

Kabel, Sascha

Differenz durch Differenzierung? Zur Logik von Differenzkonstruktionen in didaktischen Unterrichtsmaterialien der Grundschule

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 75-95



Quellenangabe/ Reference:

Kabel, Sascha: Differenz durch Differenzierung? Zur Logik von Differenzkonstruktionen in didaktischen Unterrichtsmaterialien der Grundschule - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 75-95 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290759 - DOI: 10.25656/01:29075; 10.35468/6076-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290759>

<https://doi.org/10.25656/01:29075>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sascha Kabel

Differenz durch Differenzierung? Zur Logik von Differenzkonstruktionen in didaktischen Unterrichtsmaterialien der Grundschule

Abstract

Der Frage nach Differenz(de-)konstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten wird in diesem Beitrag anhand von Rekonstruktionen differenzierter didaktischer Materialien aus dem Primarbereich nachzugehen versucht. Mittels objektiv-hermeneutischer Analysen differenzierter Lehrwerke für den Deutsch- und den Mathematikunterricht sollen die jeweilige Differenzierungslogik und mit ihr verbundene Differenzkonstrukte bestimmt und auf ihren möglichen Zusammenhang mit der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit befragt werden. Anhand erster Explorationen des Feldes im Rahmen des Projektes *Didaktik und Differenz* wird die These aufgestellt und diskutiert, dass sich in den Materialien nicht aus der spezifischen Fachlichkeit des Unterrichts resultierende Differenzierungslogiken zeigen.

Keywords: Bildungsungleichheit, Differenzierung, Didaktik, objektive Hermeneutik

1 Einleitung

Im Zentrum des Beitrages steht die Vorstellung eines laufenden Forschungsprojektes zur Analyse differenzierter didaktischer Unterrichtsmaterialien. In einem qualitativ-rekonstruktiven Zugriff auf diese soll die jeweils vorfindliche Logik der Differenzbearbeitung bestimmt werden. In den Analysen werden die differenzierten Unterrichtsmaterialien als didaktische Materialien in den Blick genommen, beabsichtigt wird so die Differenzierungslogik als eine *pädagogische* zu bestimmen (s. 2.). Das Vorhaben kann daher zunächst im Bereich der Allgemeinen Didaktik und der schulpädagogischen Unterrichtsforschung verortet werden. Zugleich soll dabei auch der Frage nachgegangen werden, ob und wenn ja, inwiefern differenzierte Unterrichtsmaterialien in die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit verstrickt sind, wodurch das Vorhaben auch im Bereich qualitativ-rekonstruktiver Differenz- und Ungleichheitsforschung angesiedelt ist. Gerade diese Doppelverortung soll mögliche Schlagseiten der genannten Felder vermeiden helfen, welche zugespitzt so gefasst werden können:

Einerseits ist im Feld erziehungswissenschaftlicher Differenz- und Ungleichheitsforschung häufig eine *didaktische Abstinenz* beobachtbar, welche Gefahr läuft, letztlich subsumtionslogisch reproduktionstheoretische Erklärungsmuster in Anschlag zu bringen und an der Empirie zu illustrieren. In vielen mikrologischen Untersuchungen schulischen Unterrichts wird dieser nicht als (misslingende) Vermittlungspraxis und damit verbundene Differenz(re-)produktion erschlossen, sondern jenseits seiner pädagogischen Eigenlogik auf manifeste oder subtilere Differenzthematizierungen als Diskriminierungsmomente untersucht (vgl. Kabel & Pollmanns 2018; Kabel 2019a, 2019b, 2021). Bildungstheoretische Perspektiven können folglich als Desiderat erziehungswissenschaftlicher Differenz- und Ungleichheitsforschung gelten.

Andererseits lässt sich eine mitunter nur *randständige Berücksichtigung der gesellschaftlichen Bedingtheit von Schule und Unterricht* in allgemein- und fachdidaktischer Forschung (aber auch in schul- und grundschulpädagogischer Programmatik) erkennen (vgl. Gruschka 1997; Kabel 2022). Gemeint ist eine Absehung davon, dass unterrichtliche Vermittlung in der öffentlichen Zwangsschule stattfindet, dass Schule eine Institution der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft ist und entsprechende Funktionen erfüllt.

Gegenübergestellt lassen sich wechselseitig weiße Flecken bestimmen: Eine weitgehende Ablendung von Unterricht als pädagogischem Geschehen in der erziehungswissenschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsforschung, eine Ablendung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der Verstrickung von Pädagogik in diese in allgemein- und fachdidaktischer Forschung. Durch eine Fokussierung des widersprüchlichen Ineinanders von Fördern und Auslesen (vgl. Streckisen u. a. 2007) in Schule und Unterricht sollen im Forschungsvorhaben die mit schulischem Unterricht erhobenen pädagogischen Ansprüche in den Blick genommen werden, ohne ihre Eingebundenheit in öffentliche Erziehung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft aus dem Blick zu verlieren.

Gegenstandstheoretisch kann mit diesen Überlegungen an Gruschkas Perspektive auf Schule und Unterricht als widersprüchliche Einheit pädagogischer und gesellschaftsfunktionaler Normierungen angeschlossen werden:

„Innerhalb der meritokratischen Rahmung des öffentlichen Schulwesens ist die Integration aller Schüler Ziel und zugleich Mittel, nämlich das zur Herausbildung von Differenzen zwischen den Schülern. Unterrichten ist so organisiert, dass beides sich vollzieht: Integration und die Herstellung von Differenz. Die Selektionsfunktion ist Folge der Integrationsfunktion des Schulwesens, jene widerspricht zugleich dieser im Sinne der versprochenen sozialen Allgemeinheit der Bildung. Diese stellt nicht nur eine Steigerungsformel dar, die politisch in Konjunkturen der Bildungsexpansion genutzt wird, sondern verweist fundamental auf ein Sollen als ungeteilte und ununterschiedene Teilhabe aller am Kern allgemeiner Bildung und Mündigkeit“ (Gruschka 2013, 29).

Dialektisch wird Schule und Unterricht als in den „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (vgl. Heydorn 2004) verstrickt gefasst, sie besorgt als Teil des Berechtigungswesens die dazu nötige Auslese, ist zugleich auf die soziale Allgemeinheit der Bildung als unhintergehbaren Anspruch bürgerlich-demokratischer Gesellschaften verwiesen. Didaktik ist folglich ein Hilfsmittel der intendierten Förderung universeller Bildung im institutionellen Kontext durch schulischen Unterricht. Sie steht unter dem Anspruch der Beförderung von Bildungsprozessen der Heranwachsenden. Genau mit diesem Versprechen trat Johann Amos Comenius mit seiner großen Didaktik auf, als er zeigen wollte, wie mittels dieser „allen Menschen alles zu lehren“ sei und zwar „rasch, angenehm und gründlich“ (Comenius 2007, 1).

Für die beabsichtigte Fokussierung differenzierter didaktischer Materialien kann die genannte Widersprüchlichkeit noch einmal konkretisiert werden. Im didaktischen Diskurs bewegt man sich dabei im Bereich der sogenannten *Binnendifferenzierung des Unterrichts*. Die Forderung, binnendifferenziert zu unterrichten, stellt bereits seit den 1970er Jahren eine immer wieder geforderte Reaktion auf die „Verschiedenheit der Schüler*innen“ dar. Die mit dem Konzept verbundene Idee der angemesseneren pädagogischen Bearbeitung heterogener Ausgangslagen der Schüler*innen (vgl. Wischer & Trautmann 2012) war und ist verbunden mit einem kompensatorischen Anspruch und folgt damit der Norm der sozialen Allgemeinheit von Bildung: Durch einen differenzierten Unterricht sollen „optimale Lernmöglichkeiten für alle Kinder, und das heißt: für jedes Kind“ (Klafki & Stöcker 1991, 175) geschaffen werden. Als kompensatorische Maßnahme zur Reaktion auf aus der primären Sozialisationserfahrung der Heranwachsenden resultierende Differenz im Zuge der Strukturreform begründet, gilt innere Differenzierung bis heute als „reformerischer Hoffnungsträger“ (Wischer & Trautmann 2012, 24). Schon Keim verweist 1979 jedoch auf die nicht aufzulösende Abhängigkeit pädagogischer und didaktischer Differenzierungsmaßnahmen von gesellschaftlich beabsichtigten Zielen (vgl. Keim 1979). Aufgrund dieses widersprüchlichen Ineinanders von pädagogischen und gesellschaftsfunktionalen Normierungen in Schule und Unterricht ist kaum verwunderlich, dass „pädagogische Institutionen [...] maßgeblich an der (Re-)Produktion von ungleichheitsrelevanter Differenz, mithin auch von Ungleichheit“ (Diehm u. a. 2017, 1) beteiligt sind. Gerade differenzierte Unterrichtsmaterialien, als Element binnendifferenzierten Unterrichts, versprechen, wie erläutert, eine unterrichtliche Bearbeitung von (in diesen eingebrachte) Differenz. Durch objektiv-hermeneutische Rekonstruktionen dieser soll geprüft werden, ob und wenn ja, inwiefern diese didaktische Form der Differenzbearbeitung Ansprüchen schulischer Bildung (vor allem ihrer sozialen Allgemeinheit) folgt und zugleich in deren Widersprüche verstrickt ist.

2 Didaktik und Differenz

Die didaktische Dimension des Unterrichts ist für diesen konstitutiv: Wird Heranwachsenden dort nicht eine vermittelnde Hilfe zur bildenden Auseinandersetzung mit „Welt“ geboten, handelt es sich schwerlich um Unterricht. Klafki fasst diese didaktische Hilfe als wechselseitige bzw. „doppelseitige Erschließung“ (Klafki 1959/1967, 43). Aus diesem bildungstheoretisch fundierten (allgemein-) didaktischen Anspruch unterrichtlicher Vermittlung ergeben sich bereits jenseits differenzierter didaktischer Präparationen Rückfragen an didaktische Materialien: Inwiefern erweisen sich diese als für die Schüler*innen zugänglich, sodass die Auseinandersetzung mit ihnen sie von einem Nicht-Verstehen zu einem Verstehen führt bzw. von einem Nicht-Können zu einem Können (oder zumindest einer Verbesserung dessen)?

Das Angebot differenzierter didaktischer Unterrichtsmaterialien wächst, etablierte Schulbuchverlage bieten zunehmend „differenzierte“ oder „differenzierende“ Lehrwerke und/oder Begleitmaterialien an. Die Lehr-Lernmittelindustrie bietet somit Artefakte für den schulischen Gebrauch an (vgl. Wiesemann & Lange 2015), die eine außerschulisch hergestellte didaktische Antwort auf die Heterogenität der Schüler*innenschaft versprechen.

Im Rahmen des Projektes *Didaktik und Differenz* werden die für den schulischen Unterricht vorgesehenen differenzierten Materialien unabhängig von ihrem konkreten Praxiseinsatz einer Analyse unterzogen. Als speziell für den Unterricht erstellte Artefakte (vgl. Riegert 2016) werden sie in didaktischer Hinsicht als Dokumente aufgefasst, die „eine pädagogisch-didaktische Handlung und deren Strukturlogik“ (Wernet 2006, 134) protokollieren: „Die [didaktische, Anm. Autor] Aufgabe setzt also nicht nur den Rahmen für eine an ihrer Bearbeitung sich vollziehende schulische Lehr-Lern-Praxis; sie ist selbst schon Ausdruck eines spezifischen, den Unterricht, seine inhaltlichen Ansprüche und seine problemorientierte Ausrichtung antizipierenden Vorentwurfs“ (Wernet 2006, 134). Damit wird nicht die eigensinnige Bezugnahme von Schüler*innen auf diese im Unterricht negiert (vgl. Riegert 2016), die Materialien eröffnen als Vorentwurf der mit ihnen anvisierten Vermittlungspraxis jedoch (different?) Möglichkeitsräume: „Indem Unterrichtsmedien [...] bestimmte Erfahrungen ermöglichen und zu bestimmten Handlungen auffordern, schaffen sie eigene Bildungspotenziale für diejenigen, die sich mit ihnen auseinandersetzen“ (Riegert 2016, 219). Pollmanns (vgl. 2019) stellte so in untersuchten Mustern der Aneignung von Schüler*innen fest, dass im Unterrichten bestimmte fachliche Mängel (u. a. resultierend aus deren didaktischer Präparation) auch unverstanden angeeignet wurden. Finden sich auch in der Unterrichtsforschung zunehmend empirische Arbeiten zu binnendifferenziertem Unterricht (primär im Kontext Inklusion) (vgl. Riegert 2016; Koßmann 2022) und zu materiellen Aspekten von Schule und Unterricht (vgl. Gebhard u. a.

2015) und werden dabei auch didaktische Dinge in den Blick genommen (vgl. Röhl 2013; Breidenstein 2015), liegen Analysen zu differenzierten didaktischen Unterrichtsmaterialien bislang kaum vor (vgl. Eckermann & Kabel 2019). Eher bildungssoziologisch orientiert, können jedoch an Bernsteins Sprachcodetheorie anschließende Arbeiten zum Verhältnis von Herkunftsdifferenz und didaktischen Aufgabenformaten als Ansätze differenztheoretischer Aufgabenanalysen gelten (vgl. Leufer & Sertl 2010).

Im sich noch in der Startphase befindlichen Projekt *Didaktik und Differenz* werden ausgewählte Einheiten von differenzierten Lehrwerken der Klassenstufen 1 und 4 für den Primarbereich, und der Klassenstufen 5 und 8 für die Sekundarstufe I, jeweils in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik, objektiv-hermeneutisch rekonstruiert. Die folgenden Einblicke in erste Rekonstruktionen beschränken sich auf den Primarbereich, da hier zusätzlich zu Vorarbeiten mit Torsten Eckermann bereits weitere Analysen von Materialien aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen vorliegen. Es handelt sich folglich um eine erste Exploration des Feldes differenzierter Unterrichtsmaterialien für den Grundschulunterricht in den genannten Klassenstufen.

Mittels ante-actu Analysen wird sequentiell die didaktische Logik der differenzierten Materialien, in den jeweiligen Niveaustufen und deren Verhältnis zueinander, bestimmt, um dadurch die Logik der vorliegenden Differenzierung zu rekonstruieren (vgl. Eckermann & Kabel 2019). Mit Blick auf die ausgeführte Verwiesenheit von Didaktik auf Bildung, kann die Rekonstruktion der didaktischen Logik von Unterrichtsmaterial nicht ohne die Beachtung der vordidaktischen Sache, zu der das didaktische Material einen Zugang verschaffen möchte, erfolgen, da erst so die didaktische Präparation erschließbar wird (vgl. Gruschka 2003; Wernet 2006).¹ Für differenziertes Material rückt dabei die Frage ins Zentrum, ob es sich um differente Zugänge zu einer gemeinsamen Sache handelt oder ob die differenzierte didaktische Präparation neben der Pluralität der Lerngegenstände auch eine Pluralität der Sachen mit sich bringt, auf die die didaktischen Hilfen verweisen und was dies für die Idee der sozialen Allgemeinheit von Bildung bedeutet.

Bereits mit einem Fall hat man es in der Regel mit vier unterschiedlichen Materialien zu tun (einem Schulbuch und meist drei Begleitmaterialien (s. u.)), wodurch sich die Darstellung (schon eines Falls) als schwierig erweist. Der Beitrag ermöglicht daher nur sehr bedingt Einblicke in die Rekonstruktion differenzierter Materials, versucht wird einen durch ausführliche objektiv-hermeneutische Rekonst-

1 Völlig plausibel ist daher der im Vortrag und in der Begutachtung geäußerte Einwand, dass ein solcher allgemeindidaktischer Zugriff an Grenzen stößt, wo fachdidaktische und fachwissenschaftliche Expertise fehlt (vgl. Breidenstein 2015). Analysen in interdisziplinär zusammengesetzten Forschungsgruppen wären daher sinnvoll und wünschenswert für das Vorhaben. Zu vermeiden wäre jedoch ein Abgleich der Empirie mit präskriptiven Modellen, aus der rekonstruktiven Erschließung würde so eine Evaluation.

ruktionen gewonnenen ersten Befund illustrierend an drei Fällen zur Darstellung zu bringen.

2.1 ABC der Tiere (Deutsch, 1. Klasse)²

Die thematisch zufällig ausgewählten differenzierten Arbeitsblätter zum Lehrwerk *ABC der Tiere* (vgl. Kuhn 2004)³ liegen in den drei Niveaustufen A („leicht“), B („mittel“) und C („schwer“) vor und beinhalten alle den gleichen Ausgangstext. Die Textgrundlage bildet somit einen gemeinsamen Gegenstand, mit ihr liegt noch keine Differenzierung vor.

Im Zoo

Am Nachmittag fahren Michael und Rita mit dem Bus in den Zoo. Zuerst besuchen sie die Ziegen und Häschen im Streichelzoo. Sie streicheln die Tiere. Das macht großen Spaß.

Dann rennen Michael und seine Schwester zu den Zebras. Die ganze Herde galoppiert durch das Gehege.

Im Affenhaus leben Gorillas, Schimpansen und Meerkatzen. Die kleinen Affen klettern hoch auf den Baum. Sie necken die großen Affen.

Michael will die Löwen und Tiger anschauen.

Rita besucht die Schlangen und Krokodile.

Die Geschwister treffen sich am Parkplatz.

Mama wartet schon mit dem Auto.



Abb. 1: Ausgangstext in allen drei Niveaustufen (Handt & Kuhn 2004, 153-155) [der unterschiedliche Schwärzungsgrad resultiert aus der Silbendarstellung]

Nicht nur fehlende Hinweise auf eine Autorenschaft lassen den Text als speziell für das Lehrwerk verfasst kenntlich werden, auch Brüche in diesem legen die Vermutung nahe, dass es sich nicht um einen Auszug aus einem literarischen Werk o. ä. handelt, was am zweiten Absatz gut erkennbar ist. Dieser beginnt mit einem dramaturgischen Element: Die beiden Zoobesucher „rennen“ zu den Zebras, womit eine Narration erkennbar wird. Eher einem Sachtext ähnelnd, folgt jedoch

2 Stärker ausgearbeitet findet sich dieser mit Torsten Eckermann erarbeitete Fall in Eckermann & Kabel 2019.

3 Die Lehrwerke werden verlagsseitig meist als Produktlinien angeboten, die differenzierten Begleitmaterialien sind also jeweils Teil eines großen Materialverbundes, welcher unter einem gemeinsamen Produktnamen vertrieben wird. Im Text wird angeführt, auf welche Teile der „Produktfamilie“ konkret Bezug genommen wird, es erfolgt häufig jedoch nur eine gebündelte bibliographische Angabe für die jeweilige „Produktfamilie“.

eine Erläuterung über die Bewohner des Affenhauses („Im Affenhaus leben...“), die in ihrer Allgemeinheit einen definitorischen Charakter aufweist und sich vom Erzählstrang abkoppelt (unerwähnt bleibt etwa, ob überhaupt und wenn ja, wie Michael und Rita ins Affenhaus gelangen). Im Folgesatz wird berichtet, dass die kleinen Affen hoch auf den Baum klettern, was wieder nur als Teil der Erzählung, nicht als allgemeingültige Aussage sinnvoll ist. Der Text ist durch diese Brüche und in Spannung zueinander stehenden Elementen weder als Erzählung noch als Sachtext wohlgeformt. Dies könnte jedoch auch darauf zurückzuführen sein, dass es gar nicht um den Text als Text geht, sondern dieser als „Exerzierfeld“ für ein bestimmtes grammatikalisches Phänomen dient (z. B. Satzgliedbestimmung). Die Aufgaben in den differenzierten Arbeitsblättern weisen insofern in diese Richtung, als sie weitgehend (über die Niveaustufen hinweg) auf eine Informationsentnahme zielen, für die eine verstehende Erschließung des Textinhaltes unnötig ist. So sind auf Niveau A etwa „alle Tiernamen“ zu unterstreichen, auf Niveau B ist etwa per single choice zu entscheiden, ob Rita und Michael „mit dem Auto“, „mit dem Zug“ oder „mit dem Bus“ in den Zoo gefahren sind. Auf Niveau C lautet eine Frage: „Wer besucht die Raubtiere?“. Der Begriff „Raubtiere“ kommt im Text nicht vor, die Tierklassifikation muss durch „fachfremdes“ vorausgesetztes Vorwissen erfolgen. Der Informationsentnahmelogik folgend, kann so also keine gesteigerte Informationsentnahmekompetenz gezeigt werden, da der Text keinerlei Auskunft zu Tierklassifikationen enthält, die Erschwernis wird also an den Text herangetragen, nicht aus diesem abgeleitet. In Niveau C finden sich damit Fragen, die die Informationsentnahme künstlich verkomplizieren, da zu deren Beantwortung jenseits des Textes liegende Aspekte in die Fragen integriert werden. Die differenzierten Materialien beinhalten somit keine unterschiedlich gearteten Unterstützungsleistungen zum Textverstehen, eine verstehende Zuwendung ist in den auf Informationsentnahme angelegten Aufgaben nicht zu erkennen und macht diesen dadurch austauschbar.⁴ Eine Niveaudifferenzierung jenseits der Informationsentnahme lässt sich in der jeweils letzten Aufgabe erkennen, da auf den Arbeitsblättern A und B das „Lieblingstier“ zu malen ist, während auf Niveau C eine Geschichte über einen Zoobesuch zu schreiben ist. Auf Niveau A und B fehlt diese Möglichkeit, sich an einem eigenen Text zu versuchen. Erkennbar ist, dass das Material nicht von einem Bemühen zeugt, eine gemeinsame Sache in didaktisch differnten Zugängen respektive mittels unterschiedlich gearteter Unterstützungs-

4 Die mit den Aufgaben eingeforderte Extraktion von Informationen, wozu weder ein Verstehen des Textes nötig ist noch eingefordert wird, und die damit einhergehende Indifferenz gegenüber diesem, deutet auf eine Orientierung an einem funktional-pragmatischen Grundbildungskonzept (literacy) hin (ausführlicher wird dies diskutiert in Eckermann & Kabel 2019). Für die Bestimmung der Differenzierungslogik ist die auch fachdidaktisch zu diskutierende Frage der Sinnhaftigkeit dieser auf Informationsentnahme angelegten Aufgaben an dieser Stelle m. E. nicht entscheidend, die Analyse zeigt, dass die sich von einer differnten Erschließung einer gemeinsamen Sache abkoppelnde Bedienung dreier Niveaus strukturbildend ist.

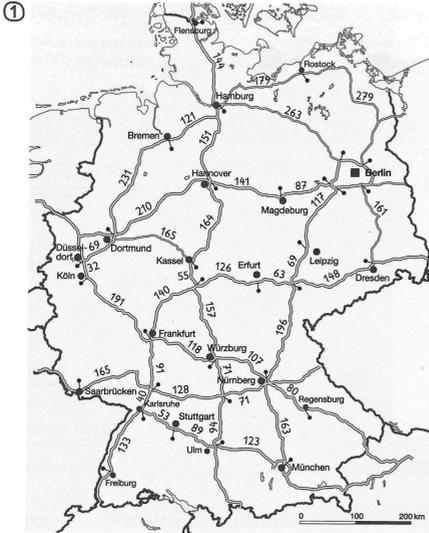
leistungen zu erschließen, sondern eher als passend erachtete Angebote für imaginierte unterschiedliche „Schüler*innentypen“ anzubieten versucht. Die Annahme einer (vermeintlich) höheren Lesekompetenz in Niveau C wird etwa verbunden mit einer ausgeprägteren Schreibkompetenz, welche in den anderen Niveaustufen gar nicht (erst) eingefordert wird (abgekoppelt von konkreten Erschließungsprozessen werden mit dem Material somit differente „Schüler*innentypen“ adressiert). Dass die Differenzierungslogik dadurch jenseits einer sachlogisch begründeten differentiellen Entfaltung einer zu vermittelnden Sache operiert, deutet auf eine Differenzordnung jenseits von einer spezifischen Fachlichkeit hin: Dominiert das Bemühen (unabhängig von den jeweiligen Vermittlungsgegenständen) drei „Schwierigkeitsniveaus“ anzubieten, verschiebt sich ein möglicher didaktischer Sinn (im Sinne differenzierter Erschließungshilfen für eine gemeinsame Sache) zu einer eher gesellschaftsfunktionalen Differenzkonstruktion und -legitimation durch das Material.

2.2 Super M (Mathematik, 4. Klasse)

Bei *Super M* (vgl. Mantn 2016a) gibt es ein Mathematikbuch und drei begleitende Arbeitshefte: *Einstiege*, *Arbeitsheft* und *Aufstiege*⁵, welche jeweils für ein Schuljahr gelten. Die für das jeweilige Schuljahr im gemeinsamen Buch vorgesehenen Themen finden sich alle auch in allen Begleitwerken. Verweist dies auf eine Orientierung an einer Zielgleichheit, so zeugen die auf ein ganzes Schuljahr angelegten differenzierten Begleitmaterialien, welche dadurch ein breites Spektrum mathematischer Themen abdecken, zugleich bereits von einem eher statischen Verständnis der Niveaustufen. Zur konkreteren Exploration der Differenzierungslogik des Lehrwerkes wurde das Thema „Längen“ gewählt, welches im Schulbuch zunächst eine Doppelseite (Mantn 2016b, 26f.) zu „Längen/Entfernung“ umfasst, wovon die erste hier abgebildet ist (Abbildung 2).

5 Generell lohnte bereits eine genauere Betrachtung der Benennung der differenzierten Niveaus, die Logik der Differenzierung soll jedoch aus dem didaktischen Material heraus rekonstruiert werden, weshalb deren Rahmung und Voreingerichtetheit durch die Hefte und deren Benennung hier ausgeblendet wird.

Längen/Entfernungen



In den Ferien sind wir von Flensburg nach München gefahren.



Wir wohnen in Hamburg, aber mein Vater arbeitet in Bremen.

- a) Berechne die Fahrtstrecke von Naomis Familie für die Hin- und Rückfahrt.
- b) Wie viele Kilometer fährt Leas Vater ungefähr am Tag, in der Woche (5 Arbeitstage), im Monat ($4\frac{1}{2}$ Wochen)? Überschlage.
- c) Leas Vater hat etwa einen Monat im Jahr Urlaub.
- d) Erfinde weitere Aufgaben zu Entfernungen in Deutschland.



Von Berlin aus sind wir noch zu meiner Oma nach Istanbul gefahren.

2) Entfernungen in Straßenkilometern

	Istanbul	Rom	Paris	London	Warschau
Berlin	2291 km	1515 km	1054 km	1092 km	589 km
Hamburg	2499 km	1668 km	892 km	921 km	868 km
Köln	2474 km	1402 km	492 km	582 km	1109 km
München	1894 km	918 km	840 km	1145 km	1121 km

- a) Max fährt in den Ferien von Berlin aus zu seiner Oma nach Köln. Anschließend geht es nach Rom in den Urlaub. Von dort aus fährt die Familie nach 2 Wochen direkt zurück nach Berlin.
- a) b) Erfinde eigene Aufgaben zu Entfernungen für deinen Partner.



Wir waren in Hamburg. Von dort sind wir nach Paris gefahren.

Abb. 2: Schulbuchseite Super M 4 (Manten 2016b, 26)

Auch hier war es schwierig, in der Rekonstruktion der didaktischen Logik des Materials den zu vermittelnden Gegenstand zu bestimmen. Bei den Aufgaben geht es jedenfalls nicht, wie der Seitentitel vermuten lassen könnte, um mathe-

matische Fragen der Längenbestimmung durch Messung. Die Aufgabe etwa, die Fahrtstrecke von Flensburg nach München zu berechnen (Aufgabe 1a), erfordert die mathematischen Operationen des Addierens und Multiplizierens, wenn dazu die in der Karte notierten Kilometerangaben an den Autobahnabschnitten von Flensburg nach München zu summieren und anschließend zu verdoppeln sind (Hin- und Rückfahrt). In Aufgabe 2 sind konkrete Werte von Städtedistanzen aus der abgebildeten Tabelle abzulesen und zu addieren. Auf der nicht abgebildeten Folgeseite gibt es noch eine Tabelle mit Flugkilometern und Tabellen mit Fahrtzeiten mit dem Auto – thematisch wird also mit den Aufgaben ein alltagsweltlicher Kontext aufgerufen, in welchem Längen und Entfernungen eine Rolle spielen. Auf Basis der Angaben sind Urlaubsstrecken u. ä. zu berechnen.⁶

In den begleitenden Heften orientieren sich sowohl die Einstiege als auch das Arbeitsheft stark an den Seiten im Schulbuch, denn beide bilden erneut die Deutschlandkarte mit den Autobahnen und den zugehörigen Kilometerangaben ab und variieren Aufgaben aus dem Schulbuch. Im Einstiegsheft ist eine leicht gekürzte Version der Tabelle mit Entfernungen von Städten in Straßenkilometern und entsprechenden Aufgaben zu finden. Auch hier sind Werte von der Karte oder aus der Tabelle abzulesen, diese müssen addiert und multipliziert werden – nur das Aufstiegsheft bildet dazu einen Kontrast. Die Deutschlandkarte mit zugehörigen Aufgaben gibt es dort nicht, stattdessen ist eine auch alltagsweltlich vorfindliche Entfernungstabelle deutscher Großstädte abgedruckt (Abbildung 3).

6 Es deutet sich hier eine Anwendungsorientierung von Mathematik an, wie sie mit den Bildungsstandards forciert wurde. In Teilen der Mathematikdidaktik wird problematisiert, dass Mathematik so nicht mehr als spezifische Welterfahrung, sondern als Tool zur Lösung von Aufgaben und Problemen verstanden und dadurch ihres bildenden Potenzials beraubt wird (vgl. Meyerhöfer 2015).

Längen/Entfernungen

①

	Berlin	Bremen	Dresden	Erfurt	Frankfurt/Main	Freiburg	Hamburg	Hannover	Karlsruhe	Kassel	Köln	Leipzig	München	Regensburg	Rostock	Saarbrücken	Stuttgart	Würzburg
Berlin		375	214	288	564	800	279	258	670	367	553	184	596	511	237	745	631	490
Bremen	375		478	351	450	722	110	118	596	288	315	367	766	690	277	590	645	490
Dresden	214	478		220	485	700	492	385	570	402	586	140	496	340	444	668	531	385
Erfurt	288	351	220		268	533	376	289	403	135	373	170	425	344	435	453	435	298
Frankfurt/Main	564	450	485	268		262	509	362	135	190	185	407	412	326	686	188	200	130
Freiburg	800	722	700	533	262		759	624	130	457	435	642	400	480	935	312	207	318
Hamburg	279	110	492	376	509	759		154	640	312	381	387	772	710	140	690	668	512
Hannover	258	118	385	289	362	624	154		500	238	295	252	647	567	327	553	526	369
Karlsruhe	670	596	570	403	135	130	640	500		330	310	515	270	353	802	188	81	195
Kassel	367	288	402	135	190	457	312	238	330		243	278	482	404	477	383	360	209
Köln	553	315	583	373	185	435	381	295	310	243		488	578	510	562	283	367	300
Leipzig	184	367	140	170	407	642	387	252	515	278	488		436	349	375	585	471	410
München	596	766	486	425	412	400	772	647	270	482	578	436		106	771	413	210	294
Regensburg	511	690	340	344	326	480	710	567	353	404	510	349	106		702	455	286	207
Rostock	237	277	444	435	686	935	140	327	802	477	562	375	771	702		848	809	702
Saarbrücken	745	590	668	453	188	312	690	583	188	383	283	585	413	455	848		210	309
Stuttgart	631	645	531	435	200	207	668	526	81	360	367	471	210	286	809	210		157
Würzburg	490	490	385	298	130	318	512	369	195	209	300	410	294	207	702	309	157	

In dieser Tabelle findest du Entfernungen zwischen deutschen Städten in Straßenkilometern.

- ☐ a) Stelle deinem Partner Fragen, die er mit Hilfe der Tabelle beantworten kann.
- b) Jans Familie fährt im Urlaub von Köln nach München. Berechne die Fahrtstrecke für die Hin- und Rückfahrt.
- c) Suche Städte, die weniger als 100 km voneinander entfernt liegen, und notiere sie.
- d) Welche Städte liegen mehr als 800 km auseinander?
- e) Maria ist im Urlaub vom Süden Deutschlands bis weit in den Norden gefahren. Welche Strecke kann es gewesen sein?
- f) Eine französische Familie fährt mit dem Auto von Paris nach Köln (492 km) und beginnt dort eine Rundreise, die zuerst nach Hamburg führt, dann über Berlin, Leipzig und Kassel wieder nach Köln zurückgeht. Nach drei interessanten Wochen kehrt die Familie nach Paris zurück.



Abb. 3: Aufgaben aus Super M 4, Begleitheft Aufstiege (Manten 2016c, 13)

In Aufgabe 1b soll Janas Urlaubsstrecke von Köln nach München (Hin- und Rückfahrt) berechnet werden. Dazu kann man die entsprechende Städtedistanz, wie in Entfernungstabellen üblich, aus der Tabelle ablesen und verdoppeln, das notwendige Kombinieren der Autobahnrestrecken aus der Deutschlandkarte, wie es in den anderen Niveaustufen erforderlich ist, entfällt. Für die Aufgaben c und d sind keinerlei Rechnungen mehr nötig, man darf sich nur nicht im Zahlendickicht der Tabelle verlieren. Genau das scheint zugleich die unterstellte Differenz auf Adressatenseite zu sein: Während in Einstiege eine Tabelle mit 4x9 Fel-

dern aus dem Schulbuch noch einmal auf 3x5 Felder reduziert wird,⁷ kann man nur denjenigen, die im Aufstiegeheft arbeiten, eine 18x18 Felder umfassende, der Alltagswelt entlehnte Tabelle „zumuten“, welche sie zugleich der Aufgabe entledigt, innerdeutsche Städtedistanzen durch Teilstreckenadditionen zu bestimmen. Andersrum gesprochen, imaginiert man diejenigen, die im Einstiege- und Arbeitsheft arbeiten sollen, als überfordert mit einer solchen Tabelle (im Arbeitsheft finden sich gar keine Aufgaben mit Tabellenbezug). Ginge es darum, allen einen Zugang zu und Umgang mit alltagsweltlich vorfindlichen Entfernungstabellen zu ermöglichen, wären Unterstützungen zur einfacheren Handhabung dieser (Abdeckung irrelevanter Spalten etc.) plausibler als deren Vorenthaltung. Auch hier deutet sich daher eine Logik der Differenzierung an, die jenseits einer differenzierten Erschließung einer gemeinsamen Sache differente Dinge für differente „Schüler*innentypen“ anzubieten versucht.

Dass mit der höchsten Niveaustufe eher vermeintlich leistungsstärkere Schüler*innen gefordert und gefördert werden sollen, zeigt sich in Aufgabe 1e im Aufstiegeheft (Abbildung 3): „Maria ist im Urlaub vom Süden Deutschlands bis weit in den Norden gefahren. Welche Strecke kann es gewesen sein?“ Im Gegensatz zur in den anderen Heften und im Schulbuch erfolgenden Nennung konkreter Städte, sind zur Bearbeitung der Aufgabe geografische Kenntnisse erforderlich, was, ähnlich wie die Frage nach den Raubtieren im *ABC der Tiere*, als „Niveausteigerung“ durch eingefordertes Zusatzwissens jenseits des eigentlichen Faches angesehen werden kann. Die Erschwernis durch außerfachliche Anleihen wird jedoch insofern wieder abgedeutet, als eine Information am Seitenrand (durch eine Sprechblase) gegeben wird, die eine Streckenlänge von rund 1000 km als Orientierungshilfe anbietet. Die zunächst anspruchsvoll erscheinende Aufgabe verlangt dadurch erneut das Auffinden der korrekten Zahl in der Tabelle. Da in Aufgabe d bereits alle Städte mit größeren Abständen als 800 km zu bestimmen waren, ergibt sich Rostock-Freiburg mit 935 km als längste Distanz und kann auch ohne geografisches Wissen als korrekte Lösung bestimmt werden.

Dass sich insbesondere die höchste Niveaustufe noch einmal absetzt von den anderen, zeigt sich auch in einem weiteren differenzierten Werk für den Mathematikunterricht, aus welchem ein dritter Fall vorgestellt werden soll.

2.3 Denken und Rechnen (Mathematik, 1. Klasse)

Das Lehrwerk *Denken und Rechnen* (vgl. Buschmeier u. a. 2017) umfasst neben dem Schulbuch ein *Förder-*, ein *Arbeits-* und ein *Forderheft* (mittlerweile auch zusätzlich flankierende Hefte mit dem Titel *Fördern Inklusiv*).

7 Anderes als eine reduzierte Form einer Entfernungstabelle liegt mit diesen Tabellen dadurch vor, dass entgegen der alltagsweltlich üblichen identischen Angabe der Orte auf der horizontalen und der vertikalen Achse (wodurch jede Distanz doppelt in der Tabelle erscheint), im Buch und im Einstiegeheft die Achsen unterschiedliche Städte ausweisen.

Bereits das erste Thema aus dem Begleitmaterial zur ersten Klasse wird differenziert aufgearbeitet. Es geht um die Zahlen eins und zwei. Neben Aufgaben, welche durch Nachfahren etc. eher motorisch deren korrekte Notation einüben helfen wollen, finden sich Aufgaben, in denen die Zahlen als Mächtigkeit von Mengen thematisch werden und somit auf den mathematischen Bereich der Zahlvorstellungen verweisen. Im Folgenden sollen Befunde der Analysen der Aufgaben aus diesem Bereich gezeigt werden.

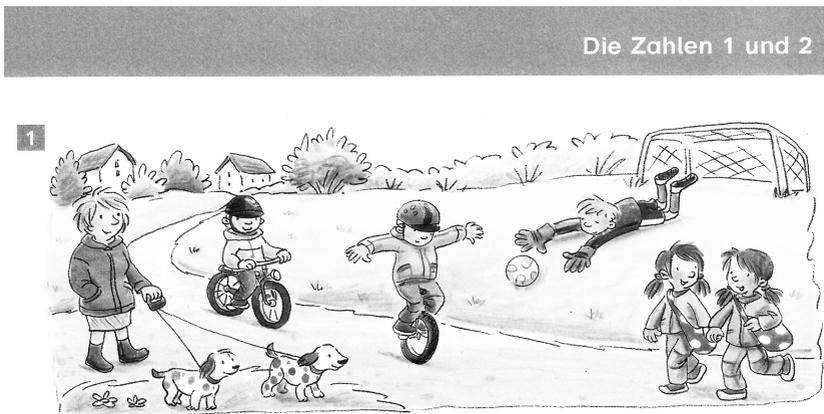


Abb. 4: Aufgabe aus dem Schulbuch Denken und Rechnen 1 (Buschmeier u.a. 2017, 6)

Im Schulbuch ist ein Bild bei Aufgabe 1 zu sehen (Abbildung 4). Die kontextfrei als Szene aus einem Park bestimmbare Zeichnung lässt bei einer kontextbezogenen Analyse (die Seitenüberschrift lautet: „Die Zahlen 1 und 2“) die Differenz von Paar- und Einzelobjekten in den Fokus rücken. Es gibt jedenfalls zwei sehr ähnlich aussehende Hunde links unten, die Kinder am rechten Bildrand könnten Zwillinge sein usw. Die Zahlen eins und zwei werden im Bild wohl lebensweltlich über Mengen bekannter Dinge anzubahnen versucht, laufen dabei und dadurch jedoch Gefahr, die nötige Abstraktion von den Qualitäten der Objekte zu unterlaufen. Aus mathematischer Sicht sagt die Mächtigkeit einer Menge nichts über die Eigenschaften der in der Menge enthaltenen Elemente aus. In einer der im Buch folgenden Aufgaben wird erkennbar, dass das anhand des Bildes bestimmte mögliche Fehlkonzept als adäquate Erschließungshilfe verstanden wird (Abbildung 5):

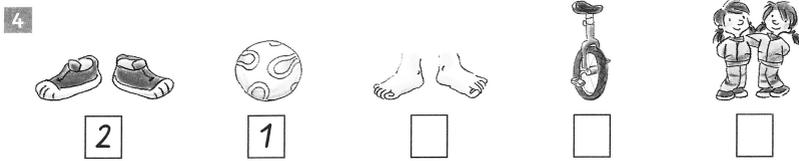


Abb. 5: Aufgabe aus dem Schulbuch Denken und Rechnen 1 (Buschmeier u.a. 2017, 6)

Was im Bild lediglich als ein möglicher Zugang zur Unterscheidung von Mengen der Mächtigkeit eins und zwei, diejenige der Bündelung ähnlicher Objekte, enthalten ist, wird in einem der folgenden Aufgabenformate als didaktisch intendierte Herangehensweise kenntlich. Da ein Fuß und ein Schuh oder ein Fuß und ein Kind ebenfalls eine Menge der Mächtigkeit zwei bilden können, liegt ein adäquates Verständnis der Zahlen als reine Quantitäten also erst vor, wenn man sich von dem didaktisch angepeilten Fehlkonzept der Objektähnlichkeit emanzipiert hat. In den differenzierten Begleitmaterialien wird die in Abbildung 5 aus dem Schulbuch gezeigte Aufgabe teilweise in einer Variation angeboten.

Im Arbeitsheft wurden Tiere gewählt, deren Anzahl in Kästchen unter diesen einzutragen ist, das benannte Problem der Objektähnlichkeit findet sich auch hier, da es sich immer um die gleichen Tiere handelt, wenn es zwei sind (zwei Hasen, zwei Hühner usw.). Im Förderheft wird die Vermittlung der Zahlen eins und zwei auf zwei Seiten entzerrt, eine widmet sich der Zahl eins, die folgende der Zahl zwei. Das Aufgabenformat aus dem Buch wird jedoch auch hier übernommen, sodass die Mächtigkeitsbestimmung anhand nicht variierender Mengen vorzunehmen ist (dadurch wird eher die motorische Übung der korrekten Notation fortgeführt). Dafür gibt es mit den Buchmaskottchen abstraktere Dinge, die eins sein können (Abbildung 6).

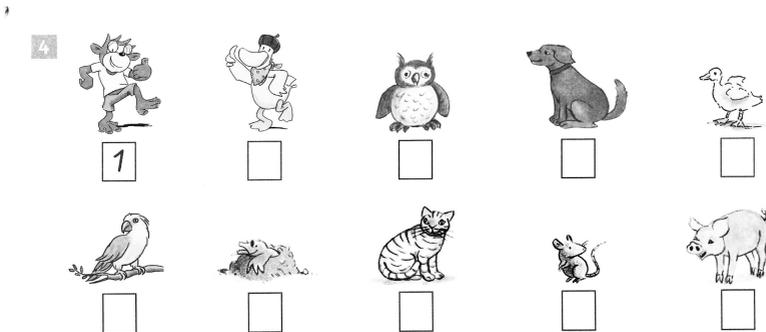
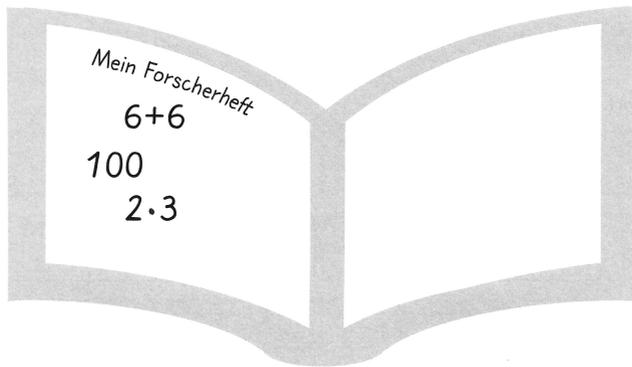


Abb. 6: Mengenbestimmungsaufgabe aus Denken und Rechnen 1, Förderheft (Hacker u.a. 2023, 1)

Im Förderheft hingegen findet sich keine weitere Variation der Aufgabe. Dort, wo die Mengenbestimmungsaufgaben im Förder- und Arbeitsheft stehen, findet sich im Förderheft ein anderer Auftrag (Abbildung 7).

2 Welche Zahlen oder Aufgaben kennst du schon?



2 „Forscherheft“ einführen, in dem Kinder Aufgaben fortsetzen und zu eigenen mathematischen Ideen Notizen machen können.

Abb. 7: Aufgabe aus Denken und Rechnen 1, Förderheft (Buschmeier, Lack & Weiß 2023, 1)

Anstelle der Bestimmung der Anzahl der abgebildeten Objekte findet sich dort die Aufgabe, ein „Forscherheft“ anzulegen, in das bereits bekannte Aufgaben und Zahlen eingetragen werden sollen. Die wohl als Beispiele einzustufenden Füllungen der ersten Seite des Heftes erscheinen als unsystematische Sammlung von Aufgaben ($6+6$, $2*3$) und einer Zahl (100). Die Aufgaben sind nicht gelöst und fordern mangels Gleichheitszeichen nicht zu einer Lösung auf. Hier wurde die Aufgabenstellung daher wörtlich genommen, Aufgaben zu notieren, die man „schon kennt“, also unabhängig von der Frage, ob man diese auch lösen kann. Auch für die notierte Zahl 100 bleibt unklar, was hier mit „kennen“ gemeint ist (schon einmal irgendwo gesehen?). Ein Zusammenhang zur in den anderen Heften vorfindlichen Thematik, Notation und Zahlvorstellungen zu eins und zwei, lässt sich schwer erkennen. Es ist wohl unplausibel anzunehmen, dass andere Schüler*innen keine Zahlen oder Aufgaben in ein solches Forscherheft notieren könnten, wenn man die Aufgaben nicht lösen können und keine Vorstellungen von den notieren Zahlen haben muss (wie die Beispiele nahelegen). Nicht nur die Exklusivität der Aufgabe für eine Teilgruppe kann als nicht an einer differierten Vermittlung einer gemeinsamen Sache rückgebundene Differenzkonstruktion verstanden werden: Schüler*innen auf diesem Niveau werden als Nachwuchsforscher*innen adres-

siert, zugleich enthält die gestellte Aufgabe keinerlei Herausforderung, die möglicherweise schon vorhandene Hochschulreife zu zeigen. Eine mögliche Notation von Unverstandenen im Forscherheft könnte dadurch schon zum Beleg für die zugeschriebene Genialität werden. Die Aufgabe evoziert gerade derlei ungedeckte Differenzpräsentationen. Eine ähnliche vermeintliche Erschwernis konnte in der Entfernungstabelle im Aufstiegsheft von *Super M 4* bestimmt werden, da die vielen Zahlen in ihr eine Komplexität der Sache eher suggerieren, faktisch erspart die auch alltagsweltlich gebräuchliche Tabelle die in den anderen Niveaustufen nötigen Additionen von Teilstrecken und kann daher auch als Entlastungstool verstanden werden, zu welchem ebenfalls nur eine Teilgruppe einen Zugang erhält. Kontrastiv dazu erhält zwar auch im analysierten Material für den Deutschunterricht nur eine Teilgruppe die Möglichkeit, einen eigenen Text zu schreiben, zugleich werden diese dadurch aber auch mit der Herausforderung konfrontiert, genau dies zu tun.

3 Fazit – Pseudodidaktische Differenz(re-)produktion statt Differenzkompensation mittels Didaktik

Wie erwähnt, basieren die in 2. erfolgten Einblicke in erste Befunde auf ersten Explorationen des Feldes und beschränken sich in diesem Beitrag zudem auf den Primärbereich, weshalb an dieser Stelle noch keine weiterführenden Theoretisierungen und Systematisierungen geleistet werden können.

In den analysierten Materialien wurde in allen Fällen eine mehr oder weniger starke Unverbundenheit der Differenzierungslogik mit den jeweils zu vermittelnden Sachen bestimmt – dass unterschiedliche Zugänge, also differente Wege zur Erschließung einer gemeinsamen Sache angeboten wurden, war nicht erkennbar (das Forscherheft weist keinen Zusammenhang zu ersten Zahlvorstellungen auf (Fall 3), die Entfernungstabelle kommt als solche in den anderen Niveaus gar nicht vor (Fall 2), dem Schreiben einer Geschichte steht das Malen des Lieblingstieres gegenüber (Fall 1)). Strukturbildend ist daher ein Operieren der bestimmten Differenzierungslogiken jenseits einer differenzierten Entfaltung einer zu vermittelnden Sache, die Materialien bedienen eher unterstellte differente Schüler- als Leistungstypen mit einem für sie als passend erachteten Angebot. Dabei und dadurch entkoppelt sich die vorfindliche Differenzierung von den konkreten Vermittlungsgegenständen, wenn etwa außerfachliche Erschwernisse zur Niveausteigerung bemüht werden (Wissen über Tierklassifikationen (Fall 1) oder geografische Kenntnisse (Fall 2)) oder Aufgabenformate auch dann bemüht werden, wenn sich die Sache dadurch erheblich transformiert (die Mächtigkeitbestimmung, ohne dass diese variiert (Fall 3)). In dieser Hinsicht können die bestimmten Differenzierungslogiken auch nicht als Ausdruck einer fachunter-

richtlichen Spezifik gelten. D. h. es ist wohl denkbar und möglich, dass sich trotz der gemeinsamen (also fächerübergreifenden) Abkopplung von den konkreten Vermittlungsgegenständen in den differenzierten Unterrichtsmaterialien fachunterrichtsspezifische Differenzkonstruktionen bestimmen lassen, sie ließen sich jedoch nicht – dies als eine erste These – durch die jeweilige Fachlichkeit, also aus den fachspezifischen Vermittlungsgegenständen, erklären: Ist die Differenzierungslogik abgekoppelt von der Logik der zu vermittelnden Sachen und damit auch von der Fachlichkeit des Unterrichts, kann die je vorfindliche Differenzierung eben kein Ausdruck von Fachlichkeit mehr sein.

Anders als der vorgestellte Forschungsansatz, welcher aus einer bildungstheoretisch fundierten allgemeindidaktischen Perspektive (s. Kapitel 2) bei der didaktischen Logik der Materialien ansetzt und im Zuge ihrer Bestimmung nach möglichen Verstrickungen in die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit fragt, scheint die Logik der Materialien genau umgedreht zu funktionieren: Es entsteht der Eindruck, dass hier nicht die zu vermittelnden Gegenstände didaktisch differenziert dargeboten werden, sondern der Startpunkt die Festsetzung dreier Niveaus ist, welche um jeden Preis zu bedienen sind, auch wenn man sich dabei von den zu vermittelnden Sachen und deren differenzierter Erschließung abstößt. Dadurch wird nicht mittels Didaktik eine Partizipation aller an der sozialen Allgemeinheit von Bildung angestrebt, sondern (vermeintlich) bestehende Differenzen werden „didaktisch“ geadelt. Statt einer didaktischen Bearbeitung von Differenz mit kompensatorischem Anspruch, wie sie der Idee der Binnendifferenzierung innewohnt, lässt sich eine pseudodidaktische Bewirtschaftung unterstellter, eher gesellschaftsfunktionaler Differenzen feststellen, welche diese zugleich zu konstruieren und unterrichtlich zu legitimieren hilft.

Vor dem Hintergrund, dass Binnendifferenzierung (mittlerweile wohl zunehmend deren Steigerung durch die Individualisierung des Unterrichts) nach Wischer und Trautmann seit den 1970er Jahren bis heute als „reformerischer Hoffnungsträger“ gilt, sind die Analysen sehr irritierend. Wischer und Trautmann sehen schon auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene der Binnen- oder Inneren Differenzierung eine „mehrfach hohe Unbestimmtheit des Konzepts“, welche ihres Erachtens „zu einer idealisierenden und programmatischen Aufladung geradezu einlädt, und die mit institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen verbundenen Probleme und Dilemmata eher verdeckt als aufklärt“ (Wischer & Trautmann 2012, 25). Gerade im allgemeindidaktischen Kontext erscheint Innere Differenzierung primär durch eine zweifache Abgrenzung bestimmt und dadurch eigentlich unbestimmt zu sein: Einerseits als Abstoßung von äußerer Differenzierung (also der Aufteilung der Schülerpopulation in verschiedene Schulformen oder Leistungskurse usw.) und andererseits innerunterrichtlich als Abgrenzung von einem gleichschrittigen und gleichmachendem Unterricht (vgl. Wischer & Trautmann 2012). Sie problematisieren, dass es sich daher um einen „unspezifischen Gegenbegriff“ handelt, der

„schnell zum Selbstzweck werden und zum Methodenaktivismus einladen“ (Wischer & Trautmann 2012, 29) kann. In dieser Kritik wird auch das bereits vielfach problematisierte Empiriedefizit der Allgemeinen Didaktik kenntlich, Gruschka attestiert ihr zudem eine weitgehende Indifferenz gegenüber den Entwicklungen im eigenen Feld (vgl. Gruschka 2009).

Betrachtet man die in aktuelleren Hand-, Studien- und Einführungswerken der Grundschulpädagogik vorfindlichen Theorien und Reflexionen zu Didaktik, so ist auffällig, dass sich hier häufig programmatische Positionierungen finden, welche auch einen Eigenständigkeitsanspruch der Grundschuldidaktik markieren sollen. Teilweise explizit wird sich dazu von Schulpädagogik und Allgemeiner Didaktik abzuheben und eine „vom Kinde aus“ argumentierende Perspektive einzunehmen versucht (vgl. Kabel 2022). Vielfach lassen sich dabei Tendenzen zur Verselbständigung des Lernens erkennen, welche als Verkürzungen des didaktischen Denkens zu problematisieren sind. Reflexionswürdige didaktische Problemstellungen werden überflüssig, wenn etwa im Primarbereich ein Trend zur „Autodidaktik“ (Seifert & Wiedenhorn 2020, 138) gesehen wird oder ein spezifisch grundschuldidaktischer Ansatz als der einer „vom Kinde aus“ operierenden „Lernwegsdidaktik“ durch die Abstoßung von der als lehrerzentriert kritisierten „Lehrgangsdidaktik“ (Schorch 2007, 183) vorgestellt wird. Die didaktische Aufgabe der wechselseitigen Erschließung wird so an die Schüler*innen überantwortet.

Nicht nur in der Praxis, auch auf der Ebene didaktischer Theoriebildung lassen sich folglich Tendenzen ihres Bedeutungsverlusts ausmachen. Gegen die gerade in der Grundschulpädagogik beobachtbare Aushöhlung didaktischen Denkens durch eine Überbetonung des Lernens positionieren sich Hellmich und Kiper (vgl. 2006) und plädieren für eine pädagogische Perspektive auf schulisches Lernen in institutionellen Kontexten. Daran anschlussfähig ist auch Gruschkas Forderung, Allgemeine Didaktik müsse sich von einer primär modellierenden zu einer forschenden Teildisziplin fortentwickeln, dabei jedoch eine pädagogische Perspektive beibehalten (vgl. Gruschka 2009). Gruschka, Pollmanns und andere haben eine solche pädagogische Unterrichtsforschung entwickelt und empirisch erprobt (vgl. exemplarisch Gruschka 2013; Pollmanns 2019; Kabel 2019a) und auch in den vorgestellten Analysen wurde diese zu nutzen versucht. Gerade auch für die Klärung der Frage nach der fortdauernden Bildungsungleichheit wird damit davon ausgegangen, dass durch eine pädagogische Perspektive auf unterrichtliche Vermittlung, die Berücksichtigung der mit ihr verfolgten Ansprüche und die Ausmachung von Gründen ihrer Unterbietung ein genuin erziehungswissenschaftlicher Beitrag geleistet werden kann, der weniger Gefahr läuft, das ohnehin reproduktionstheoretisch bereits Bekannte zu reproduzieren.

Literatur

- Breidenstein, G. (2015): Vincent und die „Apotheke“ – oder: die Didaktik des Materials. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 4 (4), 15-30.
- Buschmeier, G.; Hacker, J.; Kuß, S.; Lack, C.; Lammel, R.; Weiß, A. & Wichmann, M. (2017): *Denken und Rechnen 1. Allgemeine Ausgabe 2017*. Braunschweig: Westermann.
- Buschmeier, G.; Lack, C. & Weiß, A. (2023): *Denken und Rechnen 1. Förderheft*. Braunschweig: Westermann.
- Comenius, J.-A. (2007) [1960]: *Große Didaktik*. 10. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Diehm, I.; Kuhn, M. & Machold, C. (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: I. Diehm; M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer, 1-26.
- Eckermann, T. & Kabel, S. (2019): Allen anderes anders – Grundlegende Bildung im Widerspruch? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12 (2), 259-273.
- Gebhard, U.; Hummrich, M.; Rabenstein, K. & Reh, S. (2015): Räume, Dinge und schulisches Wissen. Eine Einführung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 4 (4), 3-14.
- Gruschka, A. (2013): *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Gruschka, A. (2009): Die Zukunft der Allgemeinen Didaktik vor der Gegenwärtigkeit empirischer Unterrichtsforschung. In: K.-H. Arnold; S. Blömeke; R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93-120.
- Gruschka, A. (2003): Ganymed in den Fängen der Didaktik. In: *Pädagogische Korrespondenz* 16 (31), 25-42.
- Gruschka, A. (1997): Didaktik – ein ungedecktes Versprechen der Pädagogik. In: H.-J., Gamm & G. Koneffke (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik. Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik*. Frankfurt, Wien: Peter Lang, 231-250.
- Hacker, J.; Kuß, S.; Lammel, R. & Wichmann, M. (2023): *Denken und Rechnen 1. Förderheft*. Braunschweig: Westermann.
- Handt, R. & Kuhn, K. (2004): *ABC der Tiere. Arbeitsblätter zur Differenzierung*. Offenburg: Miltenberger.
- Hellmich, F. & Kiper, H. (2006): *Einführung in die Grundschuldidaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Heydorn, H.-J. (2004) [1970]: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Heinz-Joachim Heydorn Werke. Band 3. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Kabel, S. (2022): Bildungstheoretischer Vergleich schulpädagogischer und grundschulpädagogischer Hand-, Einführungs- und Studienbücher. Reflexionen zum Verhältnis von Schulpädagogik, Grundschulpädagogik und Allgemeine Didaktik. In: *Pädagogische Korrespondenz* 35 (65), 60-76.
- Kabel, S. (2021): Bildungsungleichheit im und durch schulischen Unterricht. Zur Frage der Rekonstruierbarkeit der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit in Unterrichtsprotokollen. In: *Pädagogische Korrespondenz* 34 (63), 24-41.
- Kabel, S. (2019a): Soziale Herkunft im Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht. Wiesbaden.
- Kabel, S. (2019b): Die (Nicht-)Beachtung des Unterrichtens in der rekonstruktiven Bildungsungleichheitsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 20 (1), 141-156.
- Kabel, S. & Pollmanns, M. (2018): Wider die Diffusion des Bildungsbegriffs. Über die erziehungswissenschaftliche Notwendigkeit, die Reproduktion von Bildungsungleichheit durch pädagogische Rekonstruktion von Unterricht zu verstehen. In: *Erziehungswissenschaft* 29 (56), 77-85.
- Keim, W. (1979): *Schulische Differenzierung. Eine systematische Einführung*. 2. Auflage. Königstein: Athenäum.

- Klafki, W. & Stöcker, H. (1991): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: W. Klafki (Hrsg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz, 173-208.
- Klafki, W. (1959/1967): Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: W. Klafki (Hrsg.): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 8./9. Auflage. Weinheim: Beltz, 25-45.
- Kuhn, K. (2004): ABC der Tiere 1. Offenburg: Mildenberger Verlag.
- Koßmann, R. (2022): Edutainment – als Muster für Binnendifferenzierung? Rekonstruktion einer Doppelstunde inklusiven Geschichtsunterrichts. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 11 (11), 35-48.
- Leufer, N. & Serfl, M. (2010): Kontextwechsel in realitätsbezogenen Mathematikaufgaben. Zur Problematik der alltagsweltlichen Öffnung fachunterrichtlicher Kontexte. In: A. Brake & H. Bremer (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim, München: Juventa, 111-133.
- Manten, U. (Hrsg.) (2016a): Super M 4. Mathematik für alle. Westliche Bundesländer – Neubearbeitung. Berlin: Cornelsen.
- Manten, U. (Hrsg.) (2016b): Super M 4. Mathematik für alle. Schulbuch. Westliche Bundesländer. Berlin: Cornelsen.
- Manten, U. (Hrsg.) (2016c): Super M 4. Mathematik für alle. Forderheft - Aufstiege. Westliche Bundesländer. Berlin: Cornelsen.
- Meyerhöfer, W. (2015): Mathematikaufgaben zwischen Bildung und Standards. In: S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.): Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist. Wiesbaden: Springer, 105-120.
- Pollmanns, M. (2019): Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Riegert J. (2016): Lerngegenstände und ihre (Re-)Konstruktion in zieldifferentem Unterricht – Forschungsperspektiven. In: O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): Didaktik und Differenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 215-232.
- Röhl, T. (2013): Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Schorch, G. (2007): Studienbuch Grundschulpädagogik. Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seifert, A. & Wiedenhorn, T. (2020): Grundschulpädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Streckeisen, U.; Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007): Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Wiesemann, J. & Lange, J. (2015): „Eduaction in a box“. Die Herstellung schulischer Artefakte in der Lehr-Lernmittelindustrie. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 4 (4), 80-91.
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2012): Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger? Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen. In: T. Bohl; M. Bönsch; M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.): Binnendifferenzierung. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen: Prolog, 24-39.

Autor

Kabel, Sascha, Dr.
Europa-Universität Flensburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Qualitativ-rekonstruktive Schul- und
Unterrichtsforschung, Professionalisierung angehender
Lehrpersonen, Bildungsungleichheitsforschung
sascha.kabel@uni-flensburg.de