw. Werturteilskompetenz nachweisen.

Was spräche eigentlich dagegen, für Leistungsnachweise dasselbe zugrunde zu legen wie bei Evaluationen von Lernprozessen? In einem Test könnten ein oder zwei für historisches Lernen wichtige Aufgaben differenziert werden. Die Schülerinnen und Schüler hätten ähnliche Wahlmöglichkeiten wie in Lernsituationen. Ihnen sollte allerdings verdeutlicht werden, dass sie bei Wahl einer ersten oder zweiten Lernhilfe die Maximalpunktzahl – und damit eine Note sehr gut – nicht erreichen können. Eine Variation könnte so aussehen, dass für die Bearbeitung einer Testaufgabe Wahlmöglichkeiten angeboten werden, die allesamt gleich benotet werden (*siehe Kasten*).

Ähnliches könnte auch für Klausuren gelten: Eine engere Aufgabenstellung würde sicherlich zu Punktabzügen führen, für eine Auswahl nach Materialien müsste das nicht in jedem Fall gelten (*siehe Kasten*).

Ein (vielleicht) unbefriedigendes Fazit

Einige, wenn nicht die meisten der vorgestellten Instrumente für einen binnendifferenzierenden Geschichtsunterricht, ließen sich problemlos kombinieren. Zu bedenken bleibt allerdings, dass Binnendifferenzierung grundsätzlich die ohnehin schon vorhandene Komplexität von Unterricht erhöht. Insofern gilt: Weniger kann in den meisten Fällen mehr sein! Oder: Gut gemeint ist nicht immer gut!

Literatur

- Adamski, P.: Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht. Aufgaben, Materialien, Lernwege, Seelze-Velber 2017.
- Adamski, P.: Auf vielen Wegen ins Land der Pharaonen. Innere Differenzierung im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen 131, 2009 (a), S. 2–13.
- Adamski, P.: Binnendifferenzierung auf der Basis des Geschichtsbuchs. Am Beispiel der Neolithischen Revolution. In: Geschichte lernen 131, 2009 (b), S. 14–21.
- Alavi, B./Lücke, M. (Hrsg.): Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2016.
- Bönsch, M.: Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht, 2. Auflage, Braunschweig 2011.
- Bohl, Th./Bönsch, M./Trautmann, M./Wischer, B.: Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht, Immenhausen bei Kassel 2011.
- Gerner, R.: Mittelalter. Geschichte gemeinsam erarbeiten und erlebbar machen, Hamburg 2016.
- Geschichte lernen: Themenheft Differenzierung 131, 2009.
- Göbel, E.: Differenzieren. Aufgaben, Methoden, Lernbegleitung. In: Praxis Geschichte, 3, 2012, S. I–IV.
- Von der Groeben, A.: Verschiedenheit nutzen. Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanung, Berlin 2013.
- Helmke, A.: Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. In: pädagogik, 2, 2013, S. 34–37.
- Hofmann, F./Martinek, D./Schwantner, U. (Hrsg.): Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch?, Berlin 2011.
- Kampl, S.: Stationenlernen im Geschichtsunterricht. Allgemeine und fachspezifische Momente. Schwalbach/Ts. 2016.
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6. Auflage, Weinheim 2007, S. 173–208.
- Kress, K.: Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Unter Mitarbeit von Michaela Pappas, 2. Auflage, Donauwörth 2013.
- Kühberger, Ch./Schneider, R. (Hrsg.): Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn 2016.
- Kühberger, Ch./Windischbauer, E.: Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis, Schwalbach/Ts. 2012.
- Mägdefrau, J./Michler, A.: Individualisierende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Rolle von Schulbuchaufgaben und Eigenkonstruktionen der Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11, 2012, S. 208–232.
- Miculic, M.: Lernzirkel Geschichte: Deutsches Kaiserreich, Hamburg 2016.
- Miculic, M.: Lernzirkel Geschichte: Erster Weltkrieg. Klasse 8–10, Hamburg 2014.
- Müller, F.: Differenzierung in heterogenen Lerngruppen. Praxisband für die Sekundarstufe I, Schwalbach/Ts. 2012.
- Sauer, M.: Schulgeschichtsbücher. Herstellung, Konzepte, Unterrichtseinsatz. In: GWU 9/10 2016, S. 588–603.
- Tillmann, K.-J.: Heterogenität. Ein schulpolitischer ‚Dauerbrenner‘. In: pädagogik 11, 2014, S. 38–45.
- Tschirner, M.: Lernstationen als Chancen für Differenzierung. Am Beispiel des Themas ‚Kindheit und Jugend in der DDR‘. In: Geschichte lernen 131, 2009, S. 48–69.
- Vaupel, D.: Individualisiertes Lernen in der Sekundarstufe. Mit Wochenplänen kompetenzorientiert unterrichten, Weinheim und Basel 2014.
- Wenzel, B.: Heterogenität und Inklusion – Binnendifferenzierung und Individualisierung. In: Barricelli, M./Lücke, M. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2, Schwalbach/Ts. 2012, S. 239–256.
- Wischer, B./Trautmann, M.: Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger? Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen. In: Thorsten Bohl/Manfred Bönsch/Mathias Trautmann/Beate Wischer (Hrsg.): Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel 2012, S. 24–39.
- Witt, D.: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg im Geschichtsunterricht. Differenzierte Materialien für die Sekundarstufe, Mülheim an der Ruhr 2014.