



**ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**Εκπαιδευτικό Υλικό
για το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα
Εκπαιδευτικών Γερμανικής Γλώσσας**

**Υπεύθυνη: Δάφνη Βηδενμάιερ
Επιστημονικός Συντονιστής: Αλέξης Κόκκος**

Πάτρα, 2014

Ενότητα 2

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ

Δάφνη Βηδενμάιερ

Πίνακας Περιεχομένων

Κείμενο 1: Differenzierung im Fremdsprachenunterricht	3
Κείμενο 2: Beschreibung einer Lehrsituation.....	18
Παράλληλο κείμενο 1: Differenzierung – Individualisierung – Förderung	32
Παράλληλο κείμενο 2: Erfolgreiches Lernen durch Differenzierung im Unterricht.....	42
Παράλληλο κείμενο 3: Baustein 2: Differenzierung in Schule und Unterricht	49

Kείμενο 1: Differenzierung im Fremdsprachenunterricht

Differenzierung im Fremdsprachenunterricht:

Eine interaktive Einführung für DaF Lehrende

Dafni Wiedenmayer

0. Einführung – Definitionen

Gemäß dem differenzierten Lehren werden verschiedene Lernende mit einer Vielfalt an hierarchisch gesetzten, auf konkrete Kriterien basierenden Methoden, Medien, Verfahren gelehrt, so dass die Lehrenden den unterschiedlichen Bedürfnissen, die in Klassen mit gemischten Fähigkeiten koexistieren, gerecht werden (Κανάκης 1991, Παντελιάδου 2008).

Die Existenz eines durchschnittlich typischen Lernenden, und somit einer einheitlichen Unterrichtspraxis, die auf einen solchen Lernenden abzielt, stellt sich in der Theorie als problematisch und in der Praxis als uneffektiv heraus. Angesichts dieser Realität scheint der traditionelle Fremdsprachenunterricht und dabei auch das Bild einer Klasse, in der die Lernenden auf ihren Plätzen sitzen und auf demselben Niveau, mit den gleichen Materialien und derselben Hilfe arbeiten, während die Lehrenden auf eine einzige Art und Weise neue Sachverhalte lehren, unzeitgemäß zu sein und erweist sich als ungenügend die Bedürfnisse der Lernenden zu decken.

1. Aktivität

Halten Sie für dieses Seminar ein Notizheft bereit, in dem Sie während des Lernens Ihre Gedanken und Notizen festhalten.

Wenn Sie möchten, können Sie sich mit Ihren Kollegen über Ihre Gedanken austauschen. Das kann dann auch in unserer Gruppe als Anlass zum weiteren Gedankenaustausch dienen. Bei dieser ersten Aktivität, sollten Sie bitte, den vorigen Paragraphen noch einmal durchlesen und die Unterschiede zwischen:

- a. dem traditionellen FSU, und
- b. dem differenzierten Lehren auffinden und notieren.

Anhand dieser kurzen Beschreibung der zwei Modelle, notieren Sie Ihre Gedanken über diejenigen Aspekte, die Ihren eigenen Unterricht charakterisieren, und zwar mit Angaben, über:

- das Lehrwerk
- die Teilnahme und Motivation der Lernenden
- die Evaluation und das Testen
- die Hausaufgaben.

Wenn Sie dann, und nur dann, fertig mit der Niederschrift Ihrer Gedanken sind, lesen Sie weiter.

1. Wichtige Annahmen der inneren Differenzierung

Die wichtigsten Annahmen der inneren Differenzierung sind die Folgenden:

- Jeder Lerner hat jedes Recht auf Würde und Respekt.
- Vielfalt ist sowohl unvermeidlich als auch positiv.
- Das Klassenzimmer/ Unterrichtsraum, sollte diese Gesellschaft, in der wir uns das Leben unserer Schüler vorstellen, wiederspiegeln.
- Die meisten Lernenden können aus jedem/jeglichen Lernbereich das Wichtigste lernen.

2. Aktivität

Bevor Sie weiterlesen, ist es wichtig die Beschreibung einer Lehrsituation anzufertigen. So können Sie die Lernerprofile und ihre Merkmale wie auch das Klassen/Gruppenprofil und seine Merkmale verstehen und beschreiben.

Dieser Vorgang ist am wichtigsten, bevor Sie sich weiter mit den vier Annahmen

der inneren Differenzierung beschäftigen. Lesen Sie jetzt bitte den zweiten Text mit dem Titel „Beschreibung einer Lehrsituation“. Wenn Sie fertig mit diesem Text sind, dann lesen Sie hier weiter.

Das differenzierte Curriculum, die differenzierte Klasse, die differenzierten Aspekte der Evaluation, etc., sollten sich an die Motivation jedes einzelnen Lernenden richten.

1.1 Motivation

Motivation (Apeltauer, 2006: 111) ist ein „Konstrukt“, mit dem wir versuchen, Vorlieben bzw. Präferenzen eines Menschen für die eine oder andere Sache oder Handlung zu erklären. Bei der Motivation werden drei Komponenten unterschieden (vgl. Gardner 1983: 223):

- die Einstellung zu einem Ziel, die positiv oder negativ sein kann,
- der Wunsch, dieses Ziel zu erreichen, und
- die Bereitschaft des Lernenden, Anstrengungen auf sich zu nehmen, um dieses Ziel zu erreichen.

Motivation (Riemer¹: 219-220) ist ein affektives Lernmerkmal, dem ein wesentlicher Einfluss auf den Erfolg und die Schnelligkeit des Lernens einer Zielsprache zugeschrieben wird. Motivation ist nicht direkt beobachtbar und variiert zwischen Individuen und unterliegt Schwankungen.

Damit die Lernenden motiviert sind, gilt es folgende Bedürfnisse zu decken:

Autonomie: Für die Lernenden ist es wichtig, bei Entscheidungen, die sie beeinflussen, einbezogen zu werden. Lerner brauchen bei Entscheidungen, die einen Einfluss auf sie haben, mitzumachen. Ihnen ist es wichtig, das *Was* und das *Wie* ihres Unterrichtsprozesses zu kontrollieren.

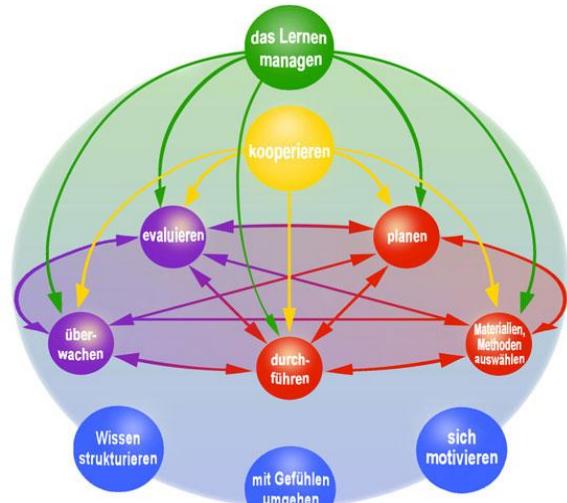
¹ In: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). 2010, S. 219-220.

Zugehörigkeit: (Die) Lernenden haben den Wunsch, mit anderen Menschen zu kommunizieren, akzeptiert zu werden, nach bestimmten Kriterien zu Lerngruppen zu gehören, „wir“ sein.

Zuständigkeit: Die Lernenden möchten das Gefühl (die Bestätigung) haben, dass sie in bestimmten Bereichen, die für sie wichtig sind, Erfolg haben/erfolgreich sind sie sind erfolgreich in bestimmten Bereichen, die wichtig für sie sind.

Wie schaffen wir Autonomie?

Dynamisches Autonomiemodell mit Deskriptoren²



Dieses dynamische Autonomiemodell

enthält mehrere Komponenten. Alle Komponenten stehen miteinander in Verbindung und sind nicht hierarchisch geordnet. Nur das eigene Lernen managen ist allen anderen Komponenten übergeordnet und fasst sie zusammen. Die wechselseitigen Beziehungen unter den Komponenten werden durch die Pfeile abgebildet.

1.2 Förderung der Bedürfnisse von Lernenden

Warum ist es aber in der Praxis so schwer Autonomie bzw. Zugehörigkeit und Zuständigkeit zu fördern?

² Quelle: Tassinari, Maria Giovanna (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main: Lang. In: <http://www.sprachenzentrum.fuberlin.de/v/autonomiemodell/materialien/index.html>

Prof. Dr. Manfred Bönsch (http://www.vbe-nds.de/downloads/Leseforum/Prof_Dr_Boensch.pdf) meint, „Unterricht -in den vielen tausend Stunden realisiert, nach Jahrgängen und Fächern organisiert, häufig in einer unbarmherzig hastigen und schnellen Folge abzuleisten- leidet daran, dass grundsätzlich nicht von einer Synchronität zwischen Unterrichtsprozess und den Lernprozessen auszugehen ist und dass konkret unvollständige Lernprozesse das (vorläufige) Ergebnis sind. Angesichts der in aller Kürze skizzierten Probleme ist die hoch aktuelle Frage, ob durch Strategien der Differenzierung Lernen besser und erfolgreicher organisiert werden könnte. Die Konstruktionselemente (1.) einfallsreicherer Umgang mit Zeit, (2.) variable Bearbeitungs- und Verarbeitungsmodi, (3.) vielfältige Lernangebote (Bücher, Materialien, Programme, Geräte) und (4.) verdichtete Betreuungs-, Moderations- und Hilfsangebote personeller Art sind bekannt. Ebenfalls bekannt ist, dass jeder Lerner eigene Lerntypmerkmale (eher handlungs- oder kognitiv orientierte Zugriffsweisen, eigene Verarbeitungstechniken und vor allem ein eigenes Lerntempo) hat. So drängen Überlegungen zur Verbesserung des Lernens auf Ansätze, die differenziert beides aufeinander beziehen und damit andere Lernchancen eröffnen.“

3. Aktivität

Welche Meinung haben Sie zu den Überlegungen von Bönsch? Denken Sie an Ihren Unterricht, bzw. Ihre Erfahrungen und nehmen Sie dazu Stellung! Notieren Sie Ihre Gedanken in Ihr Notizheft! Denken Sie dabei an die Faktoren Lehrmaterialien, Evaluation, Motivation der Lernenden, die Ihren Unterricht beeinflussen. Wenn Sie Ihre Notizen angefertigt haben, und nur dann, lesen Sie hier weiter. Wenn Sie möchten, können Sie sich auch einen Beitrag von Manfred Bönsch, unter:
<http://www.youtube.com/watch?v=JcLAXdPIX-8>, ansehen.

Paralleltext 1, Aktivität

Lesen Sie jetzt den Exkurs von **Dieter Wolff, mit dem Titel „Differenzierung-Individualisierung- Förderung. Überlegungen zu einem integrierten**

Differenzierungskonzept für den Fremdsprachenunterricht“.

- Halten Sie während des Lesens Folgendes in Ihrem Notizheft fest: Die Behauptung des Schriftstellers ist „dass heterogene Klassen im Schulalltag die Regel sind.“ Wie ist die Situation in Ihrer Klasse/ in Ihren Klassen? Kann diese Behauptung auch für Ihre Klasse bei der Unterrichtsplanung wichtig sein?
- Können die Differenzierungsmaßnahmen auch für Ihren Unterricht nützlich sein? In welchem Sinn?
- Welche von den vorgeschlagenen Differenzierungsmöglichkeiten sind auch für Ihren Unterricht von Bedeutung? Warum?

2. Zur Geschichte der Differenzierung

Die in den 60er und 70er Jahren entwickelte Idee der Binnendifferenzierung ging in die didaktische Diskussion des neu entstandenen Fachgebietes DaF/DaZ in den 70er und 80er Jahren ein und ließ neue, kreative und kooperative Lernkonzepte entstehen. Die Differenzierung fundiert auf den Theorien des konstruktiven Lernens und der Interaktion. Doch die Idee der Differenzierung wie auch Elemente dieser Idee sind auf keinen Fall neu. Schon in den humanistischen Werken von Confucius (511 - 479 v.Ch) oder in Plato (428 – 347) und Aristoteles (384 – 322 v.Ch.) ist die Idee zu finden. Viel später in der Renaissance wurde die Ideen der Differenzierung von Rousseau (18er Jahrhundert) propagiert, und im 20sten Jahrhundert von John Dewey).

Elemente der Differenzierung sind auch in verschiedenen pädagogischen Ansätzen zu finden:

- Gruppieren nach Fähigkeiten (1950er);
- individualized instruction, open classroom, and individualized reading (1960s);
- Konstruktives Lernen (1970er);
- multiple Intelligenzen Methoden, kooperatives Lernen, Lernstile, Integrationscurriculum (1980er);
- Sonderpädagogik (1990er).

3. Wichtige Elemente der Differenzierung

Die Differenzierung stellt sowohl eine organisatorische wie auch eine pädagogische Strategie dar, und erlaubt jedem einzelnen Lernenden einer Gruppe so zu arbeiten, dass er/sie seine/ihre, den individuellen Bedürfnissen entsprechenden, Ziele erreicht.

Die pädagogische Forschung stellt eine Vielzahl von Methoden und Differenzierungstechniken zur Verfügung, die gleichsam die Bedürfnisse der lernschwächeren und der „außergewöhnlich begabten Kinder“ decken können. Genau wie die Lernschwächeren empfinden Letztere das undifferenzierte Programm als langweilig (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2001).

Gemäß dem differenzierten Lehren werden verschiedene Lernende mit einer Vielfalt an hierarchisch gesetzten, auf konkrete Kriterien basierenden Methoden, Medien, Verfahren gelehrt, so dass die Lehrenden den unterschiedlichen Bedürfnissen, die in Klassen mit gemischten Fähigkeiten koexistieren, gerecht werden.

Der Terminus „Differenziertes Lehren“ greift - bei der Planung des gesamten Lehrverfahrens - einen systematischen Ansatz für Lernende mit unterschiedlichen Lehrbedürfnissen auf. Für die geeignete Unterrichtsplanung wird auf zwei wesentliche Achsen Wert gelegt: den Lernenden und den Lehrplan.

Auf der ersten, die den Lernenden betreffende, Achse werden drei Parameter unterschieden: seine Vorerfahrung und sein Vorwissen, seine Interessen und sein Lernprofil, die entsprechend zu Lernzuwachs, Motivation und Effizienz führen.



Abb. in: <http://www.edugroup.at/innovation/schul-entwicklung/die-neue-mittelschule/individualisierung-differenzierung.html>

Differenziertes Lehren basiert auf folgende Prinzipien:

- Das Lernen verbessert sich in einem Umfeld, in dem das Wissen gut organisiert ist und dem Niveau der Lernenden angepasst ist (Howard 1994).
- Die Lernenden sind aktiv am Lernen involviert und fühlen sich sicher (Brandt 1998).

- Die Lernenden konstruieren aktiv ihr Lernen und versuchen, bei allem, was ihnen gelehrt wird, den Sinn zu entdecken (National Research Council, 1990).
- Damit die Lernenden jedes Mal den Sinn konstruieren, stützen sie sich auf ihre vorigen Erfahrungen (Vorwissen), ihre Ansichten, ihre Interessen und nähern sich dem Lernen auf verschiedene Weisen (Gardner 1983, Sternberg 1985).

4. Aktivität

Versuchen Sie die wissenschaftlichen Prinzipien den untenstehenden qualitativen Merkmalen des differenzierten Lehrens zuzuordnen:

- Anpassung der Lehrtätigkeit an die Erfahrungen/ an das Vorwissen der Lernenden.
- Differenzierung der Lehrtätigkeit je nach Persönlichkeit der Lernenden.
- Aktive Teilnahme an der Lehrtätigkeit und flexible Gruppenbildung.
- Detaillierte und kontinuierliche Evaluation.

Für die differenzierte Unterrichtsplanung hat nicht nur der Lernende sondern auch der Lehrplan, wie schon gesagt, einen besonderen Wert. Lehrende haben die Aufgabe, während sie die Schülerfaktoren berücksichtigen, die vier Parameter des Lehrplans zu differenzieren. Diese Parameter sind: der Lerninhalt, der Lernprozess, die Lernprodukte und das Lernumfeld.



5. Aktivität

A. Welche Hindernisse glauben Sie, dass bei der Planung des differenzierten Unterrichts vorkommen? Schreiben Sie einfach alle Hindernisse, die Ihnen als

Gedanken kommen.

B. Welche von diesen Hindernissen hängen von (a) Ihrer Persönlichkeit; (b) dem Schulprogramm oder der Schulumgebung, in der Sie lehren; (c) dem Schulsystem; (d) anderen Parametern ab?

C. Wenn Sie Ihre Notizen angefertigt haben, nummerieren Sie die notierten Hindernisse, indem Sie mit 1 das Wichtigste markieren, so dass Sie eine Liste mit Prioritäten entwickeln.

D. Dann machen Sie einfach Gedanken darüber, was gemacht werden kann, damit Hindernisse überwindet werden.

Wenn Sie fertig sind, lesen Sie hier weiter.

Paralleltext 2, Aktivität

Lesen Sie jetzt den zweiten Paralleltext von Manfred Bönsch. Notieren Sie während des Lesens Folgendes:

- Der Autor fängt mit der Behauptung an, „Im Allgemeinen werden schlechte Lernergebnisse auf das Konto der Schüler gebucht“. Nehmen Sie dazu Stellung und antworten Sie auf die Frage, ob Sie auch mal den geringen Fleiß oder auch die Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden als Ausrede hatten?
- Es werden drei Kategorien der unterrichtsprozessgebundenen inneren Differenzierung dargestellt. Glauben Sie, dass es notwendig ist alle drei anzuwenden oder lieber nur eine auswählen? Notieren Sie Ihre Gedanken.
- Entwickeln Sie ein Kompetenzraster für eine Lernergruppe, bei der Sie jetzt unterrichten. Entwickeln Sie ein Beispiel für nächste Woche. Schreiben Sie, welche Kompetenzen auf welchen aufsteigenden Niveaustufen die Lernenden sich aneignen sollen. (zu Kompetenzrastern und Wochenplänen, lesen Sie auch **Paralleltext 3**, „Baustein 2: Differenzierung in Schule und Unterricht“, in: http://ganztagsblk.de/ganztagsbox/cms/upload/ind_foerderung/BS_2_differenzierung/Baustein_DifferenzierungVerffFassung_1_1.pdf)

Der Ansatz des differenzierten Lehrens gewährleistet, dass das, was gelernt wird (Lerninhalt), wie es gelernt wird (Lernprozess), und wie der Lernende zeigt, was er

gelernt hat (Lernprodukte), seinem Niveau und seiner Lernbereitschaft, seinen Interessen und seinen Vorlieben bezüglich seines Lernstils angepasst sein muss.

3.1 Lerninhalte

Lerninhalte sind das, was die Lernenden lernen sollen: Informationen, Konzepte, Fertigkeiten, die von dem Lehrplan grob vorgegeben und durch Lerndesignprozesse konkretisiert werden (http://nms.tsn.at/cms/images/stories/lerndesign/Elemente_zu_Differenzierung.pdf).

Die Lerninhalte zu differenzieren heißt nicht diese zu ändern, sondern sie als Wahl- oder Pflichtstoff zu bestimmen, Zusatzstoff zu ergänzen, Arbeitsmittel mit Informationen vorzuschlagen, autonomes Lernen und Lesen wie auch Partnerarbeit zu fördern, etc.

6. Aktivität

Machen einen Vorschlag zur Differenzierung der Lerninhalte, anhand einer Einheit von dem Lehrwerk, das Sie im Moment bei Ihrer Lernergruppe lehren.

Denken Sie dabei an den Profilen der Lernenden Ihrer Gruppe. Schreiben Sie Ihren Vorschlag in Ihr Notizheft!

3.2 Lernprozesse

Lernprozesse sind die Abläufe, die durch Aufgaben und Übungen gestaltet werden, um sich die Lerninhalte anzueignen. Sie sind die „Didaktisierung“ von Lerninhalten (http://nms.tsn.at/cms/images/stories/lerndesign/Elemente_zu_Differenzierung.pdf).

Differenzierung des Lernprozesses heißt Differenzierung hinsichtlich der Stufen des Lernprozesses, aber auch hinsichtlich der erforderlichen Reife für Lernprozesse.

7. Aktivität

Arbeiten Sie weiter mit der „Einheit“ der sechsten Aktivität.

- a. Lesen Sie vorsichtig die Aktivitäten, die in der Einheit vorgeschlagen sind, und überlegen Sie sich, ob diese auch für die Lernenden einen Sinn haben.
- b. Notieren Sie in Ihr Heft, welche Probleme, wie z.B. die Länge oder der

- Schwierigkeitsgrad, kommen bei diesen Aktivitäten vor. Antworten Sie auch darauf, ob diese Aktivitäten interessant für die Lernenden in Ihrer Gruppe sind.
- c. Zum Schluss, machen Sie auch Vorschläge, wie diese interessant werden können, aber auch wie diese nützlich für das Leben außerhalb des Klassenraums werden können.

8. Aktivität

Denken Sie jetzt schon daran, wie Ihre Unterrichtsplanung aussehen wird. Behalten Sie immer die „Einheit“ der sechsten Aktivität als Anlass für Ihre Gedanken. Denken Sie an einen differenzierten Unterricht und machen Sie die entsprechenden Notizen in Ihr Heft!

3.3 Lernprodukte

Lernprodukte sind die Aufgaben, die den Lernenden ermöglichen sollen, ihr Wissen, ihr Verstehen und ihr Können zu demonstrieren
(http://nms.tsn.at/cms/images/stories/lerndesign/Elemente_zu_Differenzierung.pdf).

Differenzierung der Lernprodukte ist eigentlich die Evaluation, die den Lernenden zeigt, was sie nach einer längeren Zeit verstehen können, tun können oder auch, was sie wissen.

9. Aktivität

Immer weiter anhand der „Einheit“ der sechsten Aktivität, versuchen Sie die geeignete Evaluation für jede Aktivität zu finden. Denken Sie z.B. daran, wann und wie würden Sie wissen, ob die Lernenden erfolgreich die Aktivitäten vervollständigt haben. Denken Sie auch nach, ob diese Aktivitäten sinnvolle Lösungen für die Lernenden haben. Versuchen Sie diese Lösungen, die problematisch sind, zu ändern, und schreiben Sie Ihre Vorschläge ins Heft!

3.4 Lernumfeld

Lernumfeld umfasst die Atmosphäre, Gruppendynamik und Beziehungen zwischen den individuellen Lernenden und der Lehrperson und unter den Lernenden in der Lerngemeinschaft (http://nms.tsn.at/cms/images/stories/lerndesign/Elemente_zu_Differenzierung.pdf).

Zum Lernumfeld der Lernenden gehört auch das „Wie die Gefühle der Lernenden auf ihr Lernen einwirken“.

10. Aktivität

Bereiten Sie einen Fragebogen vor, oder Fragen zu einem Interview und sammeln Sie wichtige Informationen über ihre Gefühle für das Gelernte oder für den Lernprozess. Machen Sie das Interview am Ende der bearbeitenden Einheit der sechsten Aktivität. Notieren Sie diese Antworten, die Sie interessant finden oder neue für Sie Informationen beinhalten. Gruppieren Sie auch die Antworten der Lernenden anhand ihrer Gefühle. Vergessen Sie dabei nicht, dass eine Gruppe von zwei (Partner) bis 5 Personen bestehen kann. Ist diese Gruppierung wichtig auch für die Zusammenstellung von Gruppen während des Lernprozesses?

4. Formen der Differenzierung

Wie ersichtlich wird, wenden die Lehrenden eine Vielzahl an didaktischen Strategien und Techniken an, um den Lerninhalt, den Lernprozess und das Lernprodukt niveau-, interessen- und lernprofilabhängig zu differenzieren.

Es können folgende Formen der Differenzierung unterschieden werden (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2001):

- Differenzierung des Ziels bzw. der Pflichten: Die Lernenden bearbeiten denselben Inhalt auf verschiedenen Niveaus.
- Differenzierung des Ergebnisses: Alle Lernenden werden dieselben generellen Aufgaben-Pflichten beauftragt, jeder einzelne Lernende hat aber die Möglichkeit flexibel und niveauentprechend zu arbeiten.
- Differenzierung der Lernendeaktivitäten: Es ist bekannt, dass verschiedene Lernende über verschiedene Lernstile verfügen. Sie können denselben Inhalt

bearbeiten und erfolgreich dieselbe Aufgabe auf demselben Niveau ausführen, jeder Einzelne jedoch auf eine andere Art und Weise.

- Differenzierung des Klassenrhythmus: Die Lehrenden diskutieren regelmäßig mit bestimmten Lernenden ihre auszuführenden Aufgaben. Ziel ist dabei das Verständnis der Lernenden zu interpretieren, ihre Bedürfnisse zu diagnostizieren und zu revidieren (Strandig & Saunders 1993). Infolgedessen wird bestimmten Lernenden eine quantitativ und qualitativ differenzierte Hilfestellung geboten.
- Differenzierung des Feedbacks: Die Rückmeldung steht in Abhängigkeit zu den persönlichen Bedürfnissen und der persönlichen Progression des jeweiligen Lernenden.
- Differenzierung des Schwierigkeitsgrades von Lehrmaterialien: Durch die Variation erlangen die Lernenden dieselben Ziele, Ergebnisse und Inhalte.

11. Aktivität

Geben Sie anhand der oben angeführten Klassifizierung und ihrer Erfahrung ein Beispiel für eine sprachliche Aktivität, die zumindest differenziert in Bezug auf das Ziel und den Lernstil ist. Beziehen Sie sich dabei auf die thematischen und sprachlichen Inhalte des Lehrwerks, das sie benutzen.

5. Prinzipien der Differenzierung

Die Lehrenden berücksichtigen die Lernerprofile um entsprechend die Lerninhalte, -prozesse, -produkte und das Lernumfeld zu differenzieren. Sie differenzieren nach bestimmten Prinzipien, und diese, die nach Prinzipien Differenzierung, findet in einem System statt, das vier Elemente beinhaltet: die Unterrichtsumgebung, das Curriculum, die Evaluation und die Instruktion.

5.1 Unterrichtsumgebung

Die Unterrichtsumgebung ist der Klassenraum, aber auch ein sowohl physischer als auch psychischer Kontext, in dem der Unterricht stattfindet. Das Aussehen, die Organisation und die Struktur eines Raums kann Reiz für die Lernenden werden. Die

Farben, die Möbel und Materialien spielen eine große Rolle genauso wie auch die Solidarität und die Zusammenarbeit.

12. Aktivität

Beschreiben Sie Ihre Unterrichtsumgebung, als Unterrichtsraum aber hauptsächlich auch als Ort des Treffens, der Zusammenarbeit, etc. Denken Sie auch an das, was Sie in der Einheit „Σχέσεις“ diskutiert haben. Schreiben Sie Ihre Gedanken ins Heft und machen Sie auch Verbesserungsvorschläge!

5.2 Curriculum

Curriculum ist der organisierte Plan zur Beschreibung des Wissens, des Verstehens und der Fertigkeiten im Unterrichtsprozess.

„...In der Praxis der Begabungsförderung haben sich zwei Ansätze in der schulinternen Planung bewährt, mit denen einzelne Schülergruppen in einer Klasse nach einem veränderten Curriculum unterrichtet werden, aber in der gleichen Klasse bleiben. Beim „Enrichment“ wird der Unterricht mit erweiterten oder vertieften Inhalten, die über den herkömmlichen Lehrstoff hinausführen, angereichert. Beim „Compacting“ wird der Lehrstoff verdichtet. ...“ (in: Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen Kusel)

5.3 Evaluation

Differenzierung der Leistungskontrolle beinhaltet die individuelle Diagnose (nicht zur Benotung), den Wegfall der Benotung in den unteren Klassen und die Ergänzung der objektiven Benotung durch "subjektive" Benotung nach intra-class-norm mit Hilfe eines klasseninternen Bewertungssystems, das Anstrengung und Leistungsfortschritt persönlich anerkennt und auch dem Schwächeren die Chance gibt, ein Lob zu erfahren. Dabei werden die Lernfortschritte beurteilt und das positive Verhalten verstärkt. (vgl. Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen Kusel)

Es gibt drei Evaluationssysteme:

Die diagnostische Evaluation (pre- Evaluation), die formative Evaluation (während des Unterrichtsprozesses), und die summative Evaluation (End- Evaluation).

13. Aktivität

Beschreiben Sie die Tests, bzw. das Evaluationssystem, das Sie bei Ihrer Lernergruppe anwenden. Wie könnten Sie dieses, nach den differenzierten Prinzipien, verbessern? Schreiben Sie einen kleinen Bericht mit Beispielen in Ihr Heft.

5.4 Instruktion

Instruktion heißt Lehr- und Ausbildungsprozess. Die Instruktion ist die Anwendung des Curriculums. Die differenzierte Instruktion führt das Wissen, das Verstehen und die Fertigkeiten. Nach der differenzierten Instruktion werden die Schwächen der Lerner, die Persönlichkeits-, die kulturellen, die Lernunterschiede etc. respektiert. Instruktion nach dem Differenzierungsmodell, heißt flexible Zeit, Materialien, Lern- und Lehrstrategien etc. Die differenzierte Instruktion hilft Lernenden ihr Autonomie und Selbstbewusstsein zu stärken, sie zeigt Wege zu verschiedenen Lernprodukten.

14. Aktivität

Inwiefern arbeiten Sie mit den Lehrwerken? Benutzen Sie Zusatzmaterialien für Ihren Unterricht? Wie ähnelt sich Ihr Unterrichtsprozess mit dem der Differenzierung? Was könnten Sie noch ändern? Machen Sie Notizen zum Thema in Ihr Heft!

6. Schlusswort

Die Lehrenden, die sich dazu entscheiden, differenziert zu lehren, müssen sich selbst und ihre Rolle unter einem neuen Gesichtspunkt betrachten. Nicht als Eigentümer und Übermittler von Wissen, sondern als Dirigenten eines Orchesters (Tomlinson). Die Lehrenden müssen alle Mitglieder dieses Orchesters, ihre Lernenden also, zu ihren Höchstleistungen führen. Um an dieses Ziel zu gelangen, müssen die Musiker unterschiedliche Aufgaben selbstständig ausführen, und jeder Einzelne unter Berücksichtigung seines unterschiedlichen Charakters und seiner unterschiedlichen Annäherungsweisen. Wenn jeder Einzelne seine persönliche Höchstleistung erreicht,

werden alle gemeinsam als Gruppe funktionieren und das Endergebnis darbieten. Wie Tomlinson charakteristisch bemerkt „hilft der Dirigent die Musiker die Musik zu interpretieren, er selbst aber interpretiert nicht“.

Kείμενο 2: Beschreibung einer Lehrsituation

Beschreibung einer Lehrsituation

Dafni Wiedenmayer

1. Das Profil jedes einzelnen Lerners (a): allgemeine Merkmale

Jeder Lernende lernt auf seine eigene Art und Weise, unter unterschiedlichen Umständen, und jedem Lerner entsprechen unterschiedliche Kompetenzen, Fertigkeiten und Schwierigkeiten. Jeder Lernende ist aber auch ein aktives Mitglied des Lernprozesses. Damit wir die Lernaktivitäten sowohl planen als auch optimieren können, ist es notwendig (vgl. auch Hopf, 1976, Raynal/Rieunier, 1997) die persönlichen Schwierigkeiten jedes Lernenden zu kennen, sodass wir die Möglichkeit haben in Bezug auf seine Persönlichkeitsmerkmale differenzieren zu können. Die folgende Tabelle stellt die beim/ im Sprecher angelegten Eigenschaften, die den Spracherwerb, bzw. das Sprachenlernen beeinflussen (nach Wode, 1993:292, vgl. auch Ehrman, 1996, Huneke/Steinig, 1997, Wolff, 1998), dar:

Das Profil jedes einzelnen Lernenden		
biologische Eigenschaften und Persönlichkeitsstruktur	affektive Faktoren	Verhaltensweisen
wer sind die Lernenden	wie erfassen die Lernenden eine	was verfolgen die Lernenden

Fremdsprache		
1.Alter	5.Motivation	8.Lernstrategien
2.Lernstile	6.Einstellungen	
3.Sprachbegabung/ Sprachlerneignung	7.Emotionale Zustände	
4.sprachliche Sozialisation		
<p>1. Aktivität</p> <p>Die folgende Tabelle beinhaltet Beschreibungen und/ oder Begriffe der sieben vorigen Merkmale des Profils der Lernenden. Lesen und ordnen Sie die Beschreibungen den Merkmalen zu. Wenn Sie fertig sind (und nur dann!), vergleichen Sie Ihre Lösungen mit den Lösungen am Ende des 2. Textes.</p>		
a.	Der Wille und die Bereitschaft, ein Ziel anzugehen. Zwei Aspekte sind zu unterscheiden: die Beweggründe zum Lernen und die Stärke der Bereitschaft.	
b.	Es spielt eine wichtige Rolle beim Sprachenlernen und dies lässt sich durch alltägliche Erfahrung und wissenschaftliche Untersuchungen belegen. Die Frage stellt sich jedoch je nach Spracherwerbstyp unterschiedlich.	
c.	Komplexe Pläne, die das Verhalten des Lernenden beim Lernen und in der Interaktion mit anderen steuern. Operationalisierte Fertigkeiten, die den Erwerb sprachlicher Mittel und die Verbreitung	

	anderer nicht sprachlicher Informationen steuern.
d.	Carroll, 1962 (in: Wode, 1993: 296) rechnet dazu vier Fähigkeiten: eine phonetische Kodier- und Memorierfähigkeit, um gehörte Sprachsignale im Hinblick auf ihre phonetische Struktur zu speichern und sie später korrekt wiederzugeben/ eine grammatische Fähigkeit, gleiche syntaktische Funktionen von Wörtern in unterschiedlichen Kontexten erkennen zu können/ die Fähigkeit, fremdsprachliches Material in möglichst kurzer Zeit auswendig zu lernen/ eine induktive Fähigkeit, Eigenschaften und Regelmäßigkeiten in neuen Äußerungen zu erkennen und diese auf andere zu übertragen.
e.	Sie sind in enger Verbindung mit der Motivation zu sehen. Sie haben einen starken Einfluss auf Lernerfolg und Lerntempo. Dazu zählen die Angst, die Entspannung, Autismus, usw.
f.	Der Entwicklungsstand in der Erstsprache, das sprachbewusste bzw. nicht- sprachbewusste Elternhaus, die sozialen Schichten, das Bildungsniveau in der Familie, die Ein- bzw. Mehrsprachigkeit, wie auch das Leistungsniveau im muttersprachlichen Unterricht sind unter anderen Variablen, die eine große Rolle dabei spielen.
g.	Es gibt visuell, auditiv und kinästhetisch orientierte Lernende. Die Wahrnehmung von Menschen, die komplexe soziale Situationen

	rasch erfassen, aber weniger auf einzelne Elemente achten, wird als feldabhängig bezeichnet. Bei feldunabhängigen Lernenden dagegen, richtet sich ihre Aufmerksamkeit eher auf Einzelheiten. In der Realität herrschen Übergänge und Mischtypen vor.
h.	„Sie können neben der Sprache noch viele damit in Zusammenhang stehende Faktoren betreffen: z.B. die Sprecher, den Lehrer, das Land oder die Produkte des Landes. Für alle gilt: eine negative kann den Lernerfolg mindern, eine positive kann ihn fördern.“ (Wode, 1993: 300)

2. Das Profil jedes einzelnen Lerners (b): das sprachliche Niveau

In diesem Kapitel beschäftigt uns das wichtige Thema des Sprachniveaus, das auch zum Lernerprofil gehört. Das Sprachniveau zu beschreiben und zu definieren heißt die Kompetenz und Performanz der Lernenden in der Zielsprache, an/zu einem bestimmten Zeitpunkt zu verstehen. Diese Niveaubeschreibung kann den Lehrenden in verschiedenen Bereichen helfen:

- Vorbereitung auf Prüfungssysteme
- Vergleich von Qualifikationssystemen
- Verstehen und Verständnis von den verschiedenen Entwicklungsstadien von unterschiedlichen Lernenden in mehreren Bereichen

Im Folgenden werden der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeRfS, für die deutsche Sprache 2001) und die Kannbeschreibungen des GeRfS dargestellt.

Im GERfS werden das Wissen, die Kenntnisse und die Fertigkeiten (Kannbeschreibungen) beschrieben, die in jedem Niveau für die Lernenden notwendig sind, damit sie mittels Sprache aktiv im öffentlichen, beruflichen und privaten Bereich ihres Lebens handeln („tun“ in der Soziolinguistik). Das sprachliche Wissen und die kommunikative Kompetenz werden durch die kommunikativen sprachlichen Aktivitäten realisiert (vgl. auch GERfS: Kap. 2 und 4, Βηδενμάιερ 2003, Βηδενμάιερ 2004). Durch diese sprachliche Realisierung der Kompetenzen zeigen die Lernenden, dass sie ein Sprachsystem (jedes Mal einen bestimmten Grad in einem bestimmten Niveau - ein Interlanguage Stadium³-) erreicht haben; die Lernenden zeigen aber auch, dass sie in der Lage sind, dieses Sprachsystem für kommunikative Zwecke anzuwenden. Die Lernenden verwenden also eine sprachliche Form (ihre linguistischen Kompetenzen), die anhand des linguistischen Systems (Wortschatz, Grammatik, Semantik, Phonologie) jeder Sprache und anhand der bestimmten sozialen Situation (soziale Beziehungen, Höflichkeitsformen, Register) richtig ausgewählt ist. Die Lernenden kommunizieren, handeln aktiv und interaktiv mit Hilfe der sprachlichen Formen und des sprachlichen Systems; dabei lernen sie die sozialen Institutionen (soziolinguistische Kompetenz) kennen und nehmen an sozialen Zusammenhängen (pragmatische Kompetenz) teil. Die Realisierung der kommunikativen sprachlichen Aktivitäten setzt voraus, dass die Lernenden eine Menge von Wissen („sprachliches Wissen“) sowie die notwendigen Kompetenzen, damit sie das erworbene Wissen während der sprachlichen Kommunikation („kommunikative sprachliche Kompetenz“) verwenden, schon erworben haben.

2. Aktivität

Nach dieser globalen Darstellung der Kannbeschreibungen, versuchen Sie jetzt die oder eine von Ihren Lehrsituations zu beschreiben. Auf welchem Niveau befinden sich Ihre SchülerInnen? Beschreiben Sie was sie „können“.

³ In wie weit ein Lernprozess erfolgreich oder nicht war. „Der Normalfall ist das Erreichen eines Interlanguage-Stadiums, das mehr oder weniger weit vom Niveau eines Muttersprachlers entfernt ist“ (Huneke/ Steinig 2000: 9).

Gemäß des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen lassen sich die Referenzniveaus durch folgende Globalskala bestimmen:

Niveau A (1-2)	Elementare Sprachverwendung
Niveau B (1-2)	Selbständige Sprachverwendung
Niveau C (1-2)	Kompetente Sprachverwendung

Die Niveaus werden gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat: 1998, für die deutsche Sprache, 2001) durch bestimmte Kannbeschreibungen global beschrieben.

3. Aktivität

Es folgen 20 Beschreibungen für das globale Verständnis auf verschiedenen Niveaus (A1-C2). Lesen Sie die Kannbeschreibungen und versuchen Sie sie dem Niveau zuzuordnen. Versuchen Sie auch Argumente für Ihre Zuordnung zu finden. Während der Aktivität, notieren Sie in Ihr Notizheft das wichtige Schlüsselwort für jede Kannbeschreibung.

Achten Sie darauf, dass Deskriptoren für jedes nächste Niveau nicht wiederholt werden.

Wenn Sie fertig sind (und nur dann!), vergleichen Sie Ihre Lösungen mit den Lösungen am Ende des 2. Textes.

Kannbeschreibung	Niveau
1. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen- z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben.	

2.	Kann sich spontan und fließend verständigen, so dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.	
3.	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung).	
4.	Kann sich zu einem Themenschwerpunkt klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	
5.	Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.	
6.	Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedenen Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.	
7.	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen.	
8.	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.	
9.	Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um eine einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.	
10.	Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.	
11.	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen.	
12.	Kann in Gesprächen idiomatische Ausdrücke, umgangssprachliche Wendungen in den meisten Fällen verstehen und die gebräuchlichsten auch selbst situationsangemessen anwenden.	

13.	Kann sich relativ mühelos, flüssig und verständlich ausdrücken und verbindet seine Äußerungen mithilfe von Konnektoren.	
14.	Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben.	
15.	Beherrscht Mittel der Gliederung sowie der inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung. Verfügt über einen großen Wortschatz, kann problemlos umschreiben, sich korrekt und angemessen ausdrücken. Kann aus einem großen Repertoire an komplexen grammatischen Strukturen auswählen.	
16.	Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.	
17.	Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.	
18.	Kann ein ausreichend großes Repertoires an Wörtern und Wendungen bei Gesprächen über allgemeine und seinen/ihren Alltag betreffende Themen benutzen, und zwar mit guter Beherrschung des Grundwortschatzes.	
19.	Kann sich ausreichend genau äußern, wobei es zu falscher Wortwahl oder zu Verwechslungen kommen kann, die jedoch die Kommunikation nicht behindern.	
20.	Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel flexibel einsetzen, um Wesentliches auszudrücken. Kann ein breites Spektrum an Sprachhandlungen realisieren, gebräuchlichste Redemittel und Höflichkeitsfloskeln benutzen.	

4. Aktivität

Da Sie nun fertig mit dem „Lernen“ der Kannbeschreibungen sind, versuchen Sie erneut, die Lehrsituation von der 2. Aktivität detailliert zu beschreiben. Vergleichen

Sie Ihre Antwort mit der zweiten und vierten Aktivität. Gibt es Unterschiede?

Würden Sie jetzt das Niveau Ihrer Schüler neu definieren?

Diese ist eine besonders wichtige Aktivität, weil von Ihnen erwartet wird, nach den in diesem Seminar erfahrenen Beschreibungen von Merkmalen und Niveaus, bereit zu sein, Ihre Lernsituation zu beschreiben.

3. Das Profil der Klasse/ Gruppe

Schon 1972 wies Hymes (in Wode, 1993: 283) darauf hin, „dass das Geschehen im Klassenraum lediglich einen Ausschnitt aus dem gesamten Spektrum an Interaktionen und Situationen darstellt, die Sprecher sprachlich bewältigen. (...) Das Interesse gilt nicht isoliert dem Lehrer oder dem einzelnen Schüler, sondern dem gesamten Interaktionsgefüge zwischen Lehrern und Schülern sowie zwischen den Schülern untereinander.“

Welche Parameter spielen aber eine Rolle und sollen berücksichtigt werden, damit die Klasse sowohl als Ganzes aber auch für jeden einzelnen Schüler funktionieren kann? Woodward (2001 in Sifakis 2013: 35-36, unveröffentlichtes Material) schlägt folgende Merkmale vor , die wichtig für die Charakterisierung der ganzen Gruppe sind: Anzahl der Lernenden, männliche und weibliche Quote, Altersdifferenzierungen, Muttersprache, Nationalität, andere als die Ziel-Fremdsprachen, Niveau der Zielsprache, Selbsteinschätzung des Niveaus der Lernenden, Beschäftigungen/ Interessen der Lernenden , Lehrwerke/ Lernmaterialien (frühere und gegenwärtige), Zielsetzungen der Lernenden, muttersprachliches Niveau, Beschäftigungen/ Aktivitäten in der Zeit/ Freizeit außerhalb der Klasse.

5. Aktivität

Versuchen Sie herauszufinden, welche von den oben genannten Merkmalen, wichtig für das Kennenlernen/ Charakterisieren der Gruppen in den folgenden Beispielen

sind. Notieren Sie dabei eine Argumentation für jedes Beispiel in Ihr Notizheft.

- a. 28 Lerner in Griechenland, 26 von ihnen Frauen, die DaF lernen möchten, weil Sie in Deutschland studieren wollen.
- b. 6 Ärzte, die in vier Monaten nach Deutschland fahren, damit sie ihre berufliche Spezialisierung beenden.
- c. 14 Jugendliche, die DaF als Pflichtfach in der Schule haben.
- d. 4 Mädchen, die Nachhilfe für das Fach DaF brauchen.
- e. 7 Kinder im Vorschulalter.

Es ist selbstverständlich, dass auch andere Merkmale, wie z.B. die Dynamik der Gruppe, die Lernstile der meisten Teilnehmer oder auch die Erwartungen der Lernenden, von großer Bedeutung sind. Diese Merkmale aber kann der Lehrende nur während des Unterrichtsprozesses und nach einer gewissen Zeit herausfinden.

Nachdem Sie aber in der Lage sind eine ganze Gruppe zu charakterisieren, wissen Sie auch, dass solche Faktoren, wie die Heterogenität von großer Bedeutung sind. Das Thema der Heterogenität ist das zentrale Thema unseres Seminars und das diskutieren wir auch im Κείμενο 1 weiter. Neben der Heterogenität gibt es aber auch andere Merkmale einer Klasse, die wichtig für die Charakterisierung der Klasse sind, wie z.B. „Lernen unter vier Augen“, sehr viele Teilnehmer in der Klasse, testorientierter Unterricht, Ausstattungsprobleme im Klassenzimmer.

6. Aktivität

Notieren Sie mögliche Probleme, die vorkommen können, wenn Faktoren existieren, wie:

Faktoren	Probleme
Heterogenität	

„Lernen unter vier Augen“	
sehr viele Teilnehmer in der Klasse	
testorientierter Unterricht	
Ausstattungsprobleme im Klassenzimmer	

Literatur

Apeltauer, E. (2006): Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Flensburg: Ernst Apeltauer.

Apeltauer, Ernst: Kooperation mit zugewanderten Eltern. Flensburg

Ehrman, Madeline E. (1996): Understanding second language learning difficulties. Virginia: Sage Publications.

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Berlin/New York: Langenscheidt.

Gardner, H. (1985). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: BasicBooks.

Hopf, D. (1976): Differenzierung in der Schule. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Huneke, H.-W./Steinig W. (1997): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmid Verlag.

Raynal, F./Rieunier, A. (1997): Au-delà des didactiques, le didactique. Paris/Bruxelles: De Boeck Université.

Tassinari, M. G. (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien.* Frankfurt am Main: Lang. In:
<http://www.sprachenzentrum.fuberlin.de/v/autonomiemodell/materialien/index.html>
 (Stand: 22.02.2014)

Wode, H. (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber Verlag.

Wolff, Dieter (1998): Neue Lerntheorien - Neue Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht, in: Neusprachliche Mitteilungen.

Βηδενμάιερ, Δ. (2003): Αξιολόγηση παραγωγικών γλωσσικών δραστηριοτήτων. Αθήνα: ΣΥΚΑΓΕ.

Βηδενμάιερ, Δ. (2004): Ανάπτυξη ικανοτήτων με στόχο την γλωσσική επικοινωνία. Οι ικανότητες των χρηστών γλώσσας σύμφωνα με το «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς: μάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση». Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διδασκαλίο ξένων γλωσσών.

Κανάκης, Ι. (1991). 'Η μεθόδευση της καθημερινής διδασκαλίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.' Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

http://nms.tsn.at/cms/images/stories/lerndesign/Elemente_zu_Differenzierung.pdf

Παντελιάδου, Σ. (2008). 'Διαφοροποιημένη διδασκαλία.' σε: Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επιμ.), Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Links

- <http://www.caroltonlinson.com/>: the personal site of probably the most influential scholar in DI research.
- <http://www.isbnlib.com/preview/0871203421/The-Differentiated-Classroom-Responding-to-the-Needs-of-All-Learners>: read online excerpts from Tomlinson's book *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*
- <http://www.youtube.com/watch?v=Cz5H76kOgbA>
Binnendifferenziert unterrichten
Praxisbeispiele aus dem Englischunterricht mit Notting Hill Gate in Klasse 5
- <http://www.youtube.com/watch?v=FmbCgaLAQiU>
Gerald Hüther über die Fehler in unserem Schulsystem 01.02.13
- http://www.neuemittelschule.at/grundlegende_informationen/paedagogische_konzepte/teamteaching_video.html

Lösungen zu den Aktivitäten des zweiten Textes „Beschreibung einer Lehrsituuation“

1. Aktivität

1. b 2. g 3. d 4. f 5. a 6. h 7. e 8. C

3. Aktivität

1. A1 11. B2

2. B2 12. C1

3. A2 13. B1

4. B2 14. C2

5. C1 15. C1

6. C1 16. A2

7. C2 17. C2

8. A1 18. B1

9. A2 19. B2

10. B1 20. B1

5. Aktivität

a. b. c. d. e.

6. Aktivität

Faktoren	Probleme

Heterogenität	Niveau, akademischer Hintergrund, Muttersprache, Geschlecht, Charakter, Lernstil.
„Lernen unter vier Augen“	Eintönige Kommunikation, keine Interaktion mit anderen Lernenden, Langeweile, keine symmetrische Beziehung.
sehr viele Teilnehmer in der Klasse	Verlust des Überblicks der Klasse, keine individuelle Förderung,
testorientierter Unterricht	Vermischung der testorientierten und den tatsächlichen Kompetenzen der Lernenden, Ungleichgewicht zwischen lernerzentrierten Aktivitäten und testorientierten Aufgaben.
Ausstattungsprobleme im Unterrichtsraum	Unzureichender Medieneinsatz, keine Möglichkeit für die Lernenden zur autonomen Recherche und Aufgabenbewältigung.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Παράληλο κείμενο 1: Differenzierung – Individualisierung – Förderung

Dieter Wolff, Wuppertal (D)

Differenzierung – Individualisierung – Förderung

Überlegungen zu einem integrierten Differenzierungskonzept für den Fremdsprachenunterricht*

Im Rahmen der jährlichen Versammlung des Forums Fremdsprachen Schweiz fand am 7. November 2010 an der Pädagogischen Hochschule Lausanne eine Tagung zum Thema Fremdsprachenunterricht in heterogenen Klassen statt. Ziel dieser Tagung war es, aufgrund von zwei zentralen Referaten eine erste Bilanz über den Wissensstand und die Problematik eines mehrsprachigen Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen zu ziehen. Wir publizieren hier den ersten Vortrag; das zweite Referat folgt in der nächsten Ausgabe.

1. Einleitung

Der deutsche Pädagoge Andreas Helmke hat einmal davon gesprochen, dass das Unterrichtsgeschehen in unseren öffentlichen Schulen um einen – von ihm so genannten - „imaginären Durchschnittsschüler“ kreise (Helmke, 2008). Das Lernverhalten von Schülern in einer Klasse, so sagt er, würde von den meisten Lehrpersonen immer global auf der Basis dieser imaginären Norm, die von niemandem je festgelegt wurde, und nicht vor dem Hintergrund der individuellen Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler gesehen und bewertet. Deshalb sei Schule in hohem Maße ineffizient und trage nicht dazu bei, das tatsächliche Potenzial der Lernenden zu nutzen. Aus diesen Aussagen von Helmke lässt sich etwas ableiten, was für diesen Beitrag von Bedeutung ist, nämlich, dass es eigentlich keine homogenen Schulklassen gibt, dass jedes Klassenzimmer vielmehr von Individuen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten bevölkert wird. Und gleichzeitig lässt sich daraus die Schlussfolgerung ziehen, dass dieser nicht existierende imaginäre Durchschnittsschüler nicht Leitbild der Lehrpersonen bleiben darf. Der Glaube an die angeblich homogenen Klassen und daraus abgeleitet natürlich an den klassischen Frontalunterricht kann den individuellen Fähigkeiten der Lernenden nicht gerecht werden und verunmöglicht Individualisierung und Förderung, die als Leitkonzepte einer modernen Pädagogik gelten sollten (vgl. hierzu auch Wolff, 2010). Nicht nur Helmke, sondern auch andere Pädagogen und Fachdidaktiker haben sich darüber Gedanken gemacht, wie man hier Abhilfe schaffen kann. Einige haben grundsätzlich geleugnet, dass die Schule als Institution und die individuellen Fähigkeiten eines Lernenden miteinander vereinbar sind und haben dafür plädiert, die Schule einfach abzuschaffen (*de-schooling society*). Andere, und zu diesen gehören nicht nur Helmke, sondern eine Reihe weiterer führender Pädagogen, argumentieren eher dafür, den Lernraum Schule so umzugestalten, dass die

Förderung des individuellen Lernens möglich wird. In diesem Zusammenhang wird seit langer Zeit der Terminus Differenzierung gebraucht. Differenzierung, Individualisierung und darauf aufbauend Förderung, das sind die Konzepte, deren Realisierung dazu beitragen soll, das schulische Lernen erfolgreicher zu gestalten. In meinem Beitrag geht es mir darum zu zeigen, dass Differenzierung, Individualisierung und Förderung Konzepte im modernen Fremdsprachenunterricht sind, die in engem Zusammenhang zueinander stehen und dann positive Auswirkungen auf die Entwicklung der Lernenden haben können, wenn man sie integriert und als eine Einheit versteht. Dabei gehe ich von der Annahme aus, dass heterogene Klassen im Schulalltag die Regel sind.

2. Zur Begründung von Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht

Ich hatte bereits darauf hingewiesen, dass nicht nur in meinem Verständnis der Begriff „heterogen“ eigentlich allen schulischen Lerngemeinschaften zukommen sollte. Denn jeder Lerner muss als ein einzigartiges „Exemplar“ verstanden werden, das auf individuell unterschiedliche Lernvoraussetzungen zurückgreift, die durch Umwelt und Anlagen gespeist werden. Ein solcher Zugang schließt auch Lerner mit motorischen, anderen physischen, aber auch psychischen Behinderungen ein, weil solche Merkmale auch als Lernermerkmale verstanden werden sollten. Damit wird aber der Begriff „heterogen“ eigentlich überflüssig, denn wenn alle Lerner verschieden sind, dann sind auch alle Schulklassen heterogen, und es muss generell darüber nachgedacht werden, wie man mit der Unterschiedlichkeit der Lernenden in den verschiedenen Klassen umgehen kann.

Ein solches Verständnis von der Einzigartigkeit jedes Lerners führt grundsätzlich auch zu einem Wegfall der Dichotomie von stark und schwach, d.h. es gibt dann keine starken oder

schwachen Lerner, sondern Lerner mit verschiedenen Lernvoraussetzungen, die in unterschiedlichen Lernsituationen jeweils anders reagieren und zu verschiedenen Lernergebnissen gelangen. Wenn wir als Lehrende bewirken wollen, dass die Lernergebnisse des einzelnen Lerners optimal seine Lernvoraussetzungen widerspiegeln (wir können nicht erwarten, dass sie genau die Lernziele erreichen, die wir für sie gesetzt haben), dann müssen wir die individuellen Lernermerkmale durch unterrichtliche Maßnahmen beeinflussen.

Dies ist allerdings in herkömmlichen Lernumgebungen nicht möglich, denn das würde bedeuten, dass jede Lehrkraft mit jedem einzelnen Schüler und seinen Anlagen und Merkmalen vertraut ist. Individuelle Förderung kann nur dann funktionieren, wenn die traditionellen Lernumgebungen modifiziert werden und der Lernende mit in den Förderprozess einbezogen wird, ihn aktiv mitgestalten kann. In diesem Zusammenhang wird auch der Begriff der „natürlichen“ Differenzierung genannt. Werfen wir nun einen Blick auf die

möglichen individuellen Lernvoraussetzungen, wie sie in der Literatur zum Thema genannt werden. Die auf der Basis der Überlegungen von Haß (2006) in den „Materialien für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen“ entwickelte Aufteilung erscheint für unsere Zwecke praktikabel (vgl. Moderationsmodul 10: Individuelle Förderung, 2008). Die Autoren unterscheiden vier unterschiedliche Gruppen von Lernvoraussetzungen:

- Allgemeine Lernvoraussetzungen
- Entwicklungspsychologische Stufen
- Unterschiedliche Intelligenztypen
- Unterschiedliche Lernertypen

Auch in dieser Einteilung findet sich die bekannte Trennung in *nurture* und *nature* wieder, d.h. in Lernvoraussetzungen, die der Umwelt geschuldet sind, und in Lernvoraussetzungen, die etwas mit individuellen Anlagen zu tun haben. Ich möchte an dieser Stelle auf den Begriff „Begabung“ verzichten, der in seiner schillernden Uneindeutigkeit zu vielen häufig ideologisch motivierten Diskussionen geführt hat. Die allgemeinen Lernvoraussetzungen werden von Haß (2006) folgendermaßen unterteilt:

Alter und Entwicklung, Geschlecht Vorerfahrungen und Vorkenntnisse
Interkulturelle Erfahrungen Arbeitshaltung und Interessen (Motivation, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit)
Sozialer Hintergrund (Familie/Elternhaus) Disziplin
Muttersprachliche Kompetenz bzw. Kompetenz in der Schulsprache (z.B. bei Kindern mit Migrationshintergrund) Soziale Fähigkeiten im Umgang mit Lehrern und Mitschülern
Intellektuelles Leistungsvermögen (Fähigkeiten, Lerntempo, Gedächtnis)

Eindeutig umweltbedingte Lernvoraussetzungen sind der soziale Hintergrund, d.h. die Familie und das Elternhaus, die interkulturellen Erfahrungen, die Sprachkompetenz, die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse sowie zum Teil auch die sozialen Fähigkeiten im Umgang mit Lehrern und Mitschülern. Sie sind aufs engste miteinander verknüpft, insbesondere der soziale Hintergrund und die Sprachkompetenz. Letztere steht seit geraumer Zeit im Mittelpunkt vieler Debatten. Untersuchungen in den letzten Jahren (z.B. FÖRMiG, 2007) haben gezeigt, dass die Probleme, die Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule haben, häufig auf die mangelnde Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache (d.h. der Mehrheitssprache) zurückzuführen sind (vgl. auch Pieper, Vollmer & Thürmann, 2010). Auch Arbeitshaltungen und Interessen, sowie die sozialen Fähigkeiten im Umgang mit anderen sind in hohem Maße umweltbedingt, d.h. sie werden im Elternhaus und in der Schule erworben. Es kann hier allerdings davon ausgegangen werden, dass es Lerner gibt, die in stärkerem Maße extrovertierte Persönlichkeiten sind und deshalb diese Fähigkeiten und Fertigkeiten leichter erwerben. Das intellektuelle Leistungsvermögen ist wahrscheinlich zum größeren Teil anlage- und zum geringeren Teil umweltbedingt.

Für die entwicklungspsychologischen Stufen bezieht sich die nordrheinwestfälische Arbeitsgruppe auf die Arbeiten von Oerter und Montada (2002). Diese Autoren verweisen darauf, dass die Stufen für die Art der Aneignung und Verarbeitung des komplexen Systems Sprache von großer Bedeutung sind. Die von Piaget modellierte

Stufung der geistigen Entwicklung des Kindes lässt erwarten, dass Kinder in der so genannten konkret-operationalen Phase Sprache anders lernen als in der prä-operationalen Phase. In ersterer sind die Fähigkeiten des Segmentierens und Klassifizierens stärker entwickelt und ermöglichen deshalb andere Lernprozesse als in der prä-operationalen Phase. Die entwicklungspsychologisch bedingten Lernvoraussetzungen können in einer Klasse, insbesondere in der Grundschule, unterschiedlich geartet sein, weil die jeweilige Stufe nicht von allen gleichzeitig erreicht wird. Zu den unterschiedlichen Intelligenztypen soll hier nur wenig gesagt werden. Schon 1994 hat Armstrong eine Liste von acht multiplen Intelligenztypen vorgelegt:

Linguistic intelligence	Logical-mathematical intelligence
Spatial (visual) intelligence	Bodily-kinesthetic intelligence
Musical intelligence	Interpersonal intelligence
Intrapersonal intelligence	Naturalist intelligence

Diese Intelligenztypen kommen bei jedem Menschen in unterschiedlicher Ausprägung vor und beeinflussen als Lernvoraussetzungen das Lernverhalten jedes Einzelnen.

Schließlich bleiben die unterschiedlichen Lernertypen als Lernvoraussetzungen. Ich möchte hier – unkommentiert – eine Liste von Hans-Eberhard Piepho (undatiert) vorstellen, die bereits auf das Fremdsprachenlernen fokussiert:

Visuell wache Kinder
Auditiv sensible Kinder
Haptisch aufgeschlossene Kinder
Datensammler (Lernstil)
Regellerner (Lernstil)
Konzeptlerner (Lernstil)
Sprachlich gehemmte Lerner

Ich hatte bereits darauf hingewiesen, dass unter Lernvoraussetzungen auch solche eingeschlossen werden sollten, die gemeinhin Lernern mit besonderen Bedürfnissen zugeordnet werden. Dies erklärt sich allein schon daraus, dass in Europa in zunehmendem Maße versucht wird, diese Kinder in Regelklassen zu integrieren. In diesem Zusammenhang darf ich auf den Bericht der Europäischen Kommission mit dem Titel „Special Educational

Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages“ aus dem Jahre 2004 verweisen, der einen Überblick über die am häufigsten vorgefundenen Beeinträchtigungen gibt und zeigt, in welchen europäischen Ländern die Förderung dieser Kinder am weitesten fortgeschritten ist. Es leuchtet ein, dass Kinder mit besonderen Förderung benötigen, die allerdings auch in Regelklassen möglich ist. Unter dem Stichwort „Inklusion“ fordert eine Konvention der Vereinten Nationen, die auch von den meisten europäischen Ländern unterzeichnet wurde, den

gemeinsamen Unterricht für alle Kinder in Regelklassen (cf. United Nations Convention, New York 2003-2004).

Die gerade vorgestellten Kategorien verschiedener Lernvoraussetzungen machen deutlich, dass jeder einzelne Lerner auf unterschiedliche „Bündel“ von Lernvoraussetzungen zurückgreift, wenn er Lernprozesse gestaltet. Lernprozesse sind individuell verschieden und führen zu unterschiedlichen Lernergebnissen. Diese Verschiedenartigkeit der einzelnen

Lerner und ihrer Voraussetzungen greift natürlich auch beim Erwerb einer Fremdsprache. Alle vier Gruppen von Lernvoraussetzungen können den fremdsprachlichen Lernprozess entweder positiv oder negativ beeinflussen. Aus diesen Überlegungen lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass Unterricht nur dann wirklich erfolgreich sein kann, wenn man ihn dergestalt individualisiert, dass alle Lerner ihren Lernvoraussetzungen entsprechende Lernumgebungen vorfinden und ihre Lernprozesse optimal einsetzen können. Das bedeutet: breit gefächerte Lernangebote, Öffnung des Unterrichts und Unterstützung zur Selbstförderung, d.h. Anbahnung von Lernerautonomie sind erforderlich, um den Lernenden dabei zu helfen, ihr Lernen optimal zu gestalten. Dann verschwindet der imaginäre, durchschnittlichen Normvorstellungen entsprechende Schüler und macht dem realen, individuellen Schüler Platz, der, wenn seine Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden, am besten lernen kann.

3. Differenzierung: Definition und Differenzierungsmöglichkeiten

Differenzierung ist ein pädagogisches Konzept, das sich bereits in der bildungspolitischen Diskussion der sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts findet und die Debatte um die Gestaltung eines guten Schulsystems zumindest in Deutschland bis heute begleitet. In den sechziger Jahren wurden vor allem unter dem Eindruck einer bis zur Polemik reichenden Diskussion um den Einfluss von Umwelt und Anlagen auf die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit Modelle von Schule entwickelt, die eine chancengleiche Erziehung aller Kinder und Jugendlichen erreichen sollten. Die britischen *comprehensive schools*, die durch ihr *streaming system* bewirken sollten, dass alle Lernenden in jedem Fach die für sie persönlich am besten geeignete Lernumgebung vorfanden, sind ein typisches Beispiel für frühe Differenzierungsformen. Allerdings waren es allein die Lehrkräfte, die Differenzierungsmaßnahmen vornahmen und die Schüler in die jeweils ihrer Meinung nach optimale Lernumgebung steuerten. Auch die Gesamtschule in Deutschland war in ihrer frühen Form durch die Auflösung der Klassenverbände und die Zusammenführung von Lernenden zu interessengeleiteten Lerngruppen gekennzeichnet. In der Fachdiskussion spricht man hier von **äußerer Differenzierung**, d.h. der organisatorischen Trennung bzw. Aufteilung von Klassen in „homogene“ Lerngruppen. Heute ist die äußere Differenzierung in den Hintergrund getreten: Dies geschah weitgehend unter dem Einfluss der andauernden Diskussion um die Vorteile der gemeinsamen Erziehung unterschiedlich begabter Schüler über einen möglichst langen Zeitraum. In Deutschland wird diese Diskussion zurzeit sehr engagiert geführt und scheint zu bildungspolitischen Veränderungen von großer Tragweite zu

führen. In gewisser Weise kann man sagen, dass das in Deutschland zum Teil noch bestehende dreigliedrige Schulsystem eine Form von äußerer Differenzierung darstellt.

In der **inneren** oder **Binnendifferenzierung** bleibt die Lerngruppe als Ganzes bestehen: Durch pädagogische oder didaktische Maßnahmen wird versucht, der Individualität der Lernenden gerecht zu werden. Auf diese Form von Differenzierung wird heute gemeinhin abgehoben, wenn man von Differenzierungsmaßnahmen spricht.

Gemeinhin wird zwischen vier verschiedenen Formen von Differenzierungsmaßnahmen unterschieden (vgl. z.B. Böttger, 2005, der allerdings fünf Maßnahmen vorschlägt, von denen zwei nicht unbedingt trennscharf sind):

(1) Quantitative Differenzierung:

Hier geht es darum, die einzelnen Schülerinnen und Schüler von der Quantität (Arbeitsmenge, Stoffumfang) der gestellten Aufgaben her unterschiedlich einzubinden.

So kann die Anzahl von Übungen für einzelne Teilgruppen oder Einzelschüler variiert werden;

es können z.B. Zusatzaufgaben gestellt werden für Schüler, die mit dem üblichen Arbeitspensum schneller fertig werden. Die quantitative Differenzierung ist die Form der Differenzierung, mit der die Lehrkräfte am besten vertraut sind. Sie findet sich auch in den meisten fremdsprachlichen Lehrwerken, in welchen markiert wird, welche Texte oder Übungen von allen durchgearbeitet werden bzw. welche einzelnen Lernergruppen

vorbehalten bleiben sollten. Quantitative Differenzierungsmaßnahmen sind in der Praxis in

hohem Maße lehrergesteuert, d.h. die Lehrkraft legt fest, welche Übungen oder Zusatzaufgaben von wem gemacht werden sollen.

(2) Qualitative Differenzierung:

Die Differenzierung in verschiedene Lerngruppen oder Einzellerner erfolgt nach unterschiedlichen Übungstypen, deren Niveau schwieriger oder leichter sein kann. Dadurch kann z.B. die Suche nach individuellen Lernwegen gefördert werden. Auch das Bearbeiten

differenzierter Hausaufgaben ist eine Form von qualitativer Differenzierung. Die qualitative

Differenzierung ist wird meist als ein lehrergesteuertes Verfahren verstanden; die Lernenden lassen sich aber durchaus einbinden.

(3) Differenzierung nach Unterrichtsformen:

Diese Art der Differenzierung findet ihren Platz vor allem in modernen Unterrichtsansätzen,

in welchen die verschiedenen möglichen Sozialformen eine wichtige Rolle spielen. Die Differenzierung bezieht sich auf die selbstständige Wahl der eigenen Arbeitsweisen, der Arbeitsmittel und der benötigten Arbeitszeit. Auch hier kann die Lehrkraft die Differenzierungsmaßnahme selbst durchführen; aber gerade bei diesem Differenzierungsverfahren sollten die Schüler stärker eingebunden werden, um ihren eigenen Lernstil zu entdecken und zu entscheiden, wie sie am besten mit den gestellten Aufgaben zurechtkommen. Differenzierung nach Unterrichtsformen kann nur dann wirkungsvoll sein, wenn verschiedene Sozialformen (Gruppenarbeit, Paararbeit, Projektarbeit) im Unterricht erprobt werden. Alle Formen von handlungsorientiertem Unterricht lassen solche Differenzierungen zu.

(4) Differenzierung durch variablen Einsatz von Medien und Arbeitsmitteln:

Diese recht alte Form der Differenzierung bezieht sich auf die Gestaltung der Unterrichtsmaterialien. Den Schülern werden Arbeitsmittel und Medien zur Verfügung gestellt, die ihnen, allein weil unterschiedliche Sinneskanäle angesprochen werden, verschiedene Zugänge zu Unterrichtsstoffen ermöglichen. Die Differenzierung wird meist vom Lehrmittel vorgegeben; sie kann aber auch durch den Lehrer gesteuert werden oder vom Schüler selbst vorgenommen werden.

4. Öffnung von Unterricht und Lernerautonomie

Aus den bisherigen Überlegungen sollte hervorgegangen sein, dass Differenzierung im herkömmlichen Unterricht ein schwieriges Unterfangen ist. Die Lehrkraft übernimmt bei den wichtigsten Verfahren gemeinhin die Entscheidungsbefugnis; das bedeutet aber, dass

sie auch die alleinige Verantwortung für die jeweilige Differenzierungsmaßnahme hat. Es ist aber nicht möglich, alle Schüler einer Klasse so gut zu kennen, dass man dem Einzelnen, ohne zu irren, optimale Differenzierungsmaßnahmen zuweisen kann. Deshalb ist es erforderlich, den Schüler an der Differenzierung zu beteiligen, ihn seine Stärken und Schwächen selbstständig erkennen zu lassen und ihn zunehmend selbstständig zu machen. Wenn man Differenzierung so versteht, dann hat es etwas mit Selbstverantwortung und Autonomie zu tun und stellt ein Erziehungsziel dar, das mit dem bildungspolitischen Ziel des lebenslangen Lernens aufs engste verbunden ist.

Das Stichwort: „natürliche“ Differenzierung wurde schon genannt. Ein solcher Ansatz erfordert zweierlei:

Zum einen lässt sich eine so verstandene Differenzierung nicht in herkömmliche, geschlossene Unterrichtsformen integrieren – offenere Formen des Unterrichtens sind erforderlich, zum anderen ist es notwendig, den Lernenden Hilfestellung bei ihren individuellen Differenzierungsmaßnahmen zu geben – dies gehört zu den Verfahren, die von der *learning-howto-learn* Bewegung in den Mittelpunkt gerückt wurden. Nach Timm (1998:13) lässt sich Unterricht zumindest auf zwei Ebenen öffnen:

a. Inhaltliche und institutionelle Öffnung:

Der Unterricht ermöglicht es den Schülern, auch ihre Schul- und Klassensituation als offene, nicht institutionell festgelegte Lebenswelt zu sehen.

b. Curriculare und methodische Öffnung:

Der Unterricht fördert Schülerinitiativen und Eigenverantwortlichkeit für die Wahl zielorientierter Aktivitäten und die Arbeits- und Zeiteinteilung (Wochenpläne).

Auf diese Weise ermöglicht er Prozesse der Selbsterkundung und Selbsterfahrung und fördert so die schülerseitige „Selbstorganisation“ der Lernprozesse. Die unter Federführung von Hans Brügelmann entwickelten Implementierungsmaterialien zum Lehrplan Englisch in NRW aus dem Jahre 2008 unterscheiden konkreter vier **Öffnungsmöglichkeiten**:

(1) Methodisch-organisatorische Öffnung:

Die Kinder arbeiten zunehmend selbstständig und eigenverantwortlich z.B. durch:

- die Wahl der für sie geeigneten Hilfen zur Bewältigung einer Aufgabe
- das Treffen eigener Entscheidungen bzgl. der Darstellungsform
- das Nutzen von unterschiedlichen Nachschlagemöglichkeiten
- die individuelle Wahl der Lernwege
- die Dokumentation der Lernwege und Ergebnisse

(2) Inhaltliche/didaktische Öffnung:

- Auswahl der sprachlichen Mittel durch die Kinder nach Interesse und Neigung über das vorgegeben Sprachmaterial hinaus
- Auswahl der Medien, z.B. Nutzung authentischer Bücher zum eigenständigen Erschließen
- Auswahl der konkreten Kommunikationssituation innerhalb eines Themenkomplexes

(3) Pädagogische/politische Öffnung:

- Mitbestimmung bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten, Auswahl der Sozialform
- Selbstständigkeit, z.B. Selbstkontrolle, Partnerkontrolle, Portfolioarbeit

(4) Öffnung nach außen:

- Muttersprachler in den Unterricht einladen
- Partnerschaften über Mail- Kontakte

Zu den offenen Lernformen, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können, gehören die folgenden:

- **Lernen an Stationen:** Phase der zeitgleichen Bearbeitung von Aufgabenzusammenstellungen
- **Werkstattunterricht:** Angebotsauswahl mit stark handlungsorientiertem Charakter. Experten- oder Tutorenfunktion von Schülern für einzelne Aufgaben
- **Projektunterricht und Projektarbeit:** Komplexe, vielschrittige Vorhaben oder Themenerarbeitungen mit handlungsorientiertem Charakter und vielfältigen, offenen Aufgaben
- **Wochenplanarbeit:** Die Aufgaben einer Woche werden durch einen Arbeitsplan festgelegt. Die Schüler sind frei in der Reihenfolge der Bearbeitung.
- **Freiarbeit:** Den Lernenden wird ein abgesteckter Zeitrahmen eingeräumt, innerhalb dessen sie aus den durch die Lehrkraft aufbereiteten Materialien und Aufgabenstellungen auswählen können. Reihenform und Dauer der Bearbeitung, die Sozialform und die Lernwege können selbst bestimmt werden.

Lernerautonomie ist die offene Lernform *par excellence*; sie erlaubt eine Gestaltung von Unterricht, welche der Eigendifferenzierung der Lernenden besonders viel Raum gibt. Lernerautonomie taucht als didaktisches Konzept schon seit geraumer Zeit in der pädagogischen Literatur auf. Der Begriff definiert sich als ein fachdidaktischer Ansatz, der vor allem im Fremdsprachenunterricht praktiziert

wird und u.a. mit den Namen Little (1991) und Dam (1995) verbunden ist. Unter Lernerautonomie versteht man allgemein die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen, d.h. die Fähigkeit zur Reflexion über den eigenen Lernprozess, die Fähigkeit, Lernstrategien, Lern- und Arbeitstechniken selbstständig auszuwählen und zu gebrauchen, sowie die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der eigenen Leistung und zur Dokumentation des Lernprozesses. In welcher Form auch immer man die Entwicklung von Lernerautonomie im Unterricht praktiziert, im Vordergrund stehen Sozialformen wie Gruppen- oder Paararbeit: Schülergruppen arbeiten weitgehend selbstständig unter Hilfestellung der Lehrkraft an vorher gemeinsam ausgehandelten Themen. Am Ende von Unterrichtszyklen einer bestimmten Länge tragen die Kleingruppen die Ergebnisse ihrer jeweiligen Arbeit im Plenum vor. Die gemeinsame Arbeit

in den Kleingruppen, an welchen alle Schüler aktiv beteiligt sind, fördert die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der eigenen Leistung, die es wiederum ermöglicht, selbstständige Differenzierungsprozesse auszulösen. Im Kontext lernerautonomer Verfahren wird die Öffnung von Unterricht maximal ausgereizt (vgl. Wolff, 2008).

5. Fazit und abschließende Bemerkungen

Ich komme zum Abschluss meiner Überlegungen. Mein Ausgangspunkt war, dass es eigentlich nur heterogene Schulklassen gibt und dass jeder Lernende eine unterschiedliche Lernausstattung

hat, die zum Teil auf seinen Anlagen, zum Teil auf der Umwelt basiert. Um diese Lernausstattung

optimal zu nutzen, ist es erforderlich, jeden Lernenden individuell zu fördern. Dies wiederum ist nur möglich, wenn man die Lernenden hinsichtlich ihrer individuellen Lernausstattung differenziert.

Es sollte kein Zweifel daran bestehen, dass es vor allem die offenen Unterrichtsformen sind, welche eine wirklich effiziente Differenzierung – also eine natürliche Differenzierung – ermöglichen. Eine Differenzierung durch die Lehrkraft ist weniger wirkungsvoll, weil sie den individuellen Fähigkeiten der Lernenden nicht optimal Rechnung tragen kann. Offene Unterrichtsformen, insbesondere in ihrer überzeugendsten Form, der Lernerautonomie, ermöglichen eine natürliche Differenzierung, die den Lernenden seine Stärken und Schwächen erkennen und gleichzeitig sein Interesse an den eigenen Lernprozessen wachsen lässt.

Anmerkung

- Ich möchte mich ganz herzlich bei der Arbeitsgruppe 'Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW' bedanken, für die ich beratend tätig war und der ich wertvolle Anregungen bei der Abfassung dieses Beitrags verdanke.

Bibliographische Angaben

- Armstrong, T. (1994): *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandra (Vermont): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Böttger, H. (2005): *Englisch lernen in der Grundschule. Studienband*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. (BLK Projekt) Hamburg.
- Dam, L. (1995): *Learner Autonomy: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Haß, F. (2006): *Fachdidaktik Englisch: Tradition – Innovation – Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Helmke, A. (2008): Weg vom Durchschnittsschüler. *Schulblatt des Kantons Zürich* 3, 8-9.
- Little, D. (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Marsh, D. (ed.) (2004): *Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages*. Publication of the European Union.
- Materialien für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen (2008). *Didaktischmethodische Fortbildung Englisch in der Grundschule: Individuelle Förderung*. Detmold: Bezirksregierung.
- Oertner, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch*. Mannheim: Beltz.
- Pieper, I., Vollmer, H. & Thürmann, E. (2010). *Language(s) of Schooling: Focusing on Vulnerable Learners*. Strasbourg: Council of Europe Policy Division.
- Timm, J.-P. (1998). Entscheidungsfelder des Englischunterrichts. In Timm, J.-P. (ed.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts* (pp. 7-14). Berlin: Cornelsen.
- United Nations Convention (2003-2004). *Full Participation and Equality*, New York: United Nations.
- Wolff, D. (2008). Selbstbestimmtes Lernen und Lernerautonomie – Einige Überlegungen zum lernpsychologischen Hintergrund. In Arntz, R. & Kühn, B. (Hrsg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung* (pp. 18-32). Bochum, AKS-Verlag.
- Wolff, D. (2010). Individuelle Lernermerkmale und institutionalisierter Fremdsprachenunterricht. Ein unlösbarer Konflikt? In Berndt, E. & Kleppin, K., *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie – Festschrift für Rüdiger Grotjahn* (pp. 291-306). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Dieter Wolff

ist Professor für Anwendungsbezogene Sprachverarbeitung an der Bergischen Universität Wuppertal.

Παράληλο κείμενο 2: Erfolgreiches Lernen durch Differenzierung im Unterricht

1

Manfred Bönsch

Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht

Das Ausgangsproblem

Nach wie vor hat der Frontalunterricht eine große Dominanz im Schulalltag. Die Frage aber ist, ob die Lernprozesse der Schüler/-innen in dieser Unterrichtskonstellation auf Dauer genug Unterstützung erfahren. Die große Illusion von Lehrenden ist zu glauben, dass die Lernprozesse der Schüler einer Klasse immer auf der Höhe des vom Lehrer geführten Unterrichtsprozesses sind (Synchronität von Unterrichtsprozess und Lernprozessen). Die Bewusstseinslagen, Motivationen und Lernbedingungen sind zu unterschiedlich. Die Verständnis- und Speichermöglichkeiten differieren, so dass Abkopplungen schon am Anfang des Unterrichts oder eben etwas später die Regel sein werden. Im Allgemeinen werden schlechte Lernergebnisse auf das Konto der Schüler gebucht. Seltener wird gefragt, ob der Unterricht vielleicht Lerndefizite verursacht hat.

Die Grundfrage ist, ob das Lernen - anders als im Geleitzugprinzip - variabler und einfallsreicher für den einzelnen Lerner gestaltet werden kann. Differenzierung im Unterricht heißt der Ansatz, um an Verbesserungen heranzukommen.

Differenzierungsstrategien

An sich liegt das Thema „Differenzierung“ gut ausgearbeitet vor (z. B. Bönsch, 2004, 2. Aufl.; 2008, 3. Aufl.). Die folgenden Ausführungen extrahieren aus dem Gesamtrepertoire drei Differenzierungsstrategien, die für eine Schule Erwägungen anbieten, eine gute Differenzierungsstruktur zu entwickeln. Die Ansätze greifen unterschiedlich weit. Die Differenzierungskriterien sind an sich auch bekannt.

Der Weg zu einer elaborierten Differenzierungspraxis kann grundsätzlich über die zwei Modi der inneren und äußeren Differenzierung angegangen werden. Wenn man das Thema aus der Dialektik von Integration und Differenzierung angeht - das heißt gemeinsames Lernen mit optimalem individuellem Lernen bei relativ großer Heterogenität in Einklang zu halten -, wird man die Möglichkeiten der äußeren Differenzierung eher kritisch betrachten, weil der am meisten praktizierte Ansatz der Fachleistungsdifferenzierung (setting) z. B. schnell zu Verfestigungen (Niveauzuordnungen) führen kann, die ähnlich der

Zuordnung zu den Schularten wenig Mobilität zulassen
 (Abstiegsmobilität zwar immer, aber wenig Aufstiegsmobilität). Zunächst sei ein Basiskonzept entwickelt, das der inneren Differenzierung zuzuordnen ist, von einem einzelnen Lehrer/einer einzelnen Lehrerin realisiert werden kann.

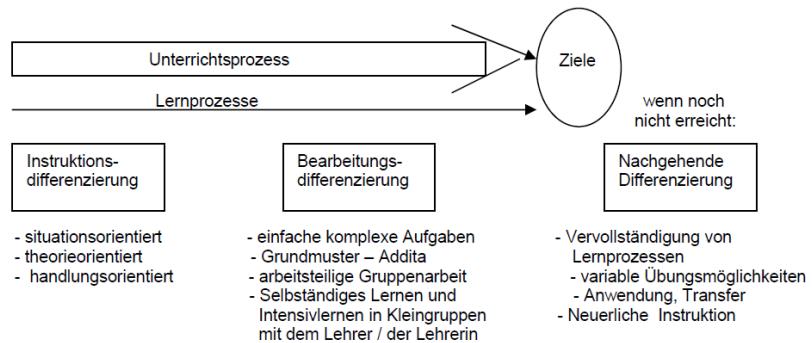
1. Unterrichtsprozessgebundene innere Differenzierung

Unterrichtsprozessgebundene innere Differenzierung heißt, zunächst von der herkömmlichen Planung und Gestaltung des Unterrichtsprozesses auszugehen, um dann zu prüfen, wo Differenzierungen angebracht sein könnten. Da wird es am ehesten im Bereich der sog. nachgehenden Differenzierung schnell Notwendigkeiten geben. Die Erarbeitung einer neuen Unterrichtseinheit/Lektion ist erfolgt. Fast immer wird es so sein, dass nicht alle Schüler/-innen der Klasse die gesetzten Lernziele erreicht haben. Nachgehende Differenzierung heißt dann, Lernangebote zu machen, die es den Schülern/-innen ermöglichen, zu einer Vervollständigung ihrer Lernprozesse zu kommen.

Unter dem Stichwort Bearbeitungsdifferenzierung ist die Möglichkeit zu verstehen, in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern z. B. die Bearbeitung von unterrichtlichen Themen auf unterschiedliche, eben differenzierende Weise anzubieten. Das bekannte Konzept des wahldifferenzierten Unterrichts kann dafür im Dreischritt „Grundinformation und Ausdifferenzierung von Teilthemen – arbeitsteilige Bearbeitung von Teilthemen auf unterschiedlichen Wegen – Darstellung der Arbeitsergebnisse im Klassenplenum“ besonders dienen.

Ein noch wenig beachteter und praktizierter Ansatz liegt in der Frage, ob Differenzierung schon als Instruktionsdifferenzierung Lernprozesse befördern und damit erfolgreicher machen könnte. Wenn man weiß, dass das sog. concept mapping, also die Favorisierung von dem eigenen Lerntyp entsprechenden Zugängen, das Lernen häufig bestimmt – der eine Lerner kann Mathematik abstrakt-kognitiv lernen, der andere braucht Zugänge zur Mathematik über Sachaufgaben und Alltagsphänomene – erhebt sich die Frage, ob man den Unterricht in einem Jahrgang nicht mit Hilfe von zwei bis drei Instruktionsvarianten beginnen könnte, um möglichst optimale Einstiegswege anzubieten. Hier liegt ein Entwicklungsfeld.
 Eine Übersicht fasst noch einmal zusammen:

Unterrichtsprozessgebundene innere Differenzierung



2. Äußere Differenzierung

Wenn die Heterogenität einer Schülerpopulation wie z. B. in einer integrierten Haupt- und Realschule als zu groß erscheint, ist es ein bekanntes Organisationsmuster, mit Hilfe konstanter oder temporärer Umgruppierungen relativ homogene Lerngruppen zu schaffen.

Das am meisten praktizierte Differenzierungsmodell ist die Fachleistungsdifferenzierung, das sog. setting. Nach gemeinsamem Anfang werden relativ schnell – mitunter auch von Anfang an – zwei, drei oder vier Levels geschaffen (ABCD oder FEGA oder A,B und C), auf denen nach qualitativ und quantitativ differenzierten Ansprüchen die Lernarbeit unterschiedlich gestaltet wird. Die Probleme sind bekannt: unter der Hand kann schnell eine Fixierung auf Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialniveau entstehen, die selffullfilling-prophecy kann wirksam werden (ich bin eben nur ein Hauptschüler!), die Mobilität zwischen den Levels ist gering, am ehesten noch als Abstiegsmobilität verwirklicht. Das Systemelement von Lift- und Stützkursen ist kaum wirklich installiert worden.

Deshalb sind immer wieder andere Modelle erörtert und erprobt worden. An Gesamtschulen, die Schwierigkeiten mit der Fachleistungsdifferenzierung sehen, ist die sog. gleitende Differenzierung realisiert worden. Sie folgt dem Gedanken, dass der Klassenverband die Grundformation ist. In einer ersten Variante werden z. B. bei 5 Wochenstunden in einem sog. Langfach (Englisch, Mathematik, Deutsch) 3 Stunden gemeinsam im Klassenverband unterrichtet. Die zwei weiteren Stunden bieten einerseits für lernstärkere Schüler ein Additum, während die lernschwächeren im langsamer bearbeiteten

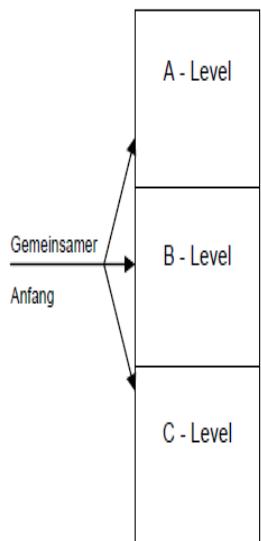
Fundamentum bleiben oder gar Hilfen bekommen, um in der Muttersprache besser den Grundanforderungen entsprechen zu können. Progressiver ist die zweite Variante, aus 2 Stammgruppen (Klassen) drei neue Lerngruppen zu bilden. Zwei zahlenmäßig größere Gruppen gehören zum A-Kurs, während die dritte Lerngruppe zahlenmäßig kleiner gehalten wird, um mit ihr intensiver auftretende Lerndefizite bearbeiten zu können. Zu den Grundgedanken aber gehört wesentlich, dass das Gleiten, also das unkomplizierte Hin- und Herwechseln aufgrund sich verändernder Leistungsdispositionen jederzeit möglich ist.

Das Modell der flexiblen Differenzierung ist früh in der Entwicklung der Gesamtschulen erprobt worden. Es ist auf eine Unterrichtseinheit ausgelegt, stellt nach der Vermittlung des Fundamentum per diagnostischem Test fest, wer welche Ziele erreicht hat und wer welche noch nicht. Dann wird differenziert nach Gesamtwiederholerkurs (die Ausfälle sind in der Breite groß), nach Wiederholer-/Nachkurs (Aufarbeitung partieller Lerndefizite) und nach Zusatzkurs (Additum für die lernstarken Schüler, die die Lernziele des Fundamentum erreicht haben). Durch Lernerfolgstests unterschiedlicher Art (Nachtest oder AdditumTest) wird der Lernstand für die Unterrichtseinheit festgestellt, ehe es mit der nächsten Unterrichtseinheit in eben der Weise weitergeht. Die Grundannahme des Modells ist, dass man mit solch einer Unterrichtskonzeption (fast) alle Schüler zu den gesetzten Lernzielen des Fundamentum führen kann. Das ist eine sehr optimistische Annahme, die eben auf die Effekte differenzierter Lernarbeit hofft.

Eine Übersicht bündelt wieder die verschiedenen Modelle:

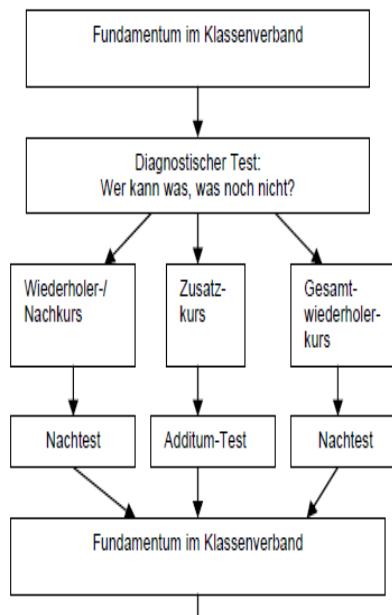
Äußere Differenzierung

1. Modell: Setting

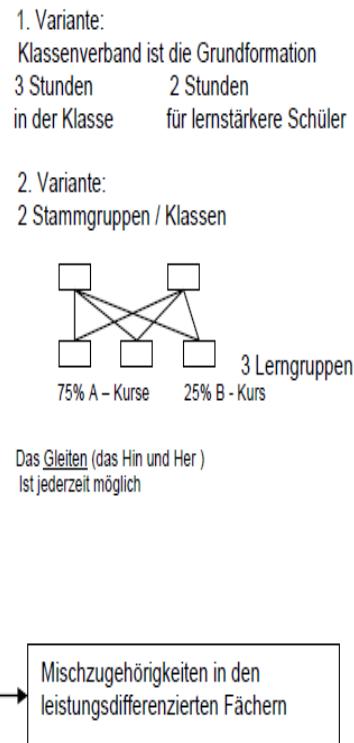


Differenzierungskriterien:
Qualitativer Anspruch
Quantitativer Anspruch
Lerntempo

2. Modell: Flexible Differenzierung



3. Modell: Gleitende Differenzierung



3. Freigebende innere Differenzierung

Wenn die Schule aus ihrer relativ statischen Organisation ausbrechen könnte, wäre an Differenzierungskonzepte zu denken, die einen ganz neuen Schub für eine effektive Lernorganisation bringen könnten.

Freigebende innere Differenzierung heißt, das Lernen nicht mehr zu portionieren und Schüler/-innen in den festen Bindungen des jahrgangsweisen Vorgehens zu halten. Sie bedeutet vielmehr, jeden Lerner nach seinen Möglichkeiten „laufen“ zu lassen.

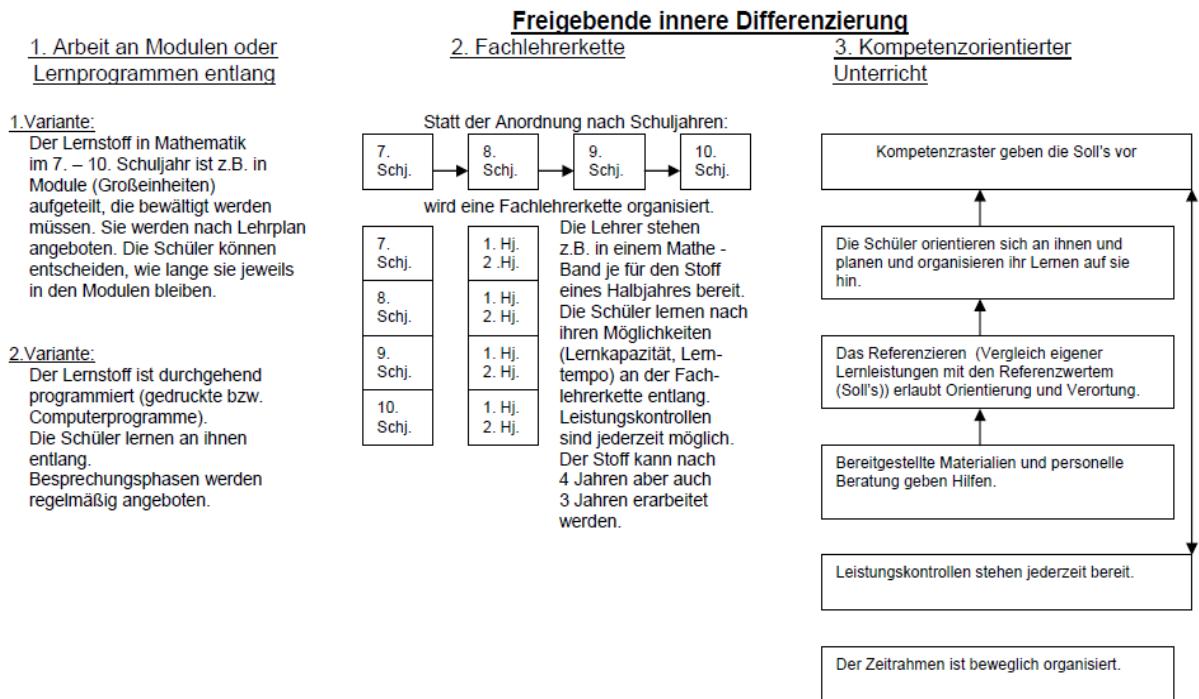
Die Arbeit an Modulen oder Lernprogrammen entlang ist so zu denken, dass der zu bewältigende Lernstoff im Nach-/Nebeneinander von Modulen organisiert ist. Der den Schülern bekanntgemachte Lernplan zeigt diese auf. Die Schüler/-innen können diese Module nach Maßgabe von nötiger Lernzeit und individuell kalkuliertem Arbeitsumfang bearbeiten. Leistungskontrollen stehen jederzeit zur Verfügung. Lehrer/-innen stehen zu Beratung und Erklärung/Vermittlung zur Verfügung. Bei der Programmierung des Lernstoffes in Gestalt von gedruckten Programmen oder von Computerlernprogrammen wird das selbständige Lernen noch effektiver gefördert. Der Lerner wird durch Lernsequenzen geführt, er bekommt sofort Rückmeldung, bei Fehlern bekommt er Wiederholungen, Vereinfachungen, Schleifen angeboten, um über Klippen hinwegzukommen. Richtig gelöste Aufgaben werden bilanziert. Aufmunternde Motivationshilfen sprechen ihn sehr persönlich an.

Die von mir vor vielen Jahren schon entwickelte Fachlehrerkette mutet demgegenüber fast konventionell an. Ihr Grundgedanke ist, statt des jahrgangsweisen Vorgehens die Inhalte in einer Kette von Lernabschnitten (halbjährlich oder vierteljährig) anzubieten. Für jedes Glied der Kette steht ein Lehrer bereit. Die Schüler/-innen können je nach Lernkapaziät, Lerntempo und Lernanspruchsniveaus an der Kette entlang lernen. Wenn sie sich in einem Abschnitt fit fühlen, stehen ihnen auch hier Lernerfolgskontrollen zur Verfügung, mit deren Hilfe sie prüfen können, ob sie das beherrschen, was in dem jeweiligen Abschnitt von ihnen verlangt wurde. Sie können aber auch in einem Abschnitt verweilen, wenn noch Defizite bestehen. Sie können z. B. in vier Jahren den Stoff der Schuljahre 7-10 in einem Fach erarbeiten, aber auch in drei Jahren und bekommen dann Lernzeit frei für andere, für sie vielleicht schwierigere Lernbereiche.

Der neueste Ansatz ist der des kompetenzorientierten Unterrichts, Der Grundgedanke hier ist, Schülern/-innen mit den sog. Kompetenzrastern zu Beginn eines Unterrichtsabschnitts (Monat, Vierteljahr, Halbjahr)

aufzuzeigen, welche Kompetenzen auf welchen aufsteigenden Niveaustufen sie sich aneignen sollen. Der Weg zu diesen Kompetenzen wird mit personellen und sächlichen Hilfen gestützt. Wichtig ist, dass die Lernwege selbst geplant und realisiert werden und Selbstreferentialität (Das kann ich, das noch nicht!) den Lernprozess steuert. Eine optimistische Pädagogik liegt zugrunde: der Schüler will lernen und die wichtigen Ich-kann-Erlebnisse tragen ihn vorwärts. Lernerfolgskontrollen stehen auch hier jederzeit bereit, um das faktische Können überprüfen zu können und keine Illusionen entstehen zu lassen. Der Zeitrahmen ist beweglich organisiert.

Eine Übersicht veranschaulicht wieder die Ausführungen:



Kurze Bilanz

Erfolgreiches Lernen heißt in der Schule normalerweise, gesetzten Lernansprüchen genügen zu können. Da Menschen, und eben auch Kinder und Jugendliche, unterschiedlich lernen, wird erfolgreiches Lernen am ehesten dann Realität werden, wenn der von außen gesetzte Anspruch in eine positive Passung zu den individuellen Lernkapazitäten, Lerntempi und Lernpräferenzen gebracht wird. Aber ehe die Lernressourcen eines Schülers/einer Schülerin als ausgeschöpft definiert werden (das ist ein ziemlich hoffnungsloser Fall!), ist zu prüfen, ob tatsächlich alle Möglichkeiten, Lernwege differenziert zu gestalten, ausgeschöpft worden sind.

Literatur

- M. Bönsch: Differenzierung in Schule und Unterricht, München, 2004,
2. Aufl.
M. Bönsch: Intelligente Unterrichtsstrukturen, Baltmannsweiler, 2008,
3. Aufl.

Παράληλο κείμενο 3: Baustein 2: Differenzierung in Schule und Unterricht

http://ganztags-blk.de/ganztags-box/cms/upload/ind_foerderung/BS_2_differenzierung/Baustein_DifferenzierungVerffFassung1_1.pdf

1.1 Beitrag der Differenzierung zur individuellen Förderung

Aufgabe der individuellen Förderung ist vor allem, an den Lernständen und Lernbedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, ihr Lernen zu begleiten, ihre Anregungen aufzunehmen, Lernergebnisse in ihrer Vielfalt zuzulassen und Reflexion zu ermöglichen.

Wenn wir uns den Kreislauf individueller Lernprozesse vergegenwärtigen, dann muss die Lehrperson ihre Aufmerksamkeit vor allem darauf richten, dass die Schülerinnen und Schüler individuelle Ziele entwickeln, um dem eigenen Lernprozess eine Richtung zu geben, den Lernprozess planen, sich mit den Unterrichtsgegenständen aktiv auseinandersetzen und den Prozess überwachen sowie ihre Ergebnisse an den vorgegebenen und eigenen Standards reflektieren, um sie selbst einzuschätzen und Strategien für ein verbessertes zukünftiges Lernen zu entwickeln.

Logbuch/Lernplaner und Kompetenzraster (oder Elemente und Variationen derselben) sind für die Steuerung dieser Unterrichtsprozesse herausgehobene Instrumente, weil sie die Zielfindung, Planung und Reflexion anstoßen. *Damit sind aber die Lernangebote selbst noch nicht für die individuelle Förderung erschlossen. Mit dem Einsatz unterschiedlicher Instrumente/Maßnahmen der Differenzierung können die Lernangebote für den individuellen Lernprozess geöffnet werden.*

Aus schulpädagogischer Sicht umfasst Differenzierung alle Maßnahmen zur Verwirklichung von Individualisierung im Rahmen schulischer Lernprozesse, die vor allem darauf gerichtet sind, durch entsprechend unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements individuelle Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen und individualisierte Lernziele zu erreichen. Sie sind erforderlich, weil bekanntlich die Schüler unterschiedliche Lernvoraussetzungen besitzen, der Lernstand (Lernausgangslage) und der Verlauf der Lernprozesse verschieden sind, unterschiedliche Perspektiven der Weltwahrnehmung, individuelle Vorstellungen und persönliche Ziele das Lernen beeinflussen, Unterschiede in den häuslichen Arbeitsbedingungen, im sozialen Milieu und der Begabung Einfluss auf das Lernen nehmen.

Handhabbare Kriterien für die Differenzierung liefern Leistung, Begabung, Interesse, Alter, Bildungsgang, Geschlecht.

Zwar ist die „Orientierung (der Lehrpersonen) an den Mittelköpfen“ pragmatisch verständlich, führt aber zu unausgeschöpften Lernpotenzialen und dem Schulversagen einer großen Schülergruppe.

Man kann drei grundlegende *Differenzierungsstrategien* unterscheiden:
Stärken und Interessen entwickeln (Präferenzstrategie)
Schwächen ausgleichen (Kompensationsstrategie)
Sich in Teilbereichen vervollkommen (mastery learning).

Im Folgenden werden einzelne Maßnahmen der Differenzierung vorgestellt:
Differenzierung mit Hilfe von Kompetenzrastern
Differenzierung durch Unterrichtsformen
Differenzierung durch Inhalte.

1.2. Die Differenzierung transparent mit Kompetenzrastern steuern

Kompetenzraster beschreiben aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Stufen der Kompetenzentwicklung in einem Bildungsbereich. Sie konkretisieren die fachbezogenen Bildungsstandards, aber auch überfachliche methodische und soziale Kompetenzbereiche. Kompetenzraster können unterschiedliche Funktionen haben:

Sie sind eine *Voraussetzung* für die Differenzierung, weil sie unterschiedliche Anforderungsniveaus beschreiben.

Sie sind ein *Steuerungsinstrument* des differenzierten Unterrichts, wenn Aufgabenpakete nach Anforderungsniveaus zusammengestellt und von den Schülern bearbeitet werden.

Sie sind ein Instrument zur *Selbsteinschätzung*, wenn die Schüler einschätzen, welche Kompetenzstufe sie erreicht haben und

sie erleichtern der Lehrperson die *Unterrichtsplanung*, weil sie mit Hilfe der Kompetenzraster leichter vom Ergebnis her, von den zu erreichenden Kompetenzen aus den Unterricht planen kann.

Kompetenzraster beschreiben die auszubildenden Kompetenzen konkret in einer Sprache, die die Schülerinnen und Schüler verstehen können. Dazu ist es sinnvoll, die Schülersicht einzunehmen („Ich kann...“, „Ich weiß...“). Sie konkretisieren die Standards für den fachbezogenen Kompetenzerwerb, so wie sie in den Rahmenplänen der Länder dargestellt sind, können aber auch für Kompetenzbereiche, die die einzelne Schule übergreifend fördert, wie z. B. die Methoden- und Sozialkompetenz, auf Schul- oder Klassenebene festgelegt werden. Dies kann auf unterschiedlichen Niveaustufen erfolgen, die in einem Raster abgebildet werden. Im Kopf der *Zeilen* stehen zentrale Inhalte des Komplexes. Im Kopf der *Spalten* stehen Kompetenzstufen.

Welche Potentiale haben Kompetenzraster?

Für die **Lehrkräfte** sind sie zunächst ein Planungsinstrument, das es ihnen erleichtert, den konkreten Unterricht von den anzustrebenden Kompetenzen aus zu entwickeln. Es macht einen Unterschied, ob der Unterricht vom Inhalt oder vom Ergebnis aus geplant wird. Zudem können Kompetenzraster als Steuerungsinstrument für einen individualisierten Unterricht dienen, wenn zu den einzelnen Stufen Aufgabenpakete entwickelt werden.

Den **Schülerinnen und Schülern** helfen sie, längerfristige Ziele zu erkennen, den eigenen Lernstand einzuschätzen und eigene Teilziele in bestimmten Kompetenzbereichen aufzustellen. Sie können nach ihrem Leistungsstand Aufgaben auswählen und die Ergebnisse selbst oder von einem Lernpartner oder der Lehrkraft überprüfen lassen, ob sie die entsprechende Kompetenzstufe erreicht haben. Das erreichte Niveau kann auf dem Kompetenzraster dokumentiert werden.

Wenn Kompetenzraster einen Überblick über das Lernen in der gesamten Schulzeit geben, können sie auch den Schülern helfen, langfristige (Lern-)Ziele zu entwickeln.

Schließlich erweitert ein Kompetenzraster die **Möglichkeiten der Leistungsbewertung und der Lerndiagnostik**. Im Kompetenzraster ist die sachliche Bezugsnorm für die Leistung transparent und die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler kann seine individuelle Leistung zu ihr in Beziehung setzen. Dagegen ist der Vergleich des Lernstandes der Schülerin oder des

Schülers mit anderen Schülern inhaltlich wenig aussagekräftig; erst in seiner Beziehung zur sachlichen Bezugsnorm werden solche Informationen generiert, die auch lerndiagnostisch genutzt werden können.

Nach welchen Kriterien kann eine Stufung entwickelt werden?

Das Niveau der Schülertätigkeiten, das sich in den Anforderungsbereichen mit ihren Operatoren findet (Reproduktion – Reorganisation – Transfer und Problemlösung);

die Schwierigkeitsgrade des Gegenstandes (die Konzepte, Denk- und Arbeitsweisen, die zur Bewältigung der Aufgabe angewendet werden müssen, die notwendigen Lernvoraussetzungen);

die Abstraktionsebene der heranzuziehenden oder zu bearbeitenden Materialien;

die Selbstständigkeit der Bearbeitung.

...

Arbeit mit dem Wochenplan

Gegenüber der Lernwerkstatt unterscheidet sich diese Form durch ein anderes Steuerungsinstrument. Mit dem Wochenplan können unterschiedliche Stufen des selbstständigen Handelns der Schülerinnen und Schüler vorgegeben werden, allerdings scheint das Logbuch/der Lernplaner insgesamt für die Förderung selbstgesteuerten Lernens wirksamer zu sein (vgl. Baustein selbstgesteuertes Lernen). So arbeiten manche Grundschulen, die den Lernplaner einsetzen, in den Klassen 3 und 4 mit dem Wochenplan und anschließend führen sie den Lernplaner ein. Die Stärke des Wochenplans liegt in der Differenzierung der Aufgaben (Pflicht-, Wahlpflicht-, Wahlaufgaben, individuelle Aufgaben) und der Regulierung des Entscheidungsbereichs des Schülers. ...