

Steht eine Ausgestaltung von Binnendifferenzierung im Widerspruch zur didaktisch-kohärenten Unterrichtsplanung?

Eine Auslegeordnung im Rahmen des Entwicklungsschwerpunktes von Lucas Gross

Institution und Fachbezug:

PH Luzern
Allgemeine Didaktik 1
PLU.BW01.01-S2.H22.000
LN Herbstsemester 2022

Eingereicht bei:

Prof. Dr. phil. Susanne Wildhirt
Frohburgstrasse 3
6002 Luzern

Eingereicht von:

Lucas Gross

Basel

Abgabetermin:

31.12.2022

Inhaltsverzeichnis

1. Kriterienwahl und Leitfrage	2
2. Erörterung der Fachliteratur	3
3. Persönlicher Entwicklungsschwerpunkt	5
4. Selbstbeurteilung und Einbezug des Peerfeedback	6
5. Literaturverzeichnis	6
6. Weiterführende Literatur	7
7. Abkürzungen	7
8. Selbstständige Tserkung	7

1. Kriterienwahl und Leitfrage¹

Im Rahmen der neu erworbenen Kenntnisse im Bereich der allgemeinen Didaktik und der pädagogischen Psychologie fiel meine Auswahl beim Studium des Kompetenzrasters auf den Terminus der «Adaptivität». Wagners Beitrag (2016) hinterliess zunächst eine vage Vorstellung davon, was «adaptiver Unterricht» begrifflich genau meint. Gezielte Recherche und Literaturrezeption schärfen meine Wahrnehmung. Insofern wähle ich folgende Kriterien und Kompetenzen für diese Arbeit aus:

1. (Binnen-)Differenzierung — Kompetenz zur adaptiven Lernbegleitung und Beratung
2. Didaktische Strukturierung — Kompetenz zur Unterrichtsplanung

Bei der Reflexion des persönlichen Leitbildes wurde mir klar, dass ich zu einem «modernen Lehrerrollen-Verständnis» tendiere: Ich sehe mich aus beruflich-historischen Gründen als Lerncoach oder Lernbegleiter.² Eine damit einhergehende individualisierte Form eines Lehr-Lern-Arrangements kann im höchsten Grad auf die Lernenden eingehen. Obwohl diese Form aus persönlicher Sicht als wünschenswert erscheint, ist es für den Unterricht im Klassenverband weder realisierbar noch sinnvoll (vgl. Felten & Stern, 2012, S. 84). Die «nächstbeste» Variante für den Klassenunterricht wäre insofern die innere Differenzierung oder Binnendifferenzierung, «denn der Umgang mit unterschiedlichen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern gehört seit jeher zu den Kernthemen der Schulpädagogik.» (Niggli, 2013, S. 7)

Meinen persönlichen Unterricht bzgl. Adaptivität anhand didaktischer Konzepte und adäquater Unterrichtsplanung auszubauen, ist mir ein grosses Anliegen – nicht zuletzt, um qualitativ hochstehenden Unterricht zu gewährleisten. Insofern möchte ich nicht nur die frisch gelernten Didaktik-Konzepte in der Praxis (des BG-Unterrichts) auskosten wollen – ich möchte auch die (vermeintliche) «Klux»³ der Binnendifferenzierung überwinden, damit alle Anspruchsniveaus gleichermassen einen spannenden Unterricht erleben und gleichwertig abgeholt werden.

Was die konkreten Schlussfolgerungen für «meinen BG-Unterricht» betrifft, ist die Sachlage nicht einfach auszumachen. Durch den vorliegenden Entwicklungsschwerpunkt möchte ich dies besser erfassen können. Somit leite ich folgende Frage ab:

Wie kann ich die persönliche Unterrichtsplanung binnendifferenziert unter Wahrung einer adäquaten didaktischen Struktur im (BG-)Unterricht ausgestalten?

Kurzgefasst: Adaptivität steigert die Lernleistung der SuS. «Generell hängt eine hohe adaptive Lehrkompetenz mit einem grösseren Leistungszuwachs zusammen» (Beck et al., 2008, S. 170). «Guter», vielleicht besser «solider» oder kohärenter, Unterricht basiert auf einer «klaren Unterrichtstruktur» (Meyer, 2014, S. 25 ff.), die sich nur dank einer ausführlichen Planung erreichen lässt. Damit lässt sich zeigen, dass die Fokussierung auf diese zwei Felder sinnvoll und zielführend für die Unterrichtsqualität ist und die SuS in der Folge profitieren dürften.

¹ Vorbemerkung: Eine erste Auseinandersetzung mit dem persönlichen Entwicklungsschwerpunkt brachte mich zuerst zum Themenkomplex der non verbalen Kommunikation. In Absprache mit der Moduleitung wurde dieses Feld anschliessend verworfen.

² Schliesslich arbeitete ich im Auftrag der Volkshochschule bei der Base VHSBB für das «Lernzentrum». Das Lernzentrum der VHSBB betreibt in den Fachbereichen Deutsch, Mathematik und ICT dank einer Initiative der Kampagne des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) ein nichterschweres, ausserschulisches und kostenfreies Grundangebot an. Die dortige Rolle definiert den «Lerncoach», aber auch das Potenzial von möglichen Stützleistungen, wurde jeweils in jährlichen Supervisionen thematisiert.

³ Die Überwindung der Klux bestünde darin, den Anspruch der Differenzierung einzulösen, ohne über die Massen hinaus zusätzlichen Arbeitsaufwand zu generieren.

2. Erörterung der Fachliteratur

Die Idee der Differenzierung (bzw. der Adaptivität) fand in den 1970er-Jahren in den allgemein-didaktischen Diskurs Einzug (vgl. Klafki 2007; Bönsch 1995 und 2000). In meinen eigenen Worten geht sie der Frage nach, inwieweit eine LP sich einzelnen oder mehreren Lernenden als Teilgruppe des Klassenverbandes widmet. Im Hinblick darauf, verschiedenen Leistungsniveaus oder Anspruchsgruppen gerecht zu werden. Sei dies thematisch, bzgl. Unterrichtsverfahren, in der Aufgabenkultur, bei der Kommunikation usw. Judith Hilmes und Fritz Seydel drücken dies wie folgt aus: die «Differenzierung innerhalb einer Gruppe gemeinsam Lernender» (2018, S. 5) Dabei zeichnet sich auf der begrifflichen Ebene eine grosse Spannweite ab, wo Adaptivität beginnt und wo sie aufhört. Auf der Achse Gesamtgruppe–Individuum bildet der gleichgerichtete Frontalunterricht das eine Ende des Spektrums und der komplett individualisierte Unterricht, wie es auch Formen des selbst organisierten oder selbst gesteuerten Lernens sind, das andere. Beide «Extrempositionen» oder Pole gehören per se nicht mehr zur Adaptivität im eigentlichen Sinne, sind hier aber des besseren Verständnisses wegen aufgeführt. Adaptivität bewegt sich überall zwischen diesen Polen.

Auf einer feingliedrigeren Begriffsebene wird in der Literatur zwischen innerer und äusserer Differenzierung unterschieden. Dabei bezieht sich die äussere Differenzierung auf Einflussfaktoren ausserhalb des Klassenverbandes (Schulstufen, Fachorientierung, Leistungskurse, etc.) und die innere Differenzierung (oder Binnendifferenzierung) auf die individuellen Lernvoraussetzungen innerhalb der Klasse: Vorwissen, Lernleistungen, Lerntempi etc. (vgl. Weingartner, 2015, S. 13).

Befunde in der Literatur weisen darauf hin, dass sich keine massgebliche Effizienzsteigerung des Unterrichts allein durch eine äussere Differenzierung bewerkstelligen lässt. «Tatsächlich öffnet sich innerhalb der vermeintlich homogenen Leistungsgruppen von gegliedert organisierten Systemen eine grosse Leistungsschere.» (Weingartner, 2015, S. 13) Dafür gibt es Hinweise darauf, dass die innere Differenzierung einer Verbesserung sehr zuträglich ist.⁴ Im gleichen Sinne heisst es andersorts «Öffnung des Unterrichts» (Niggli, 2013, S. 15). Oder auch von Heterogenität wird gesprochen.⁵ Die Aktualität des Themas ist im Zuge von gesellschaftlichem Wandel durchaus gegeben: «Heterogenität konnte in dieser Phase gesellschaftlicher Verschiebungen zu «dem» Stichwort der Stunde werden, was die Lehrerinnen und Lehrer in die Pflicht nahm, entsprechend reagieren zu müssen.» (Wilsmann, 2019, S. 7)

Was spricht gegen die Binnendifferenzierung? Immer wieder wird die Besorgnis über einen gesteigerten Aufwand ins Feld geführt. Die «Umsetzung [eines binnendifferenzierten Unterrichts] aber bedeutet eine grosse Herausforderung für die Lehrpersonen» (Weingartner, 2015, S. 15). Dabei lässt sich fragen, ob dies nicht gerechtfertigt ist, wenn es eine derartige Effizienzsteigerung im Lernverhalten der SuS nach sich zieht und damit (endlich) auch der Anspruch eingelöst werden kann, auf alle Möglichkeiten und Voraussetzungen der SuS eingehen zu können. In der fachdidaktischen Literatur wird oft nur das Argument erwähnt, jedoch keine Lösungsansätze vorgebracht. Eine neue Erkenntnis zeigt sich immerhin: «Projekt- und prozessorientiertes Arbeiten [aufgrund einer Subjektorientierung] bedarf einer gezielten Didaktik» (Schirmer & Pongratz, 2021, S. 55).

Niggli hält empirische Befunde bzgl. Wochenunterricht etc. dagegen – die Wirksamkeit hätte sich dabei nicht erhärtet (vgl. Niggli, 2013, S. 9). Hier wäre es angebracht, die verschiedenen Befunde je nach Unterrichtsverfahren auszdifferenzieren.

⁴ Ein Grund mehr sich der Binnendifferenzierung zu widmen.

⁵ Allerdings geht es auch um Differenzierungsbemühungen mit umgekehrter Wirkung: «Als Kontraproduktiv werden vor allem fixe Zuordnungen in Leistungsgruppen erachtet und auch die Tatsache, dass für unterschiedliche SchülerInnen und SchülerInnen verschiedene Anforderungen gelten.» (Niggli, 2013, S. 13)

Als LP von Kunstunterricht stellt sich auch die Frage, inwieweit eine Binnendifferenzierung im BG-Unterricht überhaupt notwendig und anwendbar ist. Dass unterschiedliche Lernvoraussetzungen auftreten, ist gemäss verschiedenen Autoren unbestritten. «Hinsichtlich des fachlichen Interesses und der fachlichen Lernvoraussetzungen⁶ haben wir es eher mit besonders heterogenen Lerngruppen zu tun.» (Hilmes & Seydel, 2018, S. 4) Es stellt sich sinnstiftend folgende Frage: «Wie versuche ich die Differenzierung im Unterricht zu steuern, zu unterstützen, um sie auf Lernwirksamkeit auszurichten?» (Hilmes & Seydel, 2018, S. 5)

Wie sich vermuten liess, sind Binnendifferenzierung und Unterrichtsplanung unzertrennliche Rahmungen. So «[wird] Differenzierung [...] hier als ein Unterrichtsprinzip auf der Strukturebene von Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung verstanden.» (Hilmes & Seydel, 2018, S. 6) Die Unzertrennlichkeit zeigt sich auch in der Aufgabenkultur einer LP: Aufgaben müssten, so der Anspruch bei Anwendung der Binnendifferenzierung, je nach Leistungs- oder Anspruchsgruppe verschiedenen Schwierigkeiten oder Lerntempi (und weiteren Aspekten) gerecht werden. Insofern berücksichtigt und steuert Unterrichtsplanung proaktiv eine innere Differenzierung oder sie überlässt es dem Zufall. Oder lässt diese mindestens bewusst unberücksichtigt.

Bzgl. Planung des Unterrichts führe ich Vollständigkeitshalber folgende, in Didaktik-Kreisen bekannten Ansätze auf. Bestreite ich meine Unterrichtsplanung mithilfe von Klafki's didaktischer Analyse und führe dabei einen Gegenwarts-, Zukunftsbezug und sinnhafte Exemplarität aus, trifft dies (weiterhin) den Nerv der Zeit und legt ein solides Fundament. (vgl. Klafki & Gudjons, 2006, S. 13 ff.) Ziehe ich für meine didaktische Unterrichtsstruktur das Sandwich-Modell von Diethelm Wahl bei, gelingt mir bzw. den Lernenden dank subjektiver Aneignungsphasen eine solide Verknüpfung und Auseinandersetzung mit Vorwissen etc. (vgl. Wahl, 2013, S. 97 ff.). Spätestens ab diesem Punkt manifestiert sich in meinem Unterricht ein abwechslungsreicher Mix bzw. eine Abfolge von verschiedenen Methoden und Sozialformen mit Relevanz. Bzgl. Aufgabenkultur orientiere ich mich am LUKAS-Modell (vgl. Wildhirt & Luthiger, 2020, S. 57-74). Mittels Konfrontationsaufgaben erfahre ich z. B. nicht nur gleichzeitig diagnostisch⁷ einen Ausschnitt des Vorwissens, der Fähigkeiten etc. der Lernenden, es dient ebenso einer kognitiven Aktivierung.

Wie erleben denn die SuS Binnendifferenzierung? Von der beschriebenen Dreigliedrigkeit (Niggli, 2016, S. 20 – also Unter-, Überforderung, «Normalsegment») können eigentlich nur die unter- oder überforderten SuS dies spüren. Oder allfällige Verständnisprobleme, schülerfremde Themen etc. könnten Anzeichen für ungenügende Binnendifferenzierung sein. Womöglich zeigen sich motivationale Einbrüche. Im besten Fall sollte Binnendifferenzierung solche Anzeichen verringern. Somit ist die Auslegeordnung hinsichtlich der theoretischen Befunde erstellt. Wie sich diese im BG-Unterricht praxisnah ausbreiten lassen, zeigt der gelungene Artikel von Anna-Maria Schirmer und Patrick Pongrath (2021, S. 52-57). Bestimmt richtet sich der Unterricht mit «Subjektorientierung» in die richtige Richtung. Sonst scheint mir das Thema Differenzierung im Kunstunterricht eher stiefmütterlich behandelt zu werden. Vielleicht auch deshalb, weil die verstrickten, «mehrstöckigen» Ansätze sich zwar nicht zwingend widersprechen, aber die Anwendung aller Konzepte nicht direkt auf der Hand liegen – sei dies für BG- oder auch für anderweitigen Unterricht. Hinsichtlich des Entwicklungsschwerpunktes lässt sich fürs erste dennoch einen Handlungsrahmen ableiten.

⁶ Genauer: «In der Sekundarstufe II fallen die Lernvoraussetzungen noch einmal mehr auseinander: hinsichtlich Wissen und Können, eigener Kunsterfahrungen, innerer Bestände zur Kunst, eigener Anwesenheit in der Kunst, hinsichtlich der Vielfalt der Interessen.» (Hilmes & Seydel, 2018, S. 4)

⁷ Diese Wortwahl wird im Diskurs als negativ konnotiert betrachtet (vgl. Hilmes & Seydel, 2018, S. 8). Die Assoziation mit Medizin, dem Gesundheitssystem und der Rolle von Arzt / Patient ergibt auf der Hand. In Ermangelung besserer Begriffe könnte man sich nur darauf hin, beiseite aber die Wortwahl wäre auch bei Niggli (2013).

3. Persönlicher Entwicklungsschwerpunkt

Wie gesehen ist eine didaktische Strukturierung durch Einbezug einer Binnendifferenzierung massgeblich an der Qualität des Unterrichts bzw. dem Potenzial einer verbesserten Leistungseffizienz beteiligt. Ich will mich daher in diesem breiten Bereich von theoretischer Erkenntnis (weiter-)bewegen und Fortschritte in der Anwendung und Umsetzung dieser (Teil-)Konzepte erzielen.

In diesem Sinne lege ich hier einen selbst gewählten Handlungsrahmen⁸ vor, welcher mir, in Anlehnung an die oben genannten Kriterien helfen soll, messbare Ziele zu beschreiben und die vermeintliche Widersprüchlichkeit der Kriterien zu überbrücken:

- Meine didaktische Analyse kann das Anspruchsniveau der SuS korrekt und stufengerecht wiedergeben.
- Ich kann anhand geschickter Aufgabenstellungen sinnvoll Rückschlüsse über das Anspruchsniveau, insbesondere das Vorwissen, die Fähigkeiten, die Lerntemp etc., herleiten.
- Ich verstehe die Binnendifferenzierung nicht nur bzgl. Leistung, sondern prominently diese auch thematisch, materielle, kommunikativ etc.
- Ich kann einen Lerngegenstand sinnvoll in Basisernstoff und Rege Stoff unterteilen und entwickeln ein Gespür für feine Schweregradstufungen im Lernstoff bzw. bei Aufgaben.
- Meine Feinplanung lässt genügend Spielraum für individuelle Lernfortschritte, sei es kompensatorischer oder profingerechter Art.
- Ich bete (soweit möglich) an eine gerechte zeitliche Aufteilung an bzw. genügend Zeit für persönlichen Coaching.
- Ich kann zeitlich gewählten Sandwich-Abschnitten mit Flexibilität begegnen und schaffen genügend Phasen subjektiver Aneignung.
- Ich entwickle eine Intuition für die Über- oder Unterschreitung der Aufmerksamkeitsspanne der SuS und kann bewusst darüber reflektieren.
- Ich nehme die potenzielle Über- oder Unterforderung aller Lernenden wahr und handle anhand dieser Erkenntnis.
- Ich erstelle eine geeignete Strukturplanung mit bewusster Abschnittsbildung und Phaseneinteilung.
- Ich steuere bewusst durch verschiedene Sozialformen und Unterrichtsmethoden und erhöhe damit die Verstehtbarkeit meines Unterrichts.

Im Sinne einer möglichen Fortsetzung dieser Arbeit wäre es sinnvoll, die Theorieebene zu verlassen und konkrete wie praktische Handlungs- und Arbeitsgrundlagen für das Fach BG abzuleiten, auszuformulieren und auszutesten.

⁸ In Anlehnung und Erweiterung an Hermes und Seyde (2018, S. 7):

« Beobachten des Lernvorgehens der einzelnen SuS und Erkennen der Voraussetzungen, Fähigkeiten, Entwicklungsstände, Strategien. (vgl. Hermes & Seyde, 2018, S. 7) [...] reaktive Planung von Differenzierungsangeboten, differenzierte Aufgaben»

4. Selbstbeurteilung und Einbezug des Peerfeedback⁹

Die vertiefte Fokussierung auf die gewählten Kriterien und Kompetenzen und deren interne wie textuelle Verarbeitung verleiht mir einen ungeahnten Lernschub und weckt weitere Neugier in der Rezeption von didaktisch-theoretischen Texten. Weiter stelle ich fest, dass es nicht ganz trivial ist, in der Kürze von wenigen Seiten eine stringente Argumentation vorzulegen und alle Aspekte einzubeziehen. Neue Ebenen scheren aus: diverse theoretische Gedankenkonstrukte sind im Disput mit sich selbst oder mit der Ebene der praktisch-pragmatischen Unterrichtsgestaltung. Dabei stelle ich eine verbesserte Ausdifferenzierung der allgemeinen Didaktik gegenüber der Fachdidaktik fest. Immerhin – es schärft meinen Blick auf die jeweiligen Diskurse.

Abgesehen davon finde ich mich besser zurecht bei der Recherche und Erstellung wissenschaftlicher Texte. Bzgl. korrekter Zitierweise habe ich einen Teil dieser kniffligen Syntax nun verinnerlicht und kann mich als Anwender der siebten Version der APA-Zitation glücklich schätzen.

Ich freue mich über die positive Rückmeldung von meiner Kollegin Arianna Dalpiaz. Ihr Blick galt im Sinne eines *œil exterieurs* einzelnen sprachlichen Feinheiten. Ebenso freut mich das Feedback zum grossen Ganzen. Es liess sich überprüfen, dass der Verfasser sich nicht in unzutreffende Verstrickungen verwickelt hatte.

5. Literaturverzeichnis

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2007). *Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungsstreuenden Lehrerwissens: Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung ... Psychologie und Entwicklungspsychologie*. Waxmann.
- Bönsch, M. (1995). *Differenzierung in Schule und Unterricht: Ansprüche – Formen – Strategien*. Ehrenwirth.
- Bönsch, M. (2000). *Intelligente Unterrichtsstrukturen: Eine Einführung in die Differenzierung*. Schneider Hohengehren.
- Felten, M. & Stern, E. (2012). *Lernwirksam unterrichten*. Cornelsen.
- Hilmes, J. & Seydel, F. (2018). Differenzierungsprozesse im Kunstunterricht: Wahrnehmen, Steuern, Bewerten. *Kunst und Unterricht*, 423 / 424.
- Klafki, W. & Gudjons, H. (2006). *Didaktische Theorien*. Bergmann + Helbig.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim. S. 173 ff.
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Pädagogik.
- Niggli, A. (2013). *Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen: Theorie – Empirie – Konzepte – Praxis*. Klinkhardt, Julius.

⁹ Wissenschaftliches Arbeiten für mich persönlich keine Alltagshandlung – weder in Pädagogik noch in anderen Disziplinen. Dementsprechend fällt es mir nicht leicht, sich darauf einzulassen. In meinem Kopf herrscht zwischen dem Chaos an Gedanken und Textsteinen. Diese mit ruhigem Gemüt auszusortieren und in ein neares «Korsett» führen, ist eine Herausforderung. Es ist ein facher, wirre Gedankensprünge anzusteuern, als diese in eine stringente Arbeit hineinzulassen zu lassen. Immerhin – ein Versuch ist es wert.

Der einengende Zeitfaktor hinterlässt bei mir Stress: Wo teich doch lieber weitere Textsteine recherchieren, um die Begriffsweite und theoretische Gemengeage noch besser vereinnahmen zu können! Von der Aussenperspektive gesehen, stehe ich die Vermutung an, dass ich wohl ein facherer Kritiker hätte wähen können und so ein. Doch, einmal ein Thema verschräben, lässt es sich nicht so leicht wechseln. Zuma die eigenen Interessen karndie ngeschagene Richtung zeigen.

Ein solche Arbeit zum Besten, macht mich als Nicht-Akademiker ein wenig stolz. Dass ich mir gerne theoretische Literatur zu Gemüte führe, ist zwar nichts Neues. Daraus innovativ und kreativ Schussfolgerungen abzuleiten, hingegen schon. Des kann definiert vorgehen. Ich begreife hiermit, wie sich forschende Theoretiker wohl fühlen müssen.

- Schirmer, A. & Pongratz, P. (2021). Differenzierung auf vielen Ebenen: Adaptives und personales Lernen im Kunstunterricht. *Kunst und Unterricht*, 457–458.
- Wagner, L. (2016). Adaptive und evidenzbasierte Förderung im Unterricht: Wozu braucht man das? *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 11.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Auflage.). Klinkhardt, Julius.
- Weingartner, A. (2015). *Binnendifferenzierung*. In: PH Luzern (Hrsg.), *Unterricht adaptiv gestalten: Bausteinheft 3*. PH Luzern.
- Wilsmann, S. (2019). *Individuelle Förderung im Kunstunterricht: Anregungen zum Umgang mit Heterogenität und Vielfalt*. Kallmeyer.
- Wildhirt, S. & Luthiger, H. (2020). *Das LUKAS-Modell: Ein Weg der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Allgemeiner Didaktik und den Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Pädagogischen Hochschule Luzern*. In: Zierer, K. (Hrsg., 2020): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2019*. Schneider.

6. Weiterführende Literatur

- Boh, T., Bönsch, M., Trautmann, M., Wischer, B., Batze, A., Richey, P., Schneider, C., Smas, M., Lähnemann, C., Reisinger, J., Moening, K. & Albrecht, A. (2012). *Binnendifferenzierung: Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. Verlag Barbara Budrich.
- Bönsch, M. (2009). *Praxis Pädagogik: Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht: Schulartübergreifend Fachübergreifend*. Westermann Schulbuch.
- Ganouch, S. (2018). Kunst+Unterricht Rezension Differenzierung: Differenzierung im Kunstunterricht. *Fachdidaktik Künste*. Abgerufen am 27. Dezember 2022, von https://blog.zhdk.ch/fachdidaktikkuenste/2018/10/18/kunst-unterricht_rezension_differenzierung
- Humm, J. (2015). *Lernhaltungen und Lernvoraussetzungen*. In: PH Luzern (Hrsg.), *Unterricht adaptiv gestalten: Bausteinheft 3*. PH Luzern.
- Schittko, K. (1984). *Differenzierung in Schule und Unterricht: Ziele Konzepte Beispiele*. Ehrenwirth.

7. Abkürzungen

APA Amerikanische Psychologische Association
bzgl. bezüglich
etc. et cetera – und so weiter
LP Lehrperson

LUKAS Luzerner Modell kompetenzfördernder Aufgaben-Sets
SuS Schülerinnen und Schüler
Schülerinnen und Schüler
z. B. zum Beispiel

8. Selbstständigkeitserklärung

zur Seminararbeit mit dem Titel «Steht eine Ausgestaltung von Binnendifferenzierung im Widerspruch zur didaktisch-kohärenten Unterrichtsplanung?» eingereicht von Lucas Gross.

Hiermit erkläre ich, dass ich die oben genannte Seminararbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und dass diese Seminararbeit noch nicht anderweitig eingereicht wurde.

Ort, Datum: Basel, 30.12.2022

Unterschrift: _____