

Ada Sasse | Ursula Schulzeck

# Die Differenzierungsmatrix

## Inklusiven Unterricht planen und gestalten

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, der Heterogenität von Lerngruppen im Unterricht zu begegnen. Der Beitrag stellt mit der Differenzierungsmatrix ein Instrument zur Planung, Gestaltung und Reflexion inklusiven Unterrichts vor. Die Differenzierungsmatrix setzt am gemeinsamen Lerngegenstand an und unterstützt Lehrerinnen und Lehrer dabei, im Team den Bildungswert von Lerngegenständen für ganz unterschiedliche Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen.

Um bei der Gestaltung inklusiven Unterrichts der Vielfalt in heterogenen Lerngruppen adäquat begegnen zu können, bedienen sich Lehrerinnen und Lehrer häufig einer der folgenden drei Möglichkeiten:

- die Darbietung von Unterrichtsthemen findet auf (zumeist) drei Niveaustufen statt;
- die Strukturierung des Unterrichts wird entlang von Kompetenzen vorgenommen, u. a. durch Kompetenzraster;
- die Aufbereitung von Unterrichtssituationen erfolgt entlang von Heterogenitätsdimensionen. Diese drei Zugänge zu inklusivem Unterricht weisen jedoch Nachteile auf.

### Nachteile bisheriger Zugänge

Aus der Planung des Unterrichts auf drei Niveaustufen folgt z. B. häufig, dass drei Teilgruppen der Klasse jeweils für sich arbeiten, ohne dass Heterogenität pädagogisch wirksam wird.

Die Planung des Unterrichts auf der Basis von Kompetenzen hat die Schwierigkeit, dass Kompetenzbegriffe ihre Stärken eher in der nachträglichen Reflexion haben als in der Antizipation („Welche Kompetenzen haben

Schüler in einem stattgefundenen Unterrichtsvorhaben erworben?“ vs. „Welche Kompetenzen werden Schüler im geplanten Unterricht erwerben?“). Kompetenzmodelle – bis heute nur für wenige „standardbasierte Fächer“ (Klieme 2004) entwickelt – dienen in erster Linie als Grundlage, „den Output des Bildungssystem(s) ... empirisch zu überprüfen“ (Klieme et al. 2003, S. 71). Sie ermöglichen nicht die direkte Ableitung einschlägiger Bildungsinhalte. Außerdem existieren Kompetenzmodelle bis heute nicht für Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen. Für sie sind weiterhin individuelle Förderpläne auszuarbeiten.

Die Planung auf Basis von Heterogenitätsdimensionen ist ebenfalls mit Schwierigkeiten verbunden. Heterogenitätsdimensionen, wie z. B. sonderpädagogischer Förderbedarf, stellen eine so starke Reduktion von Komplexität dar, dass aus ihnen nicht direkt didaktische Handlungsoptionen folgen.

### Alternativen

Den genannten drei Zugängen ist die Absicht der Lehrkraft gemeinsam, die Verschiedenheiten der Schülerschaft

zum primären Ausgangspunkt der Planung zu wählen. Dieser Beitrag schlägt jedoch vor, eine fundierte Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen vielmehr bei der Durchdringung des Lerngegenstands durch die Lehrkraft anzusetzen.

Unterricht kann sich dann zu inklusivem Unterricht entwickeln, wenn für alle Schülerinnen und Schüler verbindliche Bildungsvorstellungen vorhanden sind. Dann lernen sie „in Kooperation miteinander, an und mit einem gemeinsamen ... Inhalt und mittels ihrer jeweiligen Handlungskompetenz“, wie Feuer u. Meyer (1984) definiert haben. Im Rahmen der „entwicklungslogischen Didaktik“ präzisierter Feuer (1995) das gemeinsame Lernen „auf dem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe“ der „momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die „nächste Zone der Entwicklung“. Hier ist kein Lerngegenstand für bestimmte Schüler potenziell nicht geeignet. Es kommt vielmehr darauf an, Lerngegenstände didaktisch so zu präsentieren, dass sie für alle anschlussfähig werden können. Diese Idee ist sowohl bildungstheoretisch als auch fachdidaktisch weiterhin aktuell (vgl. Behrend, Heyden u. Häcker 2019).

## Mit der Differenzierungsmatrix inklusiven Unterricht planen

In Thüringen sind im vergangenen Jahrzehnt zwei Instrumente entwickelt worden, die Unterstützung darin bieten, Lerngegenstände didaktisch so aufzubereiten, dass sie ihren Bildungswert für sehr verschiedene Schüler entfalten können. Hierbei handelt es sich zum einen um den Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2019) und zum anderen um das Instrument der Differenzierungsmatrix (vgl. Sasse u. Lada 2014; Schwager 2018; s. Link „Differenzierungsmatrix“ auf der Netzseite [www.gu-thue.de](http://www.gu-thue.de)).

### Der Thüringer Bildungsplan

Der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre ist ein übergreifendes Dach für die Lehrpläne aller Schularten und bietet einen Perspektivenwechsel. Während in Bildungsstandards und Lehrplänen die Anforderungen der Gesellschaft an die Leistungen von Lernenden in Form von Kompetenzen festgehalten sind, enthält der Bildungsplan bis 18 Jahre die berechtigten Ansprüche von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Bildung an die Gesellschaft. In zehn Bildungsbereichen finden hier jeweils fünf – an der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen orientierte – Modi der Weltaneignung Berücksichtigung: basale, elementare, primare, heteronom-expansive und autonom-expansive Bildung. Dies sind komplexer und zugleich abstrakter werdende Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit sich selbst und mit der Welt, die für alle Bildungsbereiche erläutert und durch umfassende pädagogisch-didaktische Vorschläge in Tabellenform dargestellt werden.

Indem durchgängig auf Altersangaben sowie auf die Zuordnung von Klassenstufen und Institutionen verzichtet wird, kann der Bildungsplan zur Berücksichtigung von heterogenen Lernausgangslagen herangezogen werden. So kann ein Schüler/eine Schülerin mit sonderpädagogischem

Förderbedarf in der geistigen Entwicklung, der/die den inklusiven Unterricht in der Klassenstufe 10 besucht, elementare oder auch primäre Bildungsbedürfnisse z. B. im Schriftspracherwerb oder bei mathematischen Kompetenzen haben. Zur Planung anschlussfähiger Unterrichtsvorhaben kann in dieser Situation der Bildungsplan bis 18 Jahre zur Bestimmung sowie zur Ausdifferenzierung gemeinsamer Lerngegenstände herangezogen werden.

### Die Differenzierungsmatrix

Hierfür empfehlen wir das Modell der Differenzierungsmatrix. Sie ist ein Ergebnis des Thüringer Schulversuchs „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule (2009-2015)“ (vgl. Sasse u. Schulzeck 2017). Mit diesem Schulversuch „wurde bundesweit erstmals nachgewiesen, wie unsinnig es ist, Schülerinnen und Schüler mit definiertem ‚Unterstützungsbedarf Lernen‘ in allen Fächern nach einem getrennten, mit geringeren Ansprüchen verbundenen Rahmenlehrplan zu unterrichten und zu bewerten“ (Preuss-Lausitz 2019, S. 477). Die Differenzierungsmatrix wird inzwischen als Instrument zur Planung inklusiven Unterrichts in zahlreichen Schulen der Bundesrepublik (vgl. z. B. Schwager 2017) und auch in der ersten Phase der Lehrerbildung genutzt (vgl. Greiner u. Kracke 2018).

### Der gemeinsame Lerngegenstand

Die Unterrichtsplanung mit einer Differenzierungsmatrix beginnt an dem Punkt, über den die Lehrkräfte am besten informiert sind: beim Inhalt, dem Thema, dem gemeinsamen Lerngegenstand. Lehrkräfte verfügen über ein profundes Wissen zu den Inhalten der Unterrichtsfächer, für die sie ausgebildet sind. Im Unterschied hierzu bleibt der explizite Zugang über Kompetenzen oder Heterogenitätsdimensionen vage: Nur ein geringer Teil aller möglichen Heterogenitätsdimensionen wird pädagogisch überhaupt reflektiert. Von

dieser sicheren Basis aus können sie Lerngegenstände anschlussfähig an verschiedenste Lernvoraussetzungen gestalten. Am Beginn der Planung steht die Einsicht, dass der Heterogenität der Lerngruppe ein heterogenes Team von Erwachsenen entspricht. In diesem Rahmen können durch differente fachliche Interessen, Lebenserfahrungen und Wissensbestände verschiedene Facetten eines Lerngegenstands erschlossen werden. So fließen verschiedene Aspekte von Heterogenität implizit ein.

Zunächst wird im kollegialen Kleinteam von bis zu vier Personen eine Mindmap zum geplanten Thema des Unterrichtsvorhabens entwickelt. In die Mindmap wird eingetragen, was die Reflexion des Lerngegenstands im Team erbringt. Jetzt ist die Sachstruktur des Lerngegenstands zentral. Mögliche Unterrichtsmaterialien stehen dabei noch nicht im Mittelpunkt. Angesichts der Flut an Arbeitsblättern und Materialien wird die Analyse der Sachstruktur des Lerngegenstands nicht selten einfach ausgelassen und die Unterrichtsvorbereitung besteht lediglich darin, leicht erreichbare Materialien zusammenzustellen. Wenn aber Unterricht für heterogene Lerngruppen stattfinden soll, dann muss die Materialauswahl der didaktischen Analyse des Lerngegenstands folgen. Die Arbeit an der Mindmap endet, indem (zumeist) fünf thematische Schwerpunkte bestimmt und farblich markiert werden (siehe Abb. 2).

In einem nächsten Schritt erfolgt die Anordnung der fünf Schwerpunkte auf der waagerechten Achse der Differenzierungsmatrix. Sie werden auf Kärtchen notiert, deren Position in der Planungsdiskussion des Teams verändert werden kann und die die Basis der fünf thematischen Säulen darstellen. So erfolgt in den Spalten die Ausdifferenzierung der thematischen Komplexität des Lerngegenstands.

Auf der senkrechten Achse werden die kognitiven Zugangsweisen zum Lerngegenstand abgebildet, die in allgemeiner Form, angelehnt an die Lernstrukturgitter Reinhard





Abb. 3: Differenzierungsmatrix mit Lernumgebung

interessanten Objekten und realen Abläufen verbundene Zugänge zur Welt bleiben ein Leben lang bedeutsam; sie kommen nur in der Schule zu wenig vor, weil sie nicht selten als zu wenig anspruchsvoll und als zu wenig fordernd angesehen werden. Aber in praktische Handlungen und in den Umgang mit realen Objekten und Prozessen fließen immer auch komplexe Kognitionen ein.

### Möglichkeiten zur Kooperation

Gerade die unteren Zeilen der Differenzierungsmatrix bieten diejenigen Möglichkeiten zur Kooperation, die für die Entwicklung von Verständnis und Kommunikation in der Begegnung von sehr unterschiedlichen Menschen benötigt werden. Zudem zeigen die bisherigen Erfahrungen, dass weniger kompetente Schüler (beispielsweise mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen oder in der geistigen Entwicklung) in der Matrix auch solche Angebote wählen und bewältigen, die ihnen die Lehrkräfte nicht zugetraut hätten.

### Fazit

Die Differenzierungsmatrix erfüllt eine doppelte Funktion: Sie strukturiert die Kooperationen und sie strukturiert die didaktischen Entscheidungen der Lehrkräfte vor Beginn des Unterrichts. Mit der Differenzierungsmatrix werden längerfristige (fächerbezogene oder

fachübergreifende) Vorhaben effektiv geplant, die auf einen Zeitraum von bis zu vier Wochen angelegt sein können. So wird vermieden, dass sich Lehrkräfte als Einzelkämpfer bei der kurzfristigen Planung von Tag zu Tag verschleifen. Stattdessen gibt es einen kooperativen Planungsprozess für die gesamte Heterogenität einer Lerngruppe.

Die einmal entwickelten Matrizen können in kommenden Schuljahren wiederverwendet und weiterentwickelt werden. Sie sind kein Wundermittel, das bei erstmaliger Anwendung alle Schwierigkeiten im inklusiven Unterricht beseitigt. Vielmehr ist die Differenzierungsmatrix ein anspruchsvolles und voraussetzungsreiches Planungs-, Gestaltungs- und Reflexionsinstrument, das in kooperativen Kleinteams erarbeitet werden muss. Ihre Umsetzung zieht weitere Schritte der Schulentwicklung nach sich. Zur Differenzierungsmatrix als Instrument der Unterrichtsentwicklung im Kontext inklusiver Schulentwicklung bereiten deshalb die Autorinnen dieses Beitrags die zeitnahe Herausgabe eines Handbuchs vor. ■

### Literatur

- Behrend, A., Heyden, F. u. T. Häcker (Hrsg.) (2019): „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist ...“ Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – ein Gespräch mit Georg Feuser. Düren: Shaker Verlag.
- Feuser, G. u. H. Meyer (o.J.): Integrativer Unterricht in der Grundschule – Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel: Jarick.

Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kutzer, R. (1978): Strukturorientierter Mathematikunterricht in der Grundschule. In: Probst, H. (Hrsg.): Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis. Solms-Oberbiel: Jarick, S. 29–62.

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2019): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 18 Jahre. Weimar: verlag das netz. Online unter: [https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/bildungsplan/thueringer\\_bildungsplan\\_18\\_das-netz.pdf](https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/bildungsplan/thueringer_bildungsplan_18_das-netz.pdf) (letzter Abruf: 24.01.2020).

Greiner, F. u. B. Kracke (2017): Heterogenitätssensible Hochschullehre – Einsatz einer Differenzierungsmatrix. Zeitschrift für Hochschulentwicklung 13, 1, S. 69–83.

Klieme, E. et.al. (2003): Kompetenzmodelle aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.

Klieme, E. (2004): Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 5, S. 625–634.

Preuss-Lausitz, U. (2019): Ergebnisse der Inklusions- und Separationsforschung nach zehn Jahren UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bilanz und Perspektiven. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 70, S. 468–483.

Sasse, A. (unter Mitarbeit von Sabrina Lada) (2014): Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht. In: Peters, S. u. U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt: Grundschulverband.

Sasse, A. u. U. Schulzeck (2017): Zentrale Ergebnisse des Thüringer Schulversuchs „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“. [http://www.gu-thue.de/material/sversuch/Schulversuch\\_01082017\\_gesamt.pdf](http://www.gu-thue.de/material/sversuch/Schulversuch_01082017_gesamt.pdf) (letzter Abruf: 24.01.2020).

Schwager, M. (2017): Zusammen Gemeinsam Lernen. Ein Versuch, die Orientierung an Inklusion als Unterricht zu denken. In: Wocken, H. (Hrsg.): Beim Haus der inklusiven Schule. Hamburg: Feldhaus.



Ada Sasse ist Professorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbereich Deutsch am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.



Ursula Schulzeck ist Mitarbeiterin in der Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für Gemeinsamen Unterricht in Erfurt.