ELKE INCKEMANN

Wirken *Individualisierung* und *Differenzierung*?

Interpretation ausgewählter Ergebnisse der Hattie-Studie

"Individualized instruction", "within-class grouping", "ability grouping" – Hatties Begrifflichkeiten von Individualisierung und Differenzierung decken sich nicht ganz mit der in Deutschland üblichen Einteilung. Doch wie wirksam sind diese Einflussfaktoren auf den Unterricht?

1 John Hattie fordert in seiner Studie die „Lehrperson als Regisseur" (activator). Bedeutet dies, es soll vom Ideal der Schüleraktivierung wieder abgerückt und zu einem eher lehrergelenkten Unterricht zurückgekehrt werden? Achtung: Fast-Food-Hattie!

Die Grundschule als erste gemeinsame Schule für alle Kinder muss sich besonders mit Heterogenität unter den Schüler(inne)n auseinandersetzen und diese im Unterricht aufgreifen. Bis hierhin dürfte Einigkeit herrschen, doch welche Maßnahmen sind für den Umgang mit Heterogenität geeignet? In dieser Frage taucht rasch eine Vielzahl an Begriffen wie *Individualisierung, innere Differenzierung, Binnendifferenzierung, äußere Differenzierung, setting, streaming, Förderbänder* usw. auf, die in diesem Beitrag zunächst geklärt werden sollen – auch mit Blick auf englischsprachige Veröffentlichungen und insbesondere auf die Hattie-Studie (2009). Anschließend werden die Ergebnisse der Hattie-Studie in zwei Schritten vorgestellt und schließlich ein Fazit gezogen.

Begriffsklärung

Individualisierung hat das einzelne Kind im Blick, erhebt dessen Ausgangslage und stellt entsprechende, individuelle Lernangebote zur Verfügung (vgl. Bohl/Batzel/Richey 2012). Von Individualisierung kann also nur gesprochen werden, wenn die Erhebung der Lernvoraussetzungen eingeschlossen ist und u. U. jedes Kind ein spezifisches Lernangebot erhält. Für den Begriff der Individualisierung finden sich in der englischsprachigen Literatur, so auch in der Hattie-Studie, Begriffe wie "individualized learning" oder "individualized instruction" (vgl. Hattie 2013).

Bei der *Differenzierung* handelt es sich um eine merkmalsbezogene Gruppierung. Es erfolgt also eine Zuordnung zu einer Gruppe nach Alter, Leistung, Interesse, Geschlecht etc. Die Ausrichtung des Lernangebotes richtet sich nach der Gruppe, nicht nach dem einzelnen Kind. Bereits der Strukturplan 1970 (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973, S. 70) ging ausführlich auf die Notwendigkeit von Differenzierung ein und unterschied zwischen Formen der *äußeren Differenzierung* (nach Schularten, nach Schulzweigen, nach Klassen und Kursgruppen) und Formen der *inneren Differenzierung* (Differenzierung der Inhalte, Medien und Methoden des Unterrichts innerhalb einer Lerngruppe). Mit dem „Dimensionen- und Kriterienraster für Innere Differenzierung" wiesen Klafki und Stöcker bereits 1976 auf die große Bandbreite des Begriffs hin (vgl. Klafki 1994, S. 188 ff.). Danach kann innere Differenzierung in den verschiedenen Unterrichtsphasen *Aufgabenstellung/-entwicklung, Erarbeitung, Festigung, Anwendung/Transfer* stattfinden. Sie kann auf die Unterschiede unter den Schüler(inne)n eingehen durch die Differenzierungsaspekte

- Stoffumfang/Zeitaufwand,
- Komplexitätsgrad,
- Anzahl der notwendigen Durchgänge,
- Notwendigkeit direkter Hilfe/Grad der Selbstständigkeit,
- Art der inhaltlichen/methodischen Zugänge und
- Kooperationsfähigkeit.

Darüber hinaus kann die innere Differenzierung auf die unterschiedlichen Aneignungs- bzw. Handlungsebenen konkret, explizit-sprachlich oder rein gedanklich abzielen.

Nach einer Sichtung des damaligen Forschungsstands wurde im Strukturplan 1970 die Einschätzung festgehalten, dass im Primarbereich eine äußere Differenzierung nach Leistung zu vermeiden sei. Zur Begründung wurde angeführt, dass eine äußere Leistungsdifferenzierung zu einer Stigmatisierung und Resignation der schwächeren Schüler(innen) und zu einem Verlust an Anregungen in den schwächeren Gruppen führen könne (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973, S. 72 f.). In aktuellen grundschulpädagogischen Lehrwerken wird ebenfalls die Bedeutung von innerer Differenzierung (bzw. synonym Binnendifferenzierung) betont, allerdings werden auch Möglichkeiten der äußeren Differenzierung thematisiert (vgl. Thomas 2011). Bei diesen Maßnahmen geht es jedoch nicht um die grundsätzliche Auflösung des heterogenen Klassenverbands, sondern um die Erweiterung des Pflichtstundenplans durch spezifische Fördermaßnahmen (z. B. Sprachförderunterricht) oder durch interessenbezogene Neigungsgruppen. Eine besondere Form der äußeren Differenzierung stellen *Förderbänder* dar, für die der Klassenverband stundenweise aufgelöst wird und klassenübergreifend Neigungs- oder Leistungsgruppen eingeteilt werden. Der Auftrag der Grundschule als erste gemeinsame Schule für alle Kinder sieht eine zeitlich weitreichende äußere Differenzierung in Leistungskursen, Leistungsklassen oder Bildungsgänge nicht vor.

Der Begriff *Binnendifferenzierung* wird in der englischsprachigen Literatur am ehesten mit dem Begriff „within-class grouping" wiedergegeben. In der Hattie-Studie wird dieser Begriff auf Binnendifferenzierung nach Leistung mit einer relativ langfristigen, also mehrwöchigen Zuordnung zu einer Gruppe eingeschränkt (vgl. Hattie 2013, S. 112). Für die eher spontane Zuordnung zu einer Gruppe mit einer kürzeren Dauer wird in der Hattie-Studie ein eigener Begriff, das Lernen in Kleingruppen ("small-group-learning"), verwendet (vgl. Hattie 2013, S. 113).

Die Schaffung eines Förderbandes als zeitlich begrenzte Form der äußeren Differenzierung dürfte dem Begriff "between-class grouping" entsprechen. Die Einteilung in dauerhafte Fachleistungskurse, wie es in der Konzeption der Gesamtschule vorgesehen ist, wird in der englischsprachigen Literatur als "setting" bezeichnet. Die Einteilung in leistungshomogene Klassen bzw. Bildungsgänge, wie es im gegliederten Schulsystem in Deutschland üblich ist, wird als "tracking" bzw. "streaming" bezeichnet. Der Begriff "ability grouping"[1], wie er in der Hattie-Studie (vgl. Hattie 2009, S. 89 ff.) verwendet wird, umfasst sowohl Formen des "between-class grouping" als auch Formen des "setting", "tracking" und "streaming", bezieht sich also auf verschiedene Formen der äußeren Differenzierung nach Leistung.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Begrifflichkeit der Hattie-Studie sich nicht mit der in Deutschland üblichen Einteilung deckt, aber auch die Vielschichtigkeit der englischen Begrifflichkeit nur teilweise berücksichtigt. So werden aus dem breiten Spektrum des deutschen Begriffs *Binnendifferenzierung* in der Hattie-Studie zwei spezifische Umsetzungsformen herausgegriffen, für den Bereich der äußeren Differenzierung wird mit dem Begriff "ability grouping" nicht zwischen den unterschiedlichen „Reichweiten" äußerer Differenzierungsformen unterschieden.

Individualisierung und Differenzierung

Erste Betrachtung der Ergebnisse der Hattie-Studie

Für die Frage nach der Wirksamkeit von Individualisierung, Binnendifferenzierung und zeitlich begrenzter äußerer Differenzie-

Fotos: Bert Butzke

2 Das Lernen in Kleingruppen hat eine förderliche Wirkung auf Schüler(innen), wenn man darauf achtet, wie man es umsetzt

rung sind zunächst die Effektstärken von "individualized instruction", "within-class grouping", "small-group learning" und "ability grouping" relevant (vgl. Hattie 2013, S. 433 ff.):

- Verschiedene Formen der äußeren Differenzierung ("ability grouping"): $d = 0.12$
- Binnendifferenzierung nach Leistung ("within-class grouping"): $d = 0.16$
- Individualisierung ("individualized instruction"): $d = 0.23$
- Lernen in Kleingruppen ("small-group learning"): $d = 0.49$ (s. **Kasten**)

Sowohl verschiedene Formen der äußeren Differenzierung als auch Binnendifferenzierung nach Leistung haben nach der Hattie-Studie auf den ersten Blick weder eine förderliche, noch eine schädliche Wirkung. Für die Individualisierung ergibt sich ein etwas positiverer Effekt, sie „hilft ein wenig", wie es Olaf Köller zusammenfasst (vgl. Köller 2012, S. 75). Von den vier genannten Einflussfaktoren schneidet das Lernen in Kleingruppen noch am besten ab, es „hilft schon mehr" (Köller 2012, S. 76). Wird nur die Effektstärke *d* betrachtet, scheint sich der Aufwand für Binnendifferenzierung nach Leistung, aber auch für Förderbänder als eine zeitlich begrenzte Form der äußeren Differenzierung nicht zu lohnen. Die Individualisierung erreicht zwar einen etwas höheren Effekt, doch in der Aufwand-Ertrag-Gegenüberstellung wird Individualisierung als „pädagogisch aufwendig, im Erfolg aber bescheiden" (Köller 2012, S. 75) eingeschätzt. Lediglich das Lernen in Kleingruppen schneidet im Vergleich zu den anderen drei Merkmalen etwas besser ab. Wirksamer als diese vier Einflussmerkmale ist in der Hattie-Studie jedoch die Direkte Instruktion ("direct instruction", $d = 0.59$). Unter anderem dieses Ergebnis führt Hattie dazu, die „Lehrperson als Regisseur" (activator) zu fordern und die „Lehrperson als Moderator" (facilitator) abzulehnen. Er kommt zu der Auffassung, "active and guided instruction is much more effective than unguided, facilitative instruction" (Hattie 2009, S. 243, s. **Abb. 1**, S. 21).

Was ist daraus zu schlussfolgern? Dass die Bemühungen um einen individualisierten und binnendifferenzierten Unterricht nicht nur für die Lehrperson aufwendig, sondern sogar tendenziell lernunwirksam bleiben? Dass vom Ideal der Schüleraktivierung wieder abgerückt und zu einem eher lehrergelenkten Unterricht zurückgekehrt werden sollte? Eine solche Schlussfolgerung hieße nach meiner Einschätzung, auf dem Niveau eines „Fast-Food-Hattie" zu bleiben, „der nur auf das, was schnell und einfach zugänglich ist, fokussiert" (Beywl/Zierer 2013, S. X). Aber die Hattie-Studie weist (wieder) eindrücklich darauf hin, dass die Veränderung von Rahmenbedingungen allein, wie die Einführung von Förderbändern oder von binnendifferenzierenden Maßnahmen, den Lernerfolg der Schüler(innen) noch nicht automatisch verbessert. Vor diesem Hintergrund betont Köller (2012, S. 75), dass „sogenannte Sicht- bzw. Oberflächenstrukturen (solche also, die sich einfach und objektiv beobachten lassen) oftmals ungeeignet sind, um Lernerfolg vorherzusagen. Vielmehr scheinen es die (aufwendiger zu beurteilenden) Tiefenstrukturen (z. B. wie kognitiv aktivierend ist der Unterricht?) zu sein, die prädiktiv für Lernen sind".

Daumenregel Effektstärken

Folgende „Daumenregel" ist für die Interpretation der Effektstärke *d* zur Wirksamkeit der Einflussfaktoren hilfreich (vgl. Köller 2012, S. 74):

$d < 0$: eine pädagogische Maßnahme schadet;
$0 < d < 0.20$: eine pädagogische Maßnahme schadet nicht, aber hilft auch nicht;
$0.20 < d < 0.40$: eine pädagogische Maßnahme ist erfolgreich (d. h. ein Wissenszuwachs, der in etwa dem Zuwachs in einem halben Schuljahr entspricht);
$0.40 < d < 0.60$: eine pädagogische Maßnahme ist sehr erfolgreich (d. h. ein Wissenszuwachs, der in etwa dem Zuwachs in einem Schuljahr entspricht);
$d < 0.60$: eine pädagogische Maßnahme ist äußerst erfolgreich (d. h. ein Wissenszuwachs, der über dem Zuwachs liegt, der im Mittel in einem Schuljahr erreicht wird).

Eine umfassendere Betrachtung der Ergebnisse

Es ist also notwendig, an der Hattie-Studie nicht allein die Effektstärken – insbesondere die Visualisierungen durch die Barometer – zu beachten, sondern die genauere Analyse der einzelnen Einflussmerkmale einzubeziehen und auch mögliche Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Einflussmerkmalen in den Blick zu nehmen.

Die Meta-Analysen zur Individualisierung, die von Hattie herangezogen wurden, betonen, wie wichtig die Anpassung der Lernprogramme an die Bedarfe der Lernenden ist (vgl. Hattie 2013, S. 234 f.). So müssen

- Materialien und Verfahren auf das Tempo der Lernenden abgestimmt werden,
- die Lernenden Rückmeldungen über ihren Lernfortschritt erhalten,
- die Lernenden dazu aufgefordert werden, sich selbst Ziele zu stecken, sich beim Verfolgen der Ziele gegenseitig zu unterstützen und ihre Leistungen selbst einzuschätzen.

Auch zur Binnendifferenzierung nach Leistung ergeben die Ausführungen Hatties ein vielschichtigeres Bild (vgl. Hattie 2013, S. 112 f.). So scheinen leistungsstärkere Schüler(innen) in einem höheren Maße von Binnendifferenzierung nach Leistung zu profitieren als mittlere und leistungsschwächere Kinder. Außerdem scheint von weiteren Einflussfaktoren wie Klassengröße oder dem Einsatz kooperativer Lernformen abhängig zu sein, ob sich Binnendifferenzierung positiv auf den Lernerfolg auswirkt.

Beim Lernen in der Kleingruppe kommt es nach Hattie ebenfalls vor allem darauf an, wie es umgesetzt wird. "Simply placing students in small or more homogenous groups is not enough" (vgl. Hattie 2009, S. 95). Um die Chancen des Lernens in Kleingruppen zu nutzen, muss auf die Gruppengröße geachtet, müssen die Lernenden in Gruppenarbeit angeleitet, müssen Material und Lernstil an die Bedarfe der Lernenden angepasst werden (vgl. Hattie 2013, S. 113, s. **Abb. 2**).

Die Ausführungen Hatties zu "ability grouping" (vgl. Hattie 2013, S. 106 f.) bestätigen die Vorbehalte, wie sie schon im Strukturplan 1970 gegen äußere Differenzierung geäußert wurden. Die Effekte der Leistungsgruppierung auf Lernleistungen und Einstellungen gegenüber dem Stoff sind minimal, der Effekt auf das Selbstkonzept ist nahezu null. Die Gerechtigkeitseffekte sind sogar deutlich negativ, d. h. die Vor- und Nachteile der leistungsdifferenzierten Klassenbildung verteilen sich nicht gleichmäßig über alle Untergruppen (vgl. Hattie 2013, S. 107).

Fazit

Die Meta-Analyse von Hattie verweist insgesamt auf die Bedeutung der Tiefenmerkmale von Unterricht wie Unterrichtsqualität, kognitive Aktivierung, herausfordernde Ziele, kooperative Lernformen, Feedback, Lehrer-Schüler-Beziehung etc. Diese haben insgesamt einen deutlich höheren Einfluss auf Lernerfolge als Rahmenbedingungen wie finanzielle Ausstattung, Klassengröße, Binnendifferenzierung oder äußere Differenzierung – also als die Oberflächenmerkmale von Unterricht (vgl. Hattie 2013, S. 287 f.; Köller 2012, S. 77). Aber Rahmenbedingungen können die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass positive Unterrichtsmerkmale umgesetzt werden. Darin liegt m. E. der Wert der Hattie-Studie auch aus grundschulpädagogischer Sicht. Sie macht darauf aufmerksam, dass differenzierende und individualisierende Maßnahmen erst im Zusammenhang mit weiteren Merkmalen wie herausfordernde Ziele, kooperative Lernformen, Feedback ‚Peer-Tutoring' etc. eine positive Wirkung entfalten. Insofern sollten Grundschullehrkräfte die Hattie-Studie zum Anlass nehmen, ihre Bemühungen für einen qualitativ hochwertigen individualisierenden und differenzierenden Unterricht für eine heterogene Schülerschaft fortzusetzen.

Anmerkung

[1] Beywl und Zierer wählen für "ability grouping" die deutsche Übersetzung „leistungshomogene Klassenbildung" (vgl. Hattie 2013, S. 106), Olaf Köller wählt die Bezeichnung „Leistungsgruppierung" (vgl. Köller 2012, S. 74).

Literatur

Bohl, T./Batzel, A./Richey, P.: *Öffnung, Differenzierung, Individualisierung, Adaptivität.* In: Bohl, T./Bönsch, M./Trautmann, M./Wischer, B. (Hrsg.): Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen: Prolog 2012, S. 40–68.

Beywl, W./Zierer, K.: *Lernen sichtbar machen: Zur deutschsprachigen Ausgabe von „Visible Learning".* In: Hattie, J.: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2013, S. VI-XXXVIII.

Deutscher Bildungsrat: *Strukturplan für das Bildungswesen.* Stuttgart: Klett 1973.

Hattie, J.: *Visible Learning.* London: Routledge 2009.

Hattie, J.: *Lernen sichtbar machen.* Deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning" übersetzt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2013.

Helmke, A.: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Seelze: Kallmeyer 2012.

Klafki, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Weinheim, Basel: Beltz 1994.

Kluczniok, K./Große, C./Rossbach, H.-G.: *Heterogene Lerngruppen.* In: Einsiedler, W./Götz, M./Hartinger, A./Heinzel, F./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011, S. 180–186.

Köller, O.: *What works best in school? Hatties Befunde zu Schul und Unterrichtsvariablen auf Schulleistung.* Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 59, 2012, S. 72–78.

Thomas, B.: *Differenzierung.* In: Einsiedler, W./Götz, M./Hartinger, A./Heinzel, F./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011, S. 360–367.

ELKE INCKEMANN ist Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München.