

Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule



Michael Schratz, Professor für Schulpädagogik und Dekan an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Leiter des Instituts für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck.



Tanja Westfall-Greiter, Inhaberin von Creative Liaisons, als Entwicklungsbegleiterin der Neuen Mittelschule tätig, Lehrbeauftragte am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Lernforschung im Rahmen des Forschungsprojekts „Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen“.

Das Diskrepanzdilemma

„Kinder sind heute anders“ hören wir oft im Gespräch mit LehrerInnen. Manchmal schwingt ein Ton von Be- und Verwunderung mit, manchmal ein Ton von Verzweiflung. Begriffe wie „Aufmerksamkeitsdefizite“ oder „Verhaltensauffälligkeiten“ folgen aus didaktischer Perspektive, wenn es um die Bewältigung der neuen Herausforderungen im Unterricht geht. Vor fast einem Jahrhundert hat John Dewey allerdings ähnliche Beschwerden von Eltern und Lehrpersonen über das Verhalten der Lernenden in der Schule angesprochen: „Parents and teachers often complain – and correctly – that children ‘do not want to hear, or want to understand.’ Their minds are not upon the subject precisely because it does not touch them; it does not enter into their concerns.“ (1918, S. 129). Was vielleicht heute doch anders ist, sind die Anforderungen der Schule an die Person bzw. die Stellung des Individuums in der Gesellschaft. Es wird von jungen Menschen einerseits im Alltag mehr Selbstverantwortung und Selbstständigkeit

verlangt, andererseits erhalten sie in Schule und Unterricht wenig Raum für Selbstbestimmung und Führerschaft im eigenen Lernen.

„Bildung heißt sich bilden“, argumentiert Hartmut von Hentig (1996, S. 37). Das reflexive „sich bilden“ in seinem Plädoyer impliziert, dass die Lernenden als Subjekte von Bildungsprozessen agieren und Lernen als gestalterischer Prozess der Eigenbewegung und Selbstbestimmung erfolgt. Als aktiv Handelnde sind sie zwar AkteurInnen ihrer Aneignung von Wissen und Fertigkeiten, allerdings im Kontext formalen Lernens in der Schule wird ihnen der Lernprozess von Lehrpersonen über curriculare Vorgaben didaktisiert.

Die Frage nach dem „bildenden Sinn“ lässt sich nach von Hentig (1996, S. 116) darüber beantworten, wie Schule die Person in ihrer Beziehung zur Welt stärken kann. In den Bildungszielen von Lehrplänen bzw. Policy-Vorgaben wird die Antwort auf diese Frage meist als Forderung nach „Individualisierung“ thematisiert bzw. verankert. So definiert das österreichische Bildungsministerium beispielsweise Individualisierung in den Informationen zur „Initiative 25plus“ als „vor allem eine grundlegende, wertschätzende Haltung der Lehrer/innen, die geprägt ist von dem Bemühen, jedes Kind ganzheitlich und in seiner Einzigartigkeit wahr- und ernst zu nehmen, sein Fühlen und Denken und seine Stärken und Schwächen zu entdecken und zu verstehen und es bei der ‚Entfaltung seiner Persönlichkeit‘ zu unterstützen“ (2009). Der Individualisierungsbegriff begleitet auch den aktuellen Reformversuch „Neue Mittelschule“ in Österreich, wo „[i]ndividuelle Zuwendung und Fördern“ Säulen der gemeinsamen Schule sind, mit dem Ziel, „auf jede Schülerin, jeden Schüler und deren persönliche Begabungen einzugehen und so Spitzenleistung zu ermöglichen“ (BMUKK, 2008).

Diese Desiderate stehen in starker Diskrepanz zu den unterrichtlichen Erfahrungen eines individualisierenden Unterrichts, der Lehrpersonen bereits vom Anspruch

her überfordert (vgl. Wischer, 2008). Die Schwierigkeit, SchülerInnenaktivitäten zu didaktisieren, zeigt sich umso mehr, je stärker heterogene Ausgangsbedingungen eine individualisierte Ausdifferenzierung des Unterrichts erfordern. Dieses Dilemma lässt sich nicht nur über empirische Befunde belegen (vgl. Rauin, 1987; Weinert, 1998; Gruehn, 2000; Altrichter et al., 2009), sondern spiegelt sich auch in Empfindungen der AkteurInnen im System wider. Eine Lehrperson bezeichnete Binnendifferenzierung – im deutschsprachigen Raum synonym mit der Umsetzung von Individualisierung – als „ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers“ (Wischer, 2009). Die Unmutsäußerung einer Mutter über den in der Didaktik vertretenen Stehsatz zeigt, wie umfassend die Kluft zwischen Wunschbild und Realität wahrgenommen wird: „Ich kann das nicht mehr hören: Sie holen mein Kind ab, wo es gerade steht. Kennen Sie überhaupt mein Kind?“

Die Diskrepanz zwischen Bildungszielen und schulischer Realität hatten bereits Krathwohl et al. (1975, S. 15) mit ihrer Hypothese erfasst, dass Ziele des affektiven Bereichs, wiewohl sie bei der Legitimation von Bildungszielen eine hervorragende Stelle einnehmen, auf dem Weg der Konkretisierung in den Lehrplänen einer merkwürdigen Erosion anheimfallen. Diesen Erosionsprozess haben Posch & Thonhauser (1982) insbesondere auch für den deutschen Sprachraum nachgewiesen. Insbesondere Lehrkräfte werden vor ein kaum bewältigbares Dilemma auf der unterrichtlichen Ebene gestellt: Sie sollen zugleich „bewahren“ (Schule als Ort der *Reproduktion*) und „verändern“ (Schule als Ort der *Transformation*). Da die Reproduktionsprozesse einen größeren Einfluss ausüben (vgl. Schratz, 1996, S. 23), bezeichnet Marianne Gronemeyer (1996, S. 17) die Schule als „Hure des Fortschritts [...] das, was sie soll, darf sie nicht“.

Joachim Bauer konstatiert: „Schulen scheitern daran, dass es Lehrern und Schülern über weite Strecken nicht mehr gelingt,

eine Unterrichtssituation herzustellen, die erfolgreiches Lehren und Lernen überhaupt erst ermöglicht“ (2007, S. 12). Entsprechende Rahmenbedingungen im System Schule fehlen (siehe etwa Roeder, 1997; Tomlinson, 1995), und Lehrpersonen sind weitgehend auf sich selber gestellt, obwohl Erkenntnisse aus dem angelsächsischen Raum darauf hin weisen, dass rigorose, konsequente Schulentwicklung für erfolgreiche innere Differenzierung im Unterricht unverzichtbar ist (Tomlinson et al., 2008); ein hoher Anspruch wird damit auch an SchulleiterInnen gestellt.

Da die Grundbedingungen die LehrerInnen in ihrem Engagement, „jedes einzelne Kind dort abzuholen, wo es gerade steht“, vor beinahe unlösbare Probleme stellen, setzen wir uns mit dem Dilemma der „Individualisierungsdidaktik“ und der Erosionsproblematik auseinander. Wir weisen in der Neukonzeption einer „Personalisierung des Lernens“ auf einen möglichen (Aus-)Weg für die Schul- und Unterrichtsentwicklung, indem wir (a) dem Individualisierungsbegriff auf den Grund gehen, (b) den Blick auf die Differenzierung erweitern und (c) die Kernfrage der Bildungsdebatte heranziehen: Inwieweit soll sich die Person an das System anpassen oder umgekehrt das System an die Person?

Der Individualisierungsbegriff

Die Pädagogik hat sich lange Zeit mit dem Erziehungsbegriff auseinander gesetzt und die Beziehung zwischen ErzieherInnen und Zöglingen in familiären und später schulischen Kontexten zu klären versucht. Mit den beginnenden Diskursen über den Zerfall der Familie und die – zumindest in der westlichen Welt – zunehmenden funktionalen Erfordernisse, dem Status des Individuums übergeordnete Werte zuzuschreiben, kam es in der Soziologie der 90-er Jahre zu einer breiten Individualisierungsdebatte, die in ihren theoretischen Grundzügen ausführlich dargestellt worden ist (z.B. Beck & Beck-Gernsheim, 1994; Beck, 1995; Junge, 2002).

Im Kontext der Moderne prägte insbesondere der Soziologe Ulrich Beck (1983) den Individualisierungsbegriff mit seiner Analyse der kulturellen und strukturellen Änderungen der 80-er Jahre als bestimmende Faktoren von Individualisierung. Im Vergleich zu den 50-er Jahren wurden die Menschen einerseits freigesetzt und andererseits abhängig gemacht: Freigesetzt aus den traditionellen Klassenstrukturen und der Vorsorgefunktion der traditionellen Familienstruktur verloren sie durch die Auflösung der Lebensform Kleinfamilie Sicherheit im Hinblick auf Normen und Handlungswissen. Gleichzeitig sind sie vom Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie durch ihre Arbeitsmarktabhängigkeit vom Sozialstaat und der Dienstleistungsgesellschaft abhängig geworden.

Kron und Horáček (2009) analysieren retrospektiv den vielschichtigen und mehrdeutigen Individualisierungsbegriff aus soziologischer Sicht mit dem Ziel, den Grundprozess der Individualisierung zu verdeutlichen. Sie deuten auf drei Bedeutungsdimensionen in der Individualisierungsthese hin: *Kultur, Struktur und individuelle Autonomie*. „Veränderungen in den Dimensionen von Kultur und Struktur werden dabei als *ursächliche Bedingungen* für Individualisierung aufgeführt, während Autonomie als abhängige Variable und damit als ein Definitionskriterium für Individualisierung gedeutet werden kann.“ (S. 8)

Dieses soziologische Konzept hat kultur- und strukturanalog auch Eingang in die didaktische Diskussion der Individualisierung gefunden: Über die Änderung der didaktischen Strukturen und Lernarrangements in Form von inneren Differenzierungskonzepten und die Einführung einer (neuen) Kultur des eigenständigen Lernens erfolgte die so genannte „Individualisierung“ des Unterrichts. Hier spiegelt sich das Muster wider, das jedem Grundprozess der Individualisierung im Sinne eines roten Fadens zugrunde liegt, nämlich der „Prozess des Raus und Rein“: „Der Akteur gewinnt mit den Auflösungen

von traditionellen Strukturen (Raus) und der parallelen Eingliederung in neue Strukturzusammenhänge (Rein) an Individualitätsoptionen“ (ebenda, S. 9).

Der Grundprozess von Individualisierung ist auch in der Pädagogik ein „Prozess von Raus und Rein“, allerdings stark strukturell bestimmt. SchülerInnen werden zunächst in eine Lerngemeinschaft eingefügt, im Schulalltag vom Stundenplan Stunde für Stunde in neuen Fächern eingefügt und in diesen Stunden von der jeweiligen Lehrperson wiederum aus sozialen Formen abgesetzt und neu zusammengefügt. Die Lernenden sind den Strukturen der Schule ausgesetzt und werden in unterschiedlichen Lernarrangements heraus- und hineinverwaltet.

Die Selbstbestimmung im Sinne der Autonomie – aus soziologischer Sicht die Bedeutungsdimension, worin die Entwicklung der Individualität stattfindet – ist begrenzt auf den persönlichen Umgang und das Sich-zurechtfinden mit den sozialen Formen, in denen sich die Lernenden im Moment mehr oder weniger willkürlich befinden. Die Lernenden haben kaum Zeit und Raum sich zu bilden.

Im individualisierten Unterricht gibt es inzwischen ein „Überangebot“ an methodisch-didaktisch Individualitätsoptionen (Wischer, 2009), die den Prozess des „Raus und Rein“ noch intensivieren. Falko Peschels Stufenmodell (2002b; in Abbildung 1 vereinfacht dargestellt) macht fassbar, wie Lernkulturen und Öffnungsmodalitäten des Unterrichts über den „Prozess des Raus und Rein“ die Mitgestaltung und den Grad der Urhebererschaft der Lernenden beim eigenen Lernen bestimmen.

Die Stufen 1-3 zeigen eine sukzessive Öffnung von Methoden, Inhalten und sozialer Mitgestaltung, die eine zunehmende Selbstbestimmung seitens der SchülerInnen abbilden. Die methodische Öffnung bei Stufe 1, in der der Lernweg für individuelle Auseinandersetzung mit dem Stoff und der Entdeckung eigener Lösungswege frei gemacht wird, ist für Peschel (2002b) die „Grundbedingung für jegliche Öffnung“ und basiert auf der Annahme, dass Lernen ein eigenaktiver, selbstbestimmter Prozess ist, wie ihn von Hentig als „sich bilden“ bezeichnet. Bei Stufe 2 kommt die inhaltliche Öffnung hinzu, nach

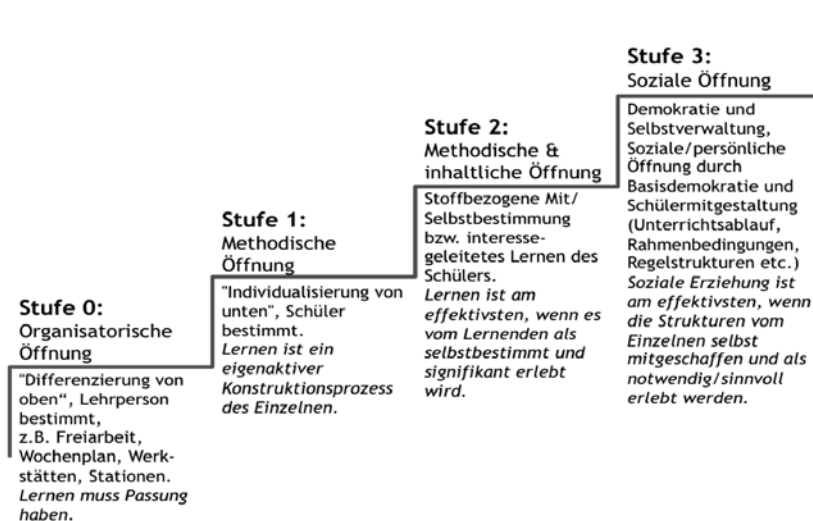


Abbildung 1: Stufenmodell der Öffnung des Unterrichts (nach Peschel, 2002b)

dem Prinzip, dass Menschen am schnellsten und am einfachsten lernen, wenn sie sich für etwas interessieren. Nicht nur die Lernwege, sondern auch die Inhalte werden von der Lehrperson freigegeben. In der sozial-integrativen Öffnung in Stufe 3 wird Basisdemokratie und SchülerInnenmitgestaltung verwirklicht, d.h. die zum Zusammenleben notwendigen Absprachen entspringen einem „dauernden Findungs- und Evaluationsprozess. Regeln werden nicht implizit als ‚gemeinsames‘ Ergebnis vorgegeben, sondern die sozialen Normen liegen in der Verantwortung aller Beteiligten. Normverstöße werden dadurch nicht als persönliches Defizit angesehen, sondern dienen als (nicht vom Lehrer initiierte oder missbrauchte) Reflexionsmöglichkeit. Der Lehrer ist gleichberechtigtes Mitglied der Gemeinschaft und unterliegt den gleichen Regeln und Absprachen“ (ebenda). Eine Kombination mit der methodischen bzw. inhaltlichen Öffnung sieht er als sehr anspruchsvoll, da die Lehrperson bei diesen noch direkt oder indirekt den Unterricht steuert. Beispiele siehe in Peschel (2002a, 2003).

Peschels Stufenmodell (2002b) veranschaulicht die bestimmende Kraft von Kultur und Struktur im „Prozess des Raus und Rein“ der Individualisierung. Die Bedeutungsdimension „Autonomie“ für die Entwicklung der eigenen Individualität bekommt Stufe für Stufe Freiraum, abhängig vom Grad der Mitbestimmung bzw. Mitgestaltung in der (Lern-) Kultur und der Struktur. Arbeitsformen, die häufig als „Offener Unterricht“ bzw. „Offenes Lernen“ bezeichnet werden, bewegen sich nach Peschel noch auf einer Vorstufe offenen Unterrichts. Aufwändige differenzierende Arbeitsformen wie Freiarbeit oder Wochenplanarbeit ändern nur „relativ unwichtige Komponenten der organisatorischen Dimension“ wie Zeit, Ort, Sozialform oder Arbeitsform, während die Inhalte und Methoden weitgehend durch Schulbücher, Karteien, Übungshefte, Werkstatt- oder Stationsaufträge vorgegeben sind.

Diese Arbeitsformen gehen nicht von sich bildenden Lernprozessen aus. Für Peschel widerspricht vor allem die Vorgabe des Lernweges seitens der Lehrperson den Zielen eines „Offenen Unterrichts“. Sie entsprechen der Kultur eines Verständnisses von Autonomie im deutschsprachigen Raum, das einem hierarchischen Steuerungsdenken verbunden ist und Individuen wie (Sub-)Systemen wenig Grundvertrauen in der Selbststeuerung bzw. dem eigenen Lernprozess des Kindes zumisst, was sich strukturanalog in der retardierten Entwicklung von (teil-)autonomer Schule zeigt (vgl. Schratz & Hartmann, 2008).

Die Individualisierung und zunehmende Diagnostik im heutigen Idealbild von Unterricht sieht Käte Meyer-Drawe vielmehr im Zusammenhang mit dem „kontrollierten Menschen“, der kontinuierlichem Leistungsdruck und -bewertung ausgesetzt wird, als mit Lernen aus pädagogischer Sicht. Die Funktionalität des Menschen wird in der modernen Gesellschaft in den Vordergrund gestellt, mit gravierender Wirkung auf die Lernenden: „Permanente Kontrollen gelten nicht dem, was man ist, sondern dem, was man sein sollte, d.h. sie erzeugen die flexibel angepasste Persönlichkeit [...] Unter dem Vorwand von Individualisierung und Selbstbestimmung wird ihre Intimität liquidiert“ (Meyer-Drawe, 2009, S. 208).

Blick auf die Differenzierung

Im Bildungsbereich wird der Individualisierungsbegriff im deutschsprachigen Raum überwiegend in Verbindung mit dem Heterogenitätsdiskurs an den Differenzierungsbegriff gekoppelt thematisiert, gelegentlich auch im Zusammenhang mit Erkenntnissen aus der Hirnforschung und Lernprofil-Faktoren wie Lernpräferenzen oder multisensorischem Lernen (vgl. Gardner, 1993, 1999; Prashnig, 2008). In *Heterogenität als Chance* versteht Karin Bräu den Individualisierungsbegriff einerseits auf institutioneller Ebene, wo „individuell unterschiedlich profilierte

Bildungsgänge eingeschlagen werden können oder Wahlfreiheiten bzgl. von Fächern und Kursen bestehen“ und andererseits auf der unterrichtlichen Ebene, wo Individualisierung des Lernens „innere Differenzierung in besonders konsequenter Weise“ bedeutet: „Unter innerer Differenzierung werden Maßnahmen verstanden, die zumindest zeitweilig die Teilung der Schülerinnen und Schüler einer Klasse in Untergruppen, die aber weiterhin in einem Raum arbeiten, vornehmen. Die einzelnen Gruppen, Partner oder Einzelpersonen können dann je nach ihren Voraussetzungen unterschiedliche Aufgaben bearbeiten, in einem unterschiedlichen Lerntempo vorangehen oder in den Zielen und Anforderungen differieren. Bei individualisiertem Lernen können die Ziele, Methoden, Hilfen oder Aufgaben zeitweilig für jeden Einzelnen in der Klasse verschieden sein.“ (Bräu, 2005, S. 129f.)

Der „Prozess des Raus und Rein“ ist in dieser Definition von Individualisierung bzw. Differenzierung deutlich: Die heterogene Lerngemeinschaft wird auseinander genommen, damit die Lehrperson die Lernenden mit Hilfe von Differenzierungsmaßnahmen individuell bestmöglich fördern und fordern kann. Sie unterscheiden sich nur im Grad der Trennung, von kleineren Gruppen bis hin zu separaten Individuen. Beide benötigen klare Kriterien und hohe diagnostische Kompetenz für das Absetzen und Einfügen. Beide stellen einen hohen Anspruch an die Lehrperson, gezielte Maßnahmen und entsprechende Lernanlässe zu gestalten, damit die angestrebte „optimale“ Leistungsfähigkeit der SchülerInnen erreicht wird. Beide sind Strukturbedingungen, die von der Lehrperson bestimmt werden und Individualisierung im soziologischen Sinn produzieren.

Dieses Verständnis von Individualisierung bzw. Differenzierung als primär eine Passung von Inhalten und Lernprozessen auf die „Voraussetzungen“ des Individuums im deutschsprachigen Raum steht im starken Kontrast zu

Selbstverständlichkeiten im Differenzierungsdiskurs in englischsprachigen Ländern. Individualisierung wird praxisuntauglich betrachtet, da die strukturellen Rahmenbedingungen durch den 50-Minuten-Takt, Klassengrößen und Jahrgangsrößen individuelle Begleitung und Betreuung im Sinne eines individuellen Lern- und Lehrplans unmöglich machen. Sogar in der Sonderpädagogik, wo individualisierter Unterricht selbstverständlich ist, wurde sie im Kontext der Inklusionsdebatte in Frage gestellt (z.B. Lloyd, 1984; Espin et al., 1998). Aus diesen Gründen spielt der Individualisierungsbegriff im heutigen angelsächsischen Differenzierungsdiskurs eine Nebenrolle; er wird hauptsächlich im Zusammenhang mit Technologie und E-Learning-Settings, die zu einer Wiederbelebung des Individualisierungsbegriffs führten, thematisiert (z.B. Mehlinger, 1995). Im Differenzierungsdiskurs bleibt Individualisierung zweitrangig, als bedarfsbedingte Intervention erwähnt (z.B. Wormeli, 2006) oder gar als Erklärung dafür, was Differenzierung nicht ist (Tomlinson et al., 2008).

Die unterschiedlichen Verständnisse dieser Begrifflichkeiten verlangen darüber hinaus eine kritische Betrachtung bestimmter Annahmen und die daraus folgenden Diskurse und Problematiken. Nach Carol Ann Tomlinson ist das Ziel der Differenzierung, bestmögliche Lernergebnisse für alle SchülerInnen zu erreichen. Eine fixe Organisation nach „Voraussetzungen“ oder fachlicher Leistung (*tracking*) – sowohl versteckt in Form von Wahlfächern als auch offen in Form von Leistungsgruppen – und unterschiedliche Anforderungen für unterschiedliche SchülerInnen sind daher kontraproduktiv. Die Frage des Tempos stellt sich nicht, wenn Aufgaben lernergerecht gestaltet werden. Schulen und LehrerInnen, die erfolgreich differenzieren, stellen gleich hohe Anforderungen an alle SchülerInnen und nehmen ihre Verantwortung für das Lernen der SchülerInnen wahr. Nur so kann Schule etwaige soziale Nachteile

ausgleichen und bessere Chancen durch bessere Lernergebnisse für alle sichern (vgl. Tomlinson, 1999, 2001, 2003, 2008).

Wie Tomlinson Differenzierung kontextualisiert, ist der didaktische Ort, an dem Differenzierung im Unterricht erfolgt, daher nicht nur strukturell determiniert, sondern ein Ort, „der im Schnittfeld gesellschaftlicher, institutioneller, interaktiver und kultureller Praktiken, etwa Attribuierungspraktiken, entsteht“ (Mecheril, 2002, S. 23). Er wird zum Entstehungskontext der didaktischen Situation, in der die Zukunft entsteht (vgl. Scharmer, 2009). Differenz, die zunächst nicht vorhanden ist, wird über die didaktischen Maßnahmen, etwa gestützt auf diagnostische Urteile, erst erzeugt – z.B. durch die Zuweisung der Kategorien „leistungsstark“ und „leistungsschwach“ in den fachlichen Leistungen der SchülerInnen oder Lerntypologien wie „visuell“ oder „auditiv“ (Fleming, 2001). Der Kontext Schule/Jahrgang/Klasse, in den die SchülerInnen zunächst hinein verwaltet werden, wird nach Mecheril „[...] weitestgehend unthematisiert. Dieser *Mangel an Kontextualisierung* korrespondiert dem implizit universalistischen, kontextunspezifischen Vorgehen vieler Ansätze: Es interessiert nicht so sehr, wie in einem bestimmten sozialen Raum vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen, institutionellen und kulturellen Vorgaben ... ‚Differenz‘ erzeugt wird, sondern vielmehr ist das [...] Differenzprodukt von Interesse, das abgelöst von den kontextspezifischen Bedingungen seiner Produktion als je schon existierender Unterschied und nicht als Praxis der Unterscheidung betrachtet wird“ (Mecheril, 2002, S. 23).

Die Entdeckung der Differenz ist ein Topos, der in dem Reformversuch *Neue Mittelschule* in vielfältiger Hinsicht relevant ist. Für Mecheril hat unter Bedingungen „einer Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensmodellen pädagogisches Handeln in vielfältiger Weise mit dem Topos der Differenz und dadurch mit Themen wie Unsicherheit, Ambiguität, Ambivalenz, Unbestimmtheit und nicht zuletzt

mit Ungewissheit und Nicht-Wissen zu tun“ (Mecheril, 2009a, S. 194f.). Er weist darauf hin, dass im Differenzdiskurs von Schule und Unterricht gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, die in die Differenzverhältnisse systematisch und kontingent eingelagert sind, leicht übersehen werden. Daher plädiert er dafür, die Umgangsweisen mit „Differenz“ auf ihre Machtwirkungen zu befragen, also darauf zu betrachten, wo sie Handlungsspielräume von Menschen potenziell und – in der pädagogischen Praxis – faktisch beschränken.

Individualisierung und Differenzierung sind sensible Prozesse, die Differenz in der Klassengemeinschaft durch Zuschreibungen produzieren. Bildungstheoretisch steht die Frage im Raum, angenommen, dass Schule Differenz produziert, welche Differenzen wollen wir zulassen und welche nicht? (Mecheril, 2002, S. 25). Der didaktische Diskurs zur Individualisierung geht davon aus, dass Kausalitäten von Unterschieden wie „leistungsstark“ oder „lernschwach“ durch die richtige Diagnostik entdeckt werden können und sollen, um Lernergebnisse durch Interventionen seitens der Lehrperson zu optimieren. Allerdings mahnt Tomlinson vor jeglicher Art von Typisierung, auch vermeintlich hilfreicher Etiketten wie „visuell“ oder „kinästhetisch“: „It may be helpful for the teacher to be aware of a student’s particular learning style, but telling a student he is ‚visual type‘ may or may not be useful for his development“ (2009). Gerade solche vermeintlich harmlose Typisierungen sind mit Vorbehalt zu genießen, da sie scheinbar nicht mehr und nicht weniger als in der Didaktik entstandene Konstrukte sind (z.B. Willingham, 2005, 2009).

Ein differenzsensibler Unterricht erfordert einen neuen Blick auf die SchülerInnen, zugleich aber „müssen sich pädagogische Institutionen und pädagogisch Handelnde fragen, inwiefern sie selber am ‚doing difference‘ beteiligt sind, welche Zuschreibungen sie vornehmen, wie sie in ihrer täglichen und notwendig

anererkennenden Arbeit durch Anreden, Zuordnungen, Diagnosen, räumliche Settings etc. Differenz und damit Ungleichheit produzieren. Weil ‚doing difference‘ immer auch ‚doing inequality‘ bedeutet, gilt es schließlich zu überprüfen, welche Ressourcen den Subjekten (gerade auch auf solchen Identitätspositionen, die nicht die vorherrschenden und nicht die privilegierten sind) für ihre Darstellungsarbeit zur Verfügung stehen bzw. wie die Pädagogik für deren Zugänglichmachung oder deren Aufwertung eintreten kann“ (Mecheril, 2009a, S. 201f.).

Die folgenden zwei Vignetten veranschaulichen das Spannungsfeld „doing difference“ vs. „doing inequality“ im Schulalltag:

Es ist der dritte Schultag des neuen Schuljahres. Der Schulleiter besucht in der ersten Stunde in die NMS-Klasse 1c, begrüßt die Gemeinschaft und entschuldigt sich für die Störung. „Ich muss einige statistische Daten erheben“, sagt er, „und brauche dazu eure Hilfe.“ Die SchülerInnen hören aufmerksam zu. Er fordert sie auf, die Hände zu heben: „Wie viele hier sind türkisch?“ Elf heben die Hände. „Wie viele kommen aus Kroatien?“ Drei. „Ich glaube, wir haben eine Schülerin aus Tschetschenien, stimmt das?“ Niemand zeigt auf. Dann zeigt eine Schülerin mit ihrem Finger auf ihre Nachbarin und sagt, „Sie kommt aus Tschetschenien, aber sie versteht die Frage nicht.“ „Achso“, sagt der Direktor. „Danke. Wie viele sind ungarisch?“ Dabei merkt der Direktor, dass ein Kind zum dritten Mal die Hand hebt. „Wieso hebst du immer die Hand? Verstehst du die Fragen nicht?“ „Ja, schon“, sagt der Schüler bewusst, „aber mein Vater ist türkisch und meine Mutter kommt aus Kroatien – ich habe eine komplizierte Familie!“ Der Direktor atmet tief durch. Am Ende bedankt er sich für die Mitarbeit der Kinder, wünscht einen schönen Tag und verlässt die Klasse.

Am Anfang der Stunde gestaltet die Lehrerin durch Frage-Antwort ein Tafelbild, eine Wiederholung als Referenz für die Kinder, während diese in der Stunde selbstständig arbeiten. Es geht um Rechtschreibung von s, ss und ß. Zuerst werden die Fachtermini auf Deutsch und Lateinisch für Selbst- und Mitlaute mit Beispielen aufgeschrieben, dann gibt die Lehrerin die Anweisungen. Sie sagt, welche Übungen auf welchen Seiten im Schulbuch zu machen sind. Bei der fünften Aufgabe erklärt sie, dass die Kinder mit den grauen Kästchen auf einer bestimmten Seite arbeiten sollen. Die Kinder schauen in ihre Schulbücher. Diese Aufgabe ist anders. „Die erste Leistungsgruppe soll zehn Wörter machen, die zweite Leistungsgruppe acht und die dritte Leistungsgruppe muss sechs Wörter machen“, sagt sie, „und bitte nicht die einfachsten Wörter auswählen. Ich erwarte mir, dass ihr auch schwierigere Wörter macht, nicht nur die leichten.“

Die sich bildende Person im Kontext der Bildungsdebatte

„Lernen ist das Persönlichste auf der Welt“, argumentiert Heinz von Förster (Kahl, 1999), weshalb im Englischen von *personalised learning* gesprochen wird, um den Bezug zum einzelnen Menschen in seiner Individualität stärker zu betonen. Inwieweit soll die Person sich an das System anpassen und umgekehrt das System sich an die Person? Diese Kernfrage des personalisierten Lernens ist aus Sicht von West-Burnham und Coates das Herzstück aller Bildungsfragen:

“In essence the discussion centers on the status of the individual in the educational process... This tension is at the heart of almost every theory about the structure and content of any educational system and it includes a wide range of fundamental assumptions about the ethical status of the individual, the nature of society, the

understanding of the learning process and the nature and purpose of organizations” (2005, S. 6).

Nicht das didaktische Konstrukt eines Individuums, sondern die Bildung der (jungen) Menschen, die es in ihrer Beziehung zur Welt zu stärken gilt, steht im Mittelpunkt. Dimartino und Clarke in ihrem Buch *Personalizing the High School Experience For Each Student* beschreiben Personalisierung als „Schulung, die Schülerinnen und Schüler im Zentrum ihres Lernens stellt“ (2008, S. 10) und betonen mit dem Genitiv „ihres Lernens“ die Urhebererschaft und Führerschaft der Lernenden. Das, was sie zu „ihrer“ Sache machen, personalisieren sie selbst: ist selbstbestimmt. Es gehört ihnen und gehört zu ihnen. Der Aspekt der Urhebererschaft unterscheidet Personalisierung von Individualisierung und Differenzierung, die weitgehend von der Lehrperson gesteuert werden und damit den didaktischen Fingerabdruck der Lehrperson tragen. Bei Personalisierung ist das jeweils persönliche Ich beim Lernen beteiligt und macht es zu seinem, es trägt den Fingerabdruck des Lernenden. Personalisiertes Lernen setzt folglich einen entsprechenden Freiraum für den persönlichen Anschluss zu den Lerninhalten und zur Erschließung der Bedeutung von Lernerfahrungen für das eigene Leben voraus.

Obwohl in den letzten Jahren aus den Neurowissenschaften eine Vielzahl an neuen Erkenntnissen über das Gehirn und seine Funktionen publiziert wurde, wissen wir zwar mehr über einzelne Teilbereiche des Lernens (vgl. Gassner & Schratz, 2009), allerdings bleiben entscheidende Aspekte des persönlichen Zugangs zum Lernen (Personalisierung) unerschlossen. Sie bestätigen aber durchgehend, dass Lernen in erster Linie ein persönlicher, selbstgesteuerter Prozess ist, der in der Auseinandersetzung (*Ko-Konstruktion*) mit unterschiedlichen Umwelten erfolgt. Da Lernen stark personenbezogen ist, richtet sich unsere Aufmerksamkeit insbesondere auf das, was „lernseits“ des Unterrichts (Schratz,

2009) erfolgt. Die Unterscheidung zwischen „lernseits“ und „lehrseits“ im Unterricht liegt in der Urhebererschaft über den Lernprozess. Bestimmt und kontrolliert die Lehrperson Raum und Zeit sowie Inhalte und Methoden des Lernens, steht das Lehren im Vordergrund, d.h. Lernen wird „lehrseits“ von Unterricht betrachtet. Liegt die Entscheidungsmacht über diese Dimensionen bei den Lernenden, steht das Lernen der SchülerInnen im Vordergrund, was Schratz als „lernseits“ von Unterricht bezeichnet.

Wir sehen die vorherrschenden (Interventions-)Formen der Individualisierung vorwiegend „lehrseits“ im Unterricht, was sich im Stufenmodell von Peschel (s.o.) widerspiegelt. Personalisiertes Lernen setzt „lernseits“ von Unterricht an, was eine neue Perspektive und einen anderen Standpunkt erfordert, da die Aufmerksamkeit im Kontext des jeweiligen Lernprozesses auf die „entstehende Zukunft“ gerichtet ist (vgl. Scharmer, 2009). Ansonsten wird es uns nicht gelingen, „die tieferen Schichten des Lernens, des Werdens und der Veränderung wirklich zu erreichen“ (Scharmer, 2007, S. 116). Da Individualisierung und daraus folgende Differenzierung (bereits bekannte) Zuschreibungen voraussetzen – ob nach fachlichem Leistungsniveau, Lernprofileigenschaften oder soziokulturellen Kriterien – können Lernende nur dort ihr Lernen personalisieren, wo sie von der schulischen Bewertungskultur befreit sind. Personalisierung erfolgt durch Selbstgestaltung und im Dialog über die Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen mit sich selbst und mit anderen während Reflexionsphasen und im Gespräch, in dem Austausch und gemeinsame Deutung (*meaning making*) stattfindet. Daher ist zwischen Gruppen, in denen die Mitglieder eine Aufgabe erfüllen, und Gemeinschaften, die Bedeutungen gemeinsam entwickeln und teilen (*shared meanings*), zu unterscheiden.

Dabei werden die persönlichen und sozialen Dimensionen des Lernens belebt (Schratz & Weiser, 2004). Der Grundprozess

Individualisierung	Personalisierung
... ist ein „Prozess des Raus und Rein“ ... baut auf das „Individuum“ als Einzelteil und „Differenz“ als Unterscheidungsfaktor ... wird von der Lehrperson initiiert, gestaltet und gesteuert ... geht von sozialer Zuschreibung aus ... (unter-)teilt ... ist bewertungsorientiert ... erzielt vergleichbare Ergebnisse durch unterschiedliche Aktivitäten	... ist ein Prozess der Verinnerlichung und Veräußerung ... erkennt die „Person“ als einzigartigen Menschen ... wird von den Lernenden gestaltet und gesteuert ... geht von persönlicher Identität aus ... vernetzt ... ist bewertungsfrei ... erzielt einzigartige Ergebnisse durch persönliche Aktivitäten (<i>Urheberschaftserlebnis</i>)

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Begriffe Individualisierung und Personalisierung

der Personalisierung ist aus unserer Sicht ein Prozess der *Verinnerlichung und Veräußerung*. Die Verinnerlichung führt zur persönlichen Auseinandersetzung („ich gehe in mich“) und die darauf folgende Veräußerung („ich trage nach außen“) zur Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld. In der folgenden Gegenüberstellung fassen wir die Merkmale der Begriffe Individualisierung und Personalisierung im Kontext von Schule und Unterricht zusammen (Tabelle 1).

Wir verdeutlichen diesen Prozess mit zwei Vignetten, die für uns Personalisierung als sich bildende Prozesse verkörpern:

Johanna, eine österreichische Hauptschülerin, führt für den Englischunterricht ein Lerntagebuch. Sie schreibt darin regelmäßig ihre Reflexionen über Lesetexte und ihre eigenen Lebenserfahrungen. Ihre Lehrerin liest das Lerntagebuch manchmal und gibt „response“, wie sie es nennt. Johanna ist immer darauf gespannt. Was wird die Lehrerin diesmal erkennen? Wie wird sie auf den Eintrag von gestern reagieren? Welche Fragen wird sie stellen? Manchmal gibt ihr die Lehrerin neue Möglichkeiten, ihre

Gedanken auf Englisch auszudrücken. Das hilft ihr, ihre Gefühle und Erlebnisse noch präziser zu beschreiben. Viele dieser Phrasen wie „to treat someone like dirt“ merkt sie sich ohne Probleme und nimmt sie mühelos in ihren aktiven Wortschatz auf. Sie schreibt oft über persönliche Themen, die gar nicht so einfach sind. Manchmal teilt sie ihre Einträge mit ihrer besten Freundin in der Klasse. Ein Eintrag über ein schreckliches Schulerlebnis hat ihre Lehrerin ganz offensichtlich getroffen. Johanna fühlte sich verstanden, und das gab ihr Kraft. Sie kann ihrer Lehrerin alles erzählen.

SchülerInnen bei Mrs. Atwell in einer amerikanischen Middle school wissen, was in jeder Unterrichtsstunde auf sie zu kommt: Schreiben. Die Unterrichtsstunde beginnt mit einem schnellen Überblick – jeder sagt, woran er gerade arbeitet und was er für diese Stunde vor hat bzw. was er braucht. Mrs. Atwell notiert dies in ihrem Buch. Danach nimmt sie sich zehn Minuten für eine „mini-lesson“ zu einem Thema, das für die Klasse in diesem Moment wichtig ist: Vielleicht entdecken sie Metaphern in einem Gedicht, erfahren etwas über Mrs.

Atwells Schreibprozess, bekommen Anregungen dafür, wie sie auf ihre eigenen Ideen kommen können oder probieren Sätze zusammen zu binden, um Zusammenhänge deutlicher zu machen. Dann beginnt die Arbeitsphase. Jeder arbeitet für sich. Manche sind dabei, ihre Ideen in einer ersten Fassung zu Papier zu bringen, andere polieren ihre Texte, ringen um die Wortwahl und den Ton, überprüfen die Rechtschreibung. Manche arbeiten zu zweit in „peer conferences“ und geben einander Feedback, andere treffen sich mit Mrs. Atwell. Wenn Mrs. Atwell keine „teacher conferences“ mit einzelnen SchülerInnen macht, arbeitet sie selbst am eigenen Text oder gibt schriftliches Feedback zu den Texten, die die SchülerInnen eingereicht haben. Die letzten zehn Minuten treffen sich die SchülerInnen in einem Lesekreis. Drei oder vier SchülerInnen melden sich freiwillig und lesen Teile aus ihren Texten vor, die anderen hören zu. Manchmal geben sie auch Rückmeldung dazu, was bei ihnen hängen geblieben ist, was ihnen wichtig erscheint, welche Bilder der Text auslöste. Dann klingelt es und sie verabschieden sich. Die Stunde ist schon vorbei.

Ausblick

Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik verlangt aus unserer Sicht eine grundlegende Neuorientierung im Sinne eines Musterwechsels, der mit einer Umstellung der begrifflichen und konzeptionellen Überlegungen Hand in Hand geht, die Willke (2006) treffend beschreibt: „Das Ziel kann nicht mehr sein, Ordnung [d.h. hier Schaffung von Homogenität] herzustellen, sondern mit notwendiger Unordnung [d.h. hier der gegebenen Heterogenität] kompetenter umzugehen“. Da für VertreterInnen der Systemtheorie wie Luhmann und Willke nicht nur die Lenkbarkeit des Ganzen reine Illusion ist, sondern bereits die bloße Lesbarkeit des Ganzen unmöglich ist,

müsse den Simplifizierungsbemühungen (z.B. beim gesellschaftlich hoch politischen Thema Kinder mit Migrationshintergrund) die Zumutung von Diversität und Differenz entgegengesetzt werden. „Eine ‚befreite‘ Gesellschaft ist in erster Linie eine Gesellschaft, die vom Zwang zur Einheitlichkeit und Homogenität befreit ist und stattdessen Entfaltungsmöglichkeiten für Differenzierung bietet“ (Willke, 2006).

Aus unserer Sicht bestimmt das derzeitige System bis in die Mikroebene die Strukturen, und es wird von den Lernenden erwartet, sich daran anzupassen bzw. damit zurecht zu kommen. Je nach dem, wie gut sie sich anpassen, werden sie von der Gemeinschaft abgesetzt oder in die Gemeinschaft eingefügt. Die Kluft zwischen einem *polis desiderata* und der Realität der Praxis ist vermeidlich, wenn alle im System die Wichtigkeit von Selbstgestaltung durch wahre Autonomie erkennen und bereit sind, Raum und Zeit dafür zu schaffen und sich konsequent lernseits zu orientieren. Die größte Herausforderung liegt vielleicht darin, ein Grundvertrauen gegenüber den Lernprozessen der SchülerInnen aufzubauen. LehrerInnen, die sich lernseits des Unterrichts orientieren, „gehen nicht von ihrem eigenen Bild des Idealschülers oder der Standardschülerin aus [...] Sie vertrauen darauf, dass *alle* Kinder und Jugendlichen fähig und bereit sind zu lernen und planen und gestalten ihren Unterricht auf diese Vielfalt hin [...]“ (Schratz et al., 2007, S. 77f.).

Daher gilt es, den Grundprozess der Personalisierung in der Praxis als Bildungsprozess zu deuten und vom Grundprozess der Individualisierung bzw. Differenzierung über didaktische Maßnahmen abzugrenzen. Tomlinson (2001, 2003) hebt innere Differenzierung als Grundkonzept von Bildung auf, in dem sie Differenzierung als eine Philosophie – und nicht als ein Modell – betrachtet, die nicht durch typisiertes (Vor-) Wissen gekennzeichnet ist, sondern das professionelle Vermögen voraussetzt, „sich auf das eigene Nicht-Wissen zu beziehen. Nicht-Wissen wird damit zum

Kontext“ (Mecheril, 2002, S. 29), in dem Bildungsprozesse „lernseits“ von Unterricht stattfinden. Eine derartige pädagogische Haltung bedarf „einer Verschränkung von Verstehen und Nicht-Verstehen, einer Verquickung von Wissen und Nicht-Wissen“ (ebenda).

Inzwischen gibt es bereits ein vielfältiges Angebot zur Ermöglichung von Personalisierung zwischen Wissen und Nicht-Wissen sowie zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen. Voraussetzung „lernseits“ von Unterricht ist Handlungsorientierung, die persönliche Aktivitäten zum Ausgangspunkt eigener Lernprozesse macht. Aufgaben wie Freewriting, Peer Conferences (Coaching mit Gleichaltrigen), Lernportfolios, Lerntagebücher, Projektarbeit, authentische Schreib- und Leseaufgaben, Experimente und Problemlöseaufgaben ermöglichen personalisiertes Lernen, indem sie Nachdenken, Deutung und Selbstreflexion fördern und fordern. Die Aufgaben können durchaus für alle gleich sein, das Ergebnis ist jeweils einzigartig, weil Erfahrungen, Informationen und Konzepte durch eigene Handlung und Reflexion gedeutet werden (müssen). Auch strukturgestaltende Methoden, die asynchrones Lernen in großen Klassengruppen ermöglichen, etwa Schreib- bzw. Lesewerkstatt oder E-Learning-Umfelder, die den Austausch in einer Lerngemeinschaft und die Gestaltung einer eigenen Lernumgebung ermöglichen, bieten Räume für Selbstgestaltung und Dialog. An die Stelle einer didaktisch-instrumentellen Herangehensweise tritt „*responsive teaching*“ (Tomlinson), das von der Dynamik zwischen Wissen und Nicht-Wissen sowie Verstehen und Nicht-Verstehen lebt und durch Differenzsensibilität bzw. Reflexivität und Reflexion gekennzeichnet ist.

Literatur

Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Graz: Leykam. S. 341-360.

- Bauer, J. (2007). Lob der Schule. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Beck, U. (1983). Jenseits von Klasse und Stand? In R. Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten, Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen: Schwartz.
- Beck, U. (1995). Die „Individualisierungsdebatte“. In B. Schäfers (Hrsg.), Soziologie in Deutschland. Entwicklung, Institutionalisierung und Berufsfelder. Theoretische Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, S. 185-197.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1994). Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), Riskante Chancen. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 10-39.
- BMUKK (2008). Die neue Mittelschule. Wien: BMUKK. <http://www.bmukk.gv.at/nms> (12.12.2009).
- BMUKK (2008). Initiative 25plus: BMUKK. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15618/zsfsg_25plus_dt.pdf (12.12.2009).
- Bräu, K. (2005). Individualisierung des Lernens – zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), Heterogenität als Chance: Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Bd. 9, Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Münster: Lit Verlag.
- Dewey, J. (1918). Democracy and Education. New York: MacMillan.
- Dimartino, J. & Clark, J. H. (2008). Personalizing the High School Experience for Each Student. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Espin, C. A., Deno, S. L. & Albayrak-Kaymak, D. (1998). Individualized Education Programs in Resource and Inclusive Settings: How “Individualized” Are They? In The Journal of Special Education, 32 (3), pp. 164-174.
- Fleming, N. D. (2001). Teaching and Learning Styles. Honolulu: Community College.
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences: The Theory Into Practice. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books.
- Gasser, P. & Schratz, M. (Hrsg.) (2009). Neurowissenschaft in der LehrerInnenbildung. In Journal für LehrerInnenbildung, 9 (4).

- Gronemeyer, M. (1996). Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule. Berlin.
- Gruehn, S. (2000). Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann.
- Hentig, H. v. (1996). Bildung: Ein Essay. Wien: Carl Hanser Verlag.
- Hentig, H. v. (2006). Bewährung: Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. Wien: Carl Hanser Verlag.
- Junge, M. (2002). Individualisierung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kahl, R. (1999). Der Neugierologe. In GEO-WISSEN 1, S. 106-109.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1975). Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kron, T. & Horáček, M. (2009). Individualisierung. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Lloyd, J. W. (1984). How Shall We Individualize Instruction – Or Should We? Remedial and Special Education, Vol. 5, No. 1, pp. 7-15.
- Mecheril, P. (2002). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-34.
- Mecheril, P. & Plößler, M. (2009a). Differenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogik der Gegenwart. Beltz: Weinheim, S. 194-208.
- Mecheril, P. (2009b). Die Unaufhebbarkeit der Dilemmata im pädagogischen Umgang mit Differenz. Vortrag bei der Tagung „Innovative Entwicklung im Verhältnis Lehrende und Lernende – wie kommt das Neue zu den Lernenden?“, 07.-08.05.2009, Hall in Tirol.
- Mehlinger, H. (1995). School Reform in the Information Age. Bloomington: Indiana.
- Meyer-Drawe, K. (2008). Diskurse des Lernens. München: Fink.
- Peschel, F. (2002a). Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, F. (2002b). Öffnung des Unterrichts – ein Stufenmodell. In H. Bartnitzky & R. Christiani (Hrsg.), Berufseinstieg: Grundschule. Leitfaden für Studium und Vorbereitungsdienst. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 235-239.
- Peschel, F. (2003). Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Posch, P. & Thonhauser, J. (1982). Lehrplanbedingte Erosion affektiver Ziele. In Unterrichtswissenschaft 10 (3), S. 212-224.
- Prashnig, B. (2008). The Power of Diversity. New ways of learning and teaching through learning styles. Stafford: Network Educational Press.
- Rauin, U. (1987). Differenzierender Unterricht – Empirische Studien in der Bilanz. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. HIBS, Beitr., Bd. 3, Wiesbaden, S. 111-137.
- Roeder, P. M. (1997). Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern. In Zeitschrift für Pädagogik 43 (2), S. 241-259.
- Scharmer, C. O. (2007). Entdecke die Möglichkeiten. In brandeins Wissen: Notizen Bildung, 01.06.2007, S. 111-120.
- Scharmer, C. O. (2009). Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schley, W. & Schratz, M. (2009). Entwicklungsbegleitung der Neuen Mittelschule (NMS-EB) 6. Fortschrittsbericht an das BMUKK, 06.10.2009.
- Schratz, M. (1996). Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M. (2003). Heterogenität als Organisations- und Arbeitsprinzip. Erkundungen in die Zukunft. Journal für Schulentwicklung 7 (4), S. 42-50.
- Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In Lernende Schule 12 (46-47), S. 16-21.
- Schratz, M. & Hartmann, M. (2008). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In W. Specht, Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 323-341.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseska, A. & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innenprofessionalität im internationalen Kontext (EPIK). In Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 7 (2), S. 70-79.
- Schratz, M. & Weiser, B. (2004). Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. In Journal für Schulentwicklung 6 (4), S. 36-47.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F. O. Radtke (Hrsg.), Erziehen als Profession. Opladen: Leske + Budrich, S. 132-170.

- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to Differentiate Instruction in Middle School. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2), pp. 77-87.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brimion, K. & Narvaez, L. (2008). *The Differentiated School: Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2009). *Differentiated Instruction and Understanding by Design*. Vortrag mit Jay McTighe bei der Summer Conference der Association for Supervision and Curriculum Development, 28.06.2009, Houston, Texas.
- Weinert, F. (1998). Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In J. Freund, H. Gruber & W. Weidinger (Hrsg.), *Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Schulqualität*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, S. 7-18.
- West-Burnham, J. & Coates, M. (2005). *Personalizing Learning: Transforming education for every child*. Stafford: Network Educational Press
- Willingham, D.T. (2005). Do visual, auditory, and kinesthetic learners need visual, auditory, and kinesthetic instruction? In *American Educator*, Sommer, pp. 31-35, 44. http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/issues/summer2005/cogsci.htm (10.01.2010).
- Willingham, D. T. (2009). *Why Don't Students Like School: A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Willke, H. (2006). Das Ziel von „Regieren“ kann nicht mehr sein, Ordnung herzustellen [...], sondern mit notwendiger Unordnung kompetenter umzugehen. In *Marburger Forum, Beiträge zur geistigen Situation der Gegenwart*. Heft 3 (7). <http://www.philosophia-online.de/mafo/heft2006-3/willke.htm> (24.11.2009).
- Wischer, B. (2008). Reformengagement als Reflexionsproblem – kritische Anmerkungen zum aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In *TriOS*, Heft 6 (1), S. 5-19.
- Wischer, B. (2009). 'Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers. In *Erziehung und Unterricht* (159) 9-10, S. 714-722.
- Wormeli, R. (2006). *Fair Isn't Always Equal*. Maine: Stenhouse Publishers/National Middle School Association.