



Heterogenität in einer Englischstunde

Inhalt

Binnendifferenzierung	2
Beispiele für Differenzierung.....	7
Diagnosekompetenz	7
Beobachtungs- und Diagnosebögen	8
KV 8 Beobachtungsbogen Schülerverhalten	8
KV 9 Beobachtungsbogen Partner- bzw. Gruppenarbeit	9
KV 11 Schüler-Individualbeobachtung	10
KV 22 Checkliste: Differenzierung von Aufgaben	11
KV 13 Übersichtsdatei.....	12
KV 4 Beobachtungsbogen Mädchen und Jungen im Unterricht	13
Graf-iz	14
Aufgabe zum nächsten Modul	15
Zum Nachlesen und Nachgucken	15

Binnendifferenzierung

■ Wie mit Binnendifferenzierung beginnen?

Ein Methodenbaukasten für den Anfang

KARIN KRESS

Hilfreich für ein konstruktives Nachdenken über Binnendifferenzierung ist, wenn wir Methoden als eine Art »Transportmittel« für Unterrichtsideen verstehen. Diese können komplexer oder direkt auf eine Unterrichtsstunde bezogen sein. Das ist der wesentliche Unterschied zwischen großen methodischen Arrangements wie der Freiarbeit, Portfolio oder Stationenlernen auf der einen Seite und kleineren Methoden, wie Tagesplan, Lernlandkarte oder Bewertungsraster auf der anderen Seite. Sie alle sind Hilfsmittel, die Ihnen ermöglichen, den Unterrichtsalltag so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler eine für sie passende Lernmöglichkeit haben und Sie mehr Zeit haben, um mit den Kindern und Jugendlichen in einen produktiven Lernkontakt treten zu können. Dieses Verständnis von Methoden der Binnendifferenzierung und die Idee, dass Sie mit diesen Ihre alltägliche Unterrichtsarbeit bereichern können, hat mich bei der Auswahl der folgenden Methoden zur Binnendifferenzierung geleitet.

Einen Lehrervortrag differenzieren

Beginnen wir mit einer alltäglichen Methode – dem Lehrervortrag. Aber sind solche Inputphasen nicht dazu da, dass alle Schüler das Gleiche hö-

Binnendifferenzierung gilt als anspruchsvoll und zeitaufwendig. Das muss nicht sein; denn für den Anfang lassen sich Differenzierungsformen finden, die sich gut in den täglichen Unterricht integrieren lassen. Deshalb fragt der Beitrag u. a.: Wie lassen sich Phasen des Lehrervortrags, der Übung und der Gruppenarbeit so gestalten, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Möglichkeiten der Mitarbeit finden?

ren? Warum ist es dann wichtig, auch Phasen des Lehrervortrags zu differenzieren? Drei Gründe, die sofort einsehbar sein sollten: Weil Sie immer Schüler haben, die einen Inhalt schneller verstehen als andere. Oder, weil sie Schüler haben, die ein unterschiedlich intensives Interesse am jeweiligen Inhalt haben; oder, weil sie Schüler haben, die sich den Inhalt sehr bald selbst erarbeiten könnten und durch einen kleinschrittigen Vortrag am eigenen Denken gehindert werden.

Variante I: Leistungs- und Lerntempodifferenzierung

Wenn Sie einen neuen Inhalt an der Tafel erklären wollen, ist das *Tafelkino* eine bewährte Methode. Sie funktioniert am besten, wenn Sie die Schüler zu Beginn der Stunde an die Tafel bitten. In diesem »Kino« sitzt die erste Reihe auf Stühlen, die zweite auf den vorderen Tischen und die dritte Reihe steht dahinter. So können alle die Tafel gut sehen, sind in direkter Reichweite und können der Erklärung konzentriert folgen.

Wenn Ihr Vortrag abgeschlossen ist, lassen Sie Schüler, die den Stoff vermutlich verstanden haben, den Inhalt mit eigenen Worten erklären. Ist die Erklärung richtig, setzen sich diese Schüler auf ihren Platz und beginnen mit der Arbeit an den vorher bekannt gegebenen Übungsaufgaben.

Die Schüler, die den Inhalt noch nicht verstanden haben, stellen Fragen und führen mit Ihnen das Unterrichtsgespräch fort. Merken Sie, dass die Schüler die Aufgaben ausprobieren müssen, um sie besser verstehen zu können, begleiten Sie die Schüler in die Übungsphase.

Variante II: unterschiedliche Zugangsweisen und räumliche Differenzierung

Ebenfalls ohne großen Aufwand können Sie die Zugangsweise methodisch differenzieren. Diejenigen, die weit genug sind, um beispielsweise das neue Rechenverfahren selbst heraus zu finden, bekommen die Aufgaben und bearbeiten diese auf dem Flur. Im Klassenraum erklären Sie den Schülern das neue Rechenverfahren, die für das Verstehen Informationen brauchen. Wenn Sie die beiden Gruppen wieder zusammen führen, können gegebenenfalls auch die Schüler, denen Sie das Rechenverfahren erklärt haben, den Schülern eine Abkürzung beim Rechnen erklären, die alleine gearbeitet haben.

Eine Übungsphase differenzieren

Bei Übungsphase denken vermutlich viele an differenzierte Aufgabenformate. Die Niveaudifferenzierung zwischen leichten und schwierigen Aufgaben ist aber in erster Linie

eine Variante zur *Erarbeitung* neuer Inhalte. Üben will erreichen, dass Schülerinnen und Schüler ein Verfahren verinnerlichen. Dafür sollten die Schüler im besten Fall den Inhalt vorher verstanden haben. Wenn dies nicht der Fall ist, dann können Sie Übungsphasen dazu nutzen, einzelnen Schülern oder kleinen Gruppen bestimmte Aspekte noch einmal zu erklären, während die anderen das Verstandene üben. Ich denke, dass sich die Leistungen der Schüler deutlich verbessern würden, wenn wir uns in der Schule mehr Zeit für begleitetes Üben nehmen würden. Grund genug, die wenigen Übungsphasen im Unterricht so zu gestalten, dass die Schüler nicht aufeinander warten müssen, bis alle eine Aufgabe erledigt haben.

	Aufgabe 1	Aufgabe 2	Aufgabe 3	Aufgabe 4	Aufgabe 5
Claudia			2X		
Mario	-----				
Jaqueline				Statt dessen: S. 8, Aufg. 3	

Abb. 1: Eine Tabelle zur Zugangs- und Lerntempodifferenzierung in Übungsphasen

Variante I: Lerntempodifferenzierung

»Fangt mit Aufgabe 8 auf S. 128 an und arbeitet zehn Min. auf dieser Seite weiter.« Wenn Sie häufig mit dem Buch arbeiten, ist dies vermutlich die leichteste Differenzierungsvariante. Da Schüler unterschiedlich lange für die Bearbeitung von Aufgaben brauchen, führt die Vorgabe einer mittleren Aufgabenmenge dazu, dass die schnelleren Schüler nicht produktiv

weiter arbeiten können, wenn sie die Aufgaben bearbeitet haben. Geben Sie aber gleich eine größere Menge von Aufgaben vor, fangen die langsameren Schüler oft gar nicht mit der Arbeit an. Geben Sie aber statt einer fixen Menge von Angaben einen Zeitrahmen vor, dann können die Schüler selbst entsprechend ihres Lerntempos die Menge der Aufgaben differenzieren und Sie können zum gleichen Zeitpunkt mit allen weiter arbeiten.

Arbeitsplan: »Mein Lieblingsbuch«				
Name: _____		Datum: _____		
Station	Sozialform	Korrektur?	Wohin?	Bis wann?/ Kommentar
Checkkarte: Schreibe eine Liste, was dir an einem Buch besonders gefällt. Inwiefern erfüllt dein Buch diese Kriterien?	PA	Vergleich mit der Beispielliste	Mappe	
Cover: Gestalte ein Cover für eine Neuauflage. Achte auf alle wichtigen Informationen, die der Leser braucht.	EA/PA	Vergleich mit unserer Checkliste; Partnerkontrolle	Mappe	
Klappentext: Schreibe einen Klappentext für dein Lieblingsbuch.	EA	Tausche deine Texte mit drei anderen Schülern aus. Schreibe ihnen einen Kommentar, ob du das Buch lesen würdest.	Mappe	
Buchempfehlung: Schreibe eine Empfehlung für dein Buch für unsere Schulhomepage. Schicke mir Deine Empfehlung per E-Mail: lehrer@schule.de	EA	Rechtschreibwerkstatt	E-Mail	
Internetrecherche zum Preis: a) Wie teuer ist dein Buch? b) Wie teuer wäre es, Bücher für die ganze Klasse zu bestellen? c) Wie viele Bücher können wir für 100 € bestellen? d) Gibt es unterschiedliche Preise im Internet? e) Wie teuer sind die Lieferkosten?	PA	–	Mappe	
Werbefaltblatt: Gestalte mit Hilfe der Falblattvorlage ein Werbefaltblatt für dein Lieblingsbuch. (Hier dürfen keine Rechtschreibfehler auftauchen!)	EA oder PA	Rechtschreibwerkstatt	Mappe	
Hörspielausschnitt: Wähle eine Szene aus deinem Buch und schreibe daraus einen Dialog. Triff dich mit ein paar Kindern zu Hause und nehmt euer Kurzhörspiel (höchstens acht Minuten lang) auf. Hilf auch anderen Kindern bei ihren Aufnahmen.	GA	Wir hören uns die Hörspiele nach und nach in den nächsten Wochen gemeinsam an.	Kassette, CD oder USB-Stick	
Du darfst eine Aufgabe aus der Liste streichen und eine weitere Aufgabe durch eine neue Aufgabe, die du dir selbst ausdenkst, ersetzen. Begründe bitte deine Auswahl schriftlich in deiner Mappe.				

Abb. 2: Monatsplan. Aus: Kress 2014 b, S. 50. – © Auer Verlag, AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

Variante II: Zugangs- und Lerntempodifferenzierung durch Aushang der Aufgaben

Statt die Seitenzahlen und Aufgabennummern, die Sie in einer Übungsphase mit Ihren Schülern nacheinander bearbeiten wollen, mündlich vorzutragen, können Sie die geplanten Aufgaben auch in eine Tabelle eintragen, in der in der ersten Spalte Platz für die Schülernamen ist (vgl. Abb. 1).

Die Schüler können dann selbst die Reihenfolge wählen, in der sie die Aufgaben bearbeiten. Außerdem können Sie wie beim Stationenlauf mit Wahl- und Pflichtaufgaben arbeiten. Haken die Schüler dann die von ihnen bearbeiteten Aufgaben ab, haben Sie gleichzeitig einen guten Überblick über den Stand der Arbeit. Bei Schülern, die mehr Unterstützung brauchen, können Sie einzelne Aufgaben stichprobenartig überprüfen. Ein weiterer Vorteil ist, dass Sie eigene Arbeitsaufträge mit Hinweisen auf Aufgaben im Buch kombinieren können. So müssen Sie nicht Schüler, die alle Aufgaben bearbeitet haben, ermuntern, die Zeit für andere sinnvolle

Dinge zu nutzen. Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit ist, für bestimmte Schüler in der Tabellenzeile eine Aufgabe zu streichen oder eine andere Aufgabe zweimal bearbeiten zu lassen oder durch eine andere Aufgabe zu ersetzen (vgl. auch dazu Abb. 1).

Variante III: Leistungs- und Lerntempodifferenzierung mit einem Monatsplan

Statt für leistungsstärkere Schüler immer wieder neue Aufgaben aus dem Hut zu zaubern, können Sie mit diesen Schülern für einen längeren Zeitraum (z. B. für einen Monat) einen Arbeitsplan mit geeigneten Aufgaben oder kleineren Projekten erstellen. An diesem Plan orientieren sich diese Schüler dann, wenn sie die anderen Aufgaben bearbeitet haben. Noch sinnvoller wird diese Arbeitsweise, wenn Sie überlegen – eventuell auch im Gespräch mit dem Schüler – welche Aufgaben im Unterricht durch die Arbeit am Monatsplan ersetzt werden können und in welchen Phasen der Schüler sich produktiv als Helfer einbringen kann. (Beispiel Monatsplan siehe Abb. 2)

Mit unterschiedlichen Sozialformen differenzieren

Vermutlich haben Sie schon viel von kooperativen Lernformen gehört und auch damit gearbeitet. Dann wissen Sie auch, dass die von Norm Green entwickelte Vorgehensweise (think – pair – share) vielfältige Differenzierungsformen ermöglicht, die hier nicht noch einmal aufgeführt werden sollen (vgl. dazu beispielsweise *Brüning/Saum* 2012). Stattdessen möchte ich Ihnen einige Hinweise auf Differenzierungsformen für Gruppenarbeiten geben, die den Schülerinnen und Schülern die Arbeit erleichtern.

Variante I:**Sozialformen zur Wahl stellen**

Denken Sie bitte zuerst daran, dass Schüler sich mit Gruppenarbeit unterschiedlich schwer tun. Wem es leicht fällt, sich mit anderen auszutauschen und dabei auch einmal eigene Ideen und Bedürfnisse zurückzustellen, kommt mit Gruppenarbeiten gut zurecht. Andere Schüler sind schon damit überfordert, sich gegenseitig ausreden zu lassen oder mit kleineren Frustrationserlebnissen umzugehen.

Dieses Dilemma lässt sich durch binnendifferenziertes Arbeiten recht schnell auflösen. Schließlich müssen nicht alle Schüler in der gleichen Sozialform arbeiten. Bei der Vergabe der Arbeitsaufträge können Sie die Schüler entscheiden lassen, ob sie alleine, mit einem Partner oder in einer Gruppe arbeiten möchten. Steuern können Sie über diese differenzierten Angebote übrigens auch die Passung von Thema und Sozialform, die eben mal für zwei Personen, für eine bzw. für mehrere Personen ausgelegt ist.

Variante II: Leistungs- homogene und leistungsheterogene Gruppen abwechseln

Wahrscheinlich ist es Ihnen auch lieber, wenn die Gruppen in Ihrem Unterricht so zusammengesetzt sind, dass in jeder Gruppe mindestens ein Schüler oder eine Schülerin mitarbeitet, dem oder der Sie zutrauen, dass Sie die Gruppe zu einem guten Ergebnis bringt. Das Problem bei leistungsheterogenen Gruppen ist aber, dass möglicherweise alle unterhalb ihres Leistungsvermögens

**können Übungsphasen auch dazu
zen, einzelnen Schülern bestimmte
Aspekte noch einmal zu erklären.**

arbeiten: Die guten Schüler müssen die anderen »mitziehen«, während die schwächeren Schüler nicht selten darauf warten, dass die stärkeren Schüler die Aufgaben irgendwann alleine erledigen. Deshalb müssen Sie nicht grundsätzlich auf heterogene Gruppenzusammensetzungen verzichten. Sie sollten aber hin und wieder ausprobieren, wie sich die Gruppenarbeit verändert, wenn die Schüler auch mal in leistungshomogenen Gruppen arbeiten. Hier können Sie zusätzlich durch unterschiedlich schwierige Texte oder durch unterschiedlich kleinschrittige Arbeitsanweisungen differenzieren und darüber hinaus eine oder zwei Gruppen auch intensiver beraten.

Und wenn die Schüler ihr Leistungsvermögen nicht ausschöpfen? – Anforderungs- transparenz einführen

Es kann gut sein, dass Sie bei der Lektüre der Binnendifferenzierungsbeispiele, Ihre Ja-aber-Stimme nicht ganz

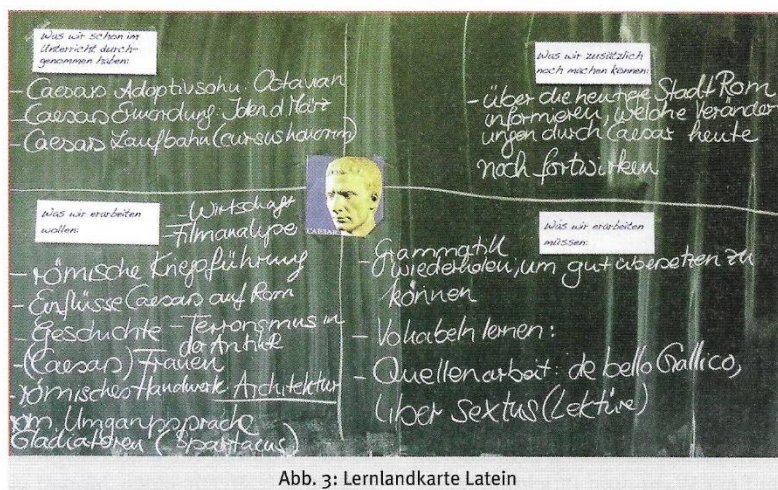


Abb. 3: Lernlandkarte Latein

Bewertungsraster: Stationenlauf und Themenmappe

So bewerte ich eure Mitarbeit während des Stationenlaufs und eure Themenmappe	x	Kommentar	Punkte
Du nutzt die zur Verfügung stehende Arbeitszeit voll aus.			30
Du arbeitest konzentriert an deinen Aufgaben.			
Du bringst dich produktiv in Gespräche in der Gruppe ein.			
Du lässt andere Schüler konzentriert arbeiten.			
Du hilfst anderen Schülern und kannst Hilfe annehmen.			
Alle Arbeitsblätter sind vorhanden und ordentlich abgeheftet.			5
Alle Pflichtaufgaben sind bearbeitet.			10
Die Pflichtaufgaben sind richtig.			10
Zusatzaufgaben sind ausführlich bearbeitet und richtig.			15
Punkte insgesamt:			
Note:			

Abb. 4: Bewertungsraster ergänzen. Aus: Kress 2014 b, S. 34
© Auer Verlag, AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

ausschalten konnten. Als Sie gelesen haben, dass die Schüler im *Tafelkino* alle nach vorne kommen sollen, haben Sie vielleicht gedacht: *Nicht mit meinen Schülern, die sind dafür viel zu unruhig.* Bei der Lerntempodifferenzierung »Bearbeitet zehn Minuten die Aufgaben auf S. 128«, haben Sie vielleicht gedacht: *Ja klar, dann trödeln die zehn Minuten an einer Aufgabe herum.* Und bei der Einteilung in leistungshomogene Gruppen könnte der innere Einwand lauten: *Dann suchen sich auch die leistungsstärkeren Schüler die leichteren Materialien aus.*

Bei all diesen Einwänden geht es um die Frage nach der Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Schüler können aber erst dann Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, wenn Sie zu Beginn einer Unterrichtsreihe Transparenz schaffen und so die Funktion der einzelnen Stunden verständlich machen. Wenn Sie also zu Beginn der Arbeit über die Ziele, den Arbeitsprozess und die Leistungsan-

forderungen informieren. Wenn Sie darüber hinaus Wahlmöglichkeiten eröffnen, dann sehen die Schüler sehr viel deutlicher einen Sinn darin, die für sie passenden Entscheidungen für ihre Lernwege zu treffen und so ihr Leistungsvermögen auszuschöpfen. (Anregungen für die Gestaltung von Anforderungstransparenz finden Sie in PÄDAGOGIK H. 7–8/2016 mit dem Schwerpunkt: Unterricht strukturieren und moderieren.)

Variante I: Arbeit mit dem Inhaltsverzeichnis und einer Lernlandkarte

Eine erste ganz einfache Hilfestellung ist es, wenn Sie mit Ihren Schülern gemeinsam das Inhaltsverzeichnis der nächsten Lektion durchgehen und sich parallel dazu anschauen, wie viele Stunden zur Verfügung stehen, um die Inhalte bis zur Klausur zu bearbeiten. Was müssen wir alles schaffen, Neues erarbeiten, verstehen, üben, ... bis die geforderten Leistun-

Selbstdiagnostischer Test für die Schülerhand

Thema: _____ Datum: _____

Liebe/r _____,

damit du dich auf deine Klassenarbeit genau vorbereiten kannst, teste bitte anhand der Beispielaufgaben, wie gut du die einzelnen Aufgabentypen beherrschst. Deine Selbsteinschätzung wird nicht benotet. Sie dient dir zur Orientierung, welche Aufgaben du vor der Klassenarbeit noch einmal üben musst. Du hast genügend Zeit, in der Schule und zu Hause für die Klassenarbeit zu üben. Die Symbole in der Spalte ganz links sollen dir helfen, die Übungsaufgaben im Materialpool wieder zu finden.

1. Löse die Aufgaben.

2. Kontrolliere anhand des Lösungsblattes.

3. Kreuze danach an, wie gut du die Aufgaben gekonnt hast:

♥ Die Aufgabe klappt prima, ich muss sie nicht mehr extra üben.

+ Die Aufgabe klappt, ich will sie mir aber zur Sicherheit noch einmal anschauen.

o Die Aufgabe klappt nicht. Ich muss sie auf jeden Fall noch üben.

! Die Aufgabe habe ich nicht verstanden. Ich muss sie mir noch einmal erklären lassen.

	Das muss ich können ...	Beispielaufgaben ¹	♥	+	o	!
⊗						
♦						
▲						
●						
◆						
⊕						
◇						
∅						

¹ Hier findest du teilweise direkte Aufgaben oder Arbeitsanweisungen, teilweise Seitenangaben, wo du die Aufgaben im Buch oder auf den Arbeitsblättern findest.

Abb. 5: Beispiel für einen selbstdiagnostischen Test. Aus: Kress 2014 b, S. 135
© Auer Verlag, AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

gen in der Klausur gezeigt werden sollen? Wie sehen die Aufgaben in der Klausur eigentlich aus? Wenn Ihnen Ihre Ja-aber-Stimme jetzt gerade zuflüstert, dass damit im Zweifelsfall viel Zeit verbraucht wird, mag die Stimme recht haben. Diese Zeit ist jedoch sinnvoll investiert, wenn die Schüler dafür in den nächsten Stunden ihr Leistungsvermögen besser ausschöpfen. Damit Ihre Schüler nicht in der nächsten Stunde schon wieder vergessen haben, was Sie vereinbart haben, ist es wichtig, das gemeinsame Vorgehen festzuhalten, z. B. in einer Lernlandkarte. Diese können Sie als Tabelle anlegen, in der die verschiedenen Stunden, Themen und Arbeitsformen notiert sind oder in Form einer Art Mindmap. Diese Übersicht kann

sich den folgenden Fragen orientieren: Was müssen wir tun? Was sollten wir wiederholen? Was sollten wir nachher können? Wie arbeiten wir weiter, wenn noch Zeit ist? ... (siehe Abb. 3)

Variante II: Bewertungsraster schon während des Unterrichts einsetzen

Sie kennen Erwartungshorizonte für die Bewertung von Klassenarbeiten. In diesen Tabellen legen Sie fest, wie viele Punkte es für eine Aufgabe gibt und welche Antworten Sie von den Schülern in etwa erwarten, um auf diese Punkte kommen zu können. Ein Bewertungsraster ist das Gleiche, allerdings ausgelegt für den Unterrichtsprozess selbst. Wichtig ist, dass Sie hier nicht nur einen generellen

Karin Kress ist seit zehn Jahren freiberufliche Trainerin in der Lehrerfortbildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Binnendifferenzierung, Inklusion, Lehrergesundheits und Gesprächsführung. Seit 2015 ist sie Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fachbereich Erwachsenenbildung/Bildungsberatung der Universität Duisburg-Essen.
E-Mail: mail@karin-kress.de

Erwartungshorizont für die mündliche Mitarbeit verwenden, wie Sie ihn vielleicht schon im Internet gefunden haben, sondern dass Sie ein individuelles Raster für die jeweilige Unterrichtseinheit anlegen. Damit Binnendifferenzierung besser funktioniert, sollten z. B. Kriterien enthalten sein, wie:

- Du schöpfst die zur Verfügung stehende Arbeitszeit voll aus.
- Zusatzaufgaben sind ausführlich beantwortet.
- Du hast die Aufgaben sorgfältig selbst überprüft und korrigiert.

Stellen Sie den Schülern das Bewertungsraster möglichst als Kopie zur Verfügung. (Siehe Abb. 4)

Lernreflexion einbeziehen

Neben der Anforderungstransparenz ist eine zweite Bedingung notwendig, wenn die Binnendifferenzierung gelingen soll: Eine regelmäßige Lernreflexion. Eine sehr wirkungsvolle Variante der Lernreflexion sind *selbstdiagnostische Tests*. Diese können Sie recht schnell selbst erstellen, indem Sie die Checklisten aus Ihren Schulbüchern ein wenig abwandeln. Ordnen Sie zu jedem Reflexionskriterium eine Übungsaufgabe zu. Statt sich also nur »gefühlte« einzuschätzen, sollen die Schüler die entsprechende Aufgabe erst bearbeiten und gegenseitig kontrollieren. Wenn Sie dann noch jeden Aufgabentypen mit einem eigenen Symbol versehen, können Sie anschließend auch die Übungsmaterialien leicht für die Schüler sortieren. Statt sich also »leichte« und »schwierige« Aufgaben auszusuchen, wählen die Schüler so diejenigen Aufgabentypen, die sie noch nicht gut beherrschen, um sich effektiv auf die Klassenarbeit vorzubereiten. (Vgl. Abb. 5)

Literatur

- Kress, K: (2014 a): Dynamik in heterogenen Klassen – Das Praxisbuch. Augsburg
Kress, K: (2014 b): Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – Das Praxisbuch. Augsburg, 3. Aufl.
PÄDAGOGIK (2016): Unterricht strukturieren und moderieren. Themenschwerpunkt PÄDAGOGIK H. 7–8/16
Saum, T./Brüning, L. (2012): Gruppen bilden – Teamgeist entwickeln – Kraft tanken. Essen

Beispiele für Differenzierung

Quantitativ Umfang der Inhalte Umfang der Aufgaben Zeit	
Methodisch Medien, Lernmittel, Hilfe	
Fakultativ Freiarbeit, offener Unterricht	

Diagnosekompetenz

Vor dem Unterricht	Während des Unterrichtsprozesses		Im dialogischen Prozess	Nach dem Lehr- und Lernprozess
Bestandsaufnahme	Beobachtung	Beurteilung	Beratung	Bewertung

Beobachtungs- und Diagnosebögen

KV 8 Beobachtungsbogen Schülerverhalten

Name: _____ Klasse: _____ beobachtet von: _____

Beobachtungszeitpunkt bzw. -zeitraum: _____

		0	1	2	3	4	nb
Kognitive Merkmale							
1	ist in der Lage, sich auf neue Lerninhalte schnell einzustellen						
2	gelangt bei unbekannten Aufgaben zügig zum Kern des Problems						
3	zeigt sich auch schwierigen Lerngegenständen gewachsen						
4	entdeckt bei neuen Inhalten schnell den richtigen Lösungsweg						
5	ist imstande, genau zu beschreiben und richtige Schlussfolgerungen zu ziehen						
6	ist in der Lage, die Lerninhalte gedanklich zu ordnen						
7	ist fähig, bei Aufgaben das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden						
8	kann bekannte Lerninhalte auf neue übertragen						
9	versucht, mehrere Lösungswege zu finden						
Lern- und Arbeitsverhalten							
10	erledigt die Aufgaben unabhängig von Verstärkungen und Rückmeldungen anderer						
11	versucht, Aufgaben erst alleine zu lösen, bevor die Hilfe anderer beansprucht wird						
12	versucht, Lösungen selbstständig zu planen, durchzuführen und auszuwerten						
13	ist bestrebt, sich nicht von anderen bei der Bearbeitung von Lerninhalten ablenken zu lassen						
14	ist im Unterricht bemüht, Aufgaben vollständig zu erledigen						
15	lässt sich nicht entmutigen						
16	begreift schwierige Aufgaben als Herausforderung						
17	arbeitet auch längere Zeit konzentriert						
18	versucht, auch bei Unterrichtsinhalten mitzuarbeiten, die nicht sein/ihr Interesse treffen						
19	wendet sich neuen Lerninhalten aufmerksam zu						
20	ergreift die Initiative bei der Bewältigung und Darstellung von Aufgaben						
21	vertraut den eigenen Fähigkeiten						
22	muss nicht ständig zur Bearbeitung von Aufgaben ermuntert oder angehalten werden						
Kommunikation und Interaktion							
23	ist bereit, Probleme in Gemeinschaft zu lösen						
24	arbeitet gerne mit anderen zusammen						
25	ist bereit, schwächeren Schüler/innen zu helfen						
26	nimmt Hilfen bei eigenen Schwächen in Anspruch						
27	setzt sich für die Gruppe/Klasse ein, indem freiwillig Aufgaben übernommen werden						
28	versucht, sprachlich unbeholfene Schüler/innen in Konfliktsituationen zu unterstützen						

KV 9 Beobachtungsbogen Partner- bzw. Gruppenarbeit

Arbeitsauftrag/Station: _____

Schüler/innen: _____

		++	+	o	-	--	nb	
Wie steigen die Schüler/innen in die Arbeit ein?								
1	schnell							langsam
2	mit Absprachen							ohne Absprachen
3	jede/r für sich							gemeinsam
4	sofort konzentriert							erst nach langer Zeit
5	sofort richtig							erst falsch
6	leise, ohne Störung anderer							laut, mit Störung anderer
Wie sieht die Kooperation aus?								
7	gleichberechtigt							nur eine/r bestimmt
8	mit einseitiger Kontrolle							mit gegenseitiger Kontrolle
9	intensive Beratung aller							Einzelne schreiben nur ab
Tauchen Probleme auf?								
10	Aufgabe verstanden							Aufgabe nicht verstanden
11	sprachliches Verständnis							sprachliche Überforderung
12	inhaltliches Verständnis							inhaltliche Überforderung
13	Schüler/innen arbeiten konzentriert							Schüler/innen werden abgelenkt
14	Schüler/innen beschäftigen sich mit Lerninhalt							Schüler/innen beschäftigen sich mit etwas anderem
15	Schüler/innen sind motiviert							Schüler/innen sind lustlos
16	konfliktfreies Arbeiten							Konflikte werden nicht gelöst
Wie werden Probleme bearbeitet und gelöst?								
17	Aufgabe wird nochmals durchdacht							sofortige Hilfe wird angefordert
18	Aufgabe wird nochmals durchdacht							Aufgabe wird verweigert
19	Nachbarn werden gefragt							nur Lehrer/in wird gefragt
20	Probleme werden diskutiert							Probleme werden übergangen

nb = nicht beobachtbar

Bemerkungen:

KV 11 Schüler-Individualbeobachtung

Name: _____ Klasse: _____

Beobachtungszeitpunkt bzw. -zeitraum: _____

1. Denk- und Auffassungsvermögen	
2. Gedächtnisleistung und Lernfähigkeit	
3. Konzentrationsfähigkeit	
4. Sprache	
5. Arbeitsverhalten	
6. Lernprozesse	
7. Sozialverhalten	
8. Sonstige Beobachtungen	

KV 22 Checkliste: Differenzierung von Aufgaben

Arbeitsauftrag/Station: _____

		++	+	o	-	--	nb	Anmerkung
Zum Lernprozess								
1	Kann jede Schülerin/jeder Schüler bei dieser Aufgabe eine Lösung finden?							
2	Werden verschiedene Lösungsmöglichkeiten zugelassen?							
3	Erleben sich die Schüler/innen bei dieser Aufgabe als selbstständig und verantwortlich?							
4	Hat die Aufgabe etwas mit der Lebens- und Erlebniswelt der Schüler/innen zu tun?							
5	Gibt es reale Situationen, die bewältigt werden müssen?							
6	Können die Schüler/innen individuelle Interessen entdecken bzw. weiterentwickeln?							
7	Wird handelnd mit Dingen umgegangen, gibt es etwas zu entdecken, zu gestalten?							
8	Gibt es Platz für selbst formulierte Ziele der Schüler/innen?							
9	Können Schüler/innen auf ihre Vorerfahrungen, ihre Herkunft, ihr Mitgebrachtes stolz sein?							
10	Ist die Möglichkeit, Misserfolg zu haben, bei dieser Aufgabe gering?							
11	Ist die Aufgabe so gestaltet, dass sie auch für Schüler/innen, die langsamer lernen, Erfolgserlebnisse bringt?							
12	Ist die Aufgabe eine Herausforderung für schneller lernende Schüler/innen mit guter Auffassungsgabe?							
13	Hat die Schülerin/der Schüler so viel Zeit für die Aufgabe, wie er braucht?							
14	Sind die Arbeitstechniken, die für diese Aufgabe erforderlich sind, den Schüler/innen bekannt und mit ihnen eingeübt?							
15	Erfährt die Schülerin/der Schüler, dass Fehler zum Lernprozess gehören und wie man aus Fehlern lernt?							
16	Können Schüler/innen mit geringen Deutschkenntnissen oder aus wenig förderlichem Milieu mit dieser Aufgabe etwas anfangen?							
17	Können Schüler/innen aus anderen Kulturkreisen ihre Erfahrungen oder Lebenswelt mit einbringen?							
18	Bietet die Aufgabe Kontaktmöglichkeiten zu anderen Schüler/innen?							
19	Kann die Schülerin/der Schüler arbeiten, wenn er sich auf diese Aufgabe nicht konzentrieren kann, sich gestört fühlt oder selbst andere stört?							

KV 13 Übersichtsdatei

Schuljahr: _____ Klasse: _____ Stand: _____

Nr.	Name, Vorname	Erziehungs- berechtigte	Telefon	Angaben zur Familiensitu- ation	Angaben zu Freizeit	Angaben zu Begabung en und Lernschw- ächen

KV 4 Beobachtungsbogen Mädchen und Jungen im Unterricht

Klasse: _____ Tag/Stunde: _____ Fach: _____ Lehrer/in: _____

_____ Thema: _____

1. Gesprächsbeteiligung in einer Plenums-GesprächsphaseThema der Gesprächsphase: _____ Zeit von _____ bis
_____ Uhr**2. Aufmerksamkeitsrichtung der Lehrerin/des Lehrers****3. Eine Unterrichtsszene, in der m. E. Geschlechterrollenstereotype reproduziert wurden:**

4. Eine Unterrichtsszene, in der m. E. Geschlechterrollenstereotype konterkariert wurden:

Graf-iz

Thema:	Name:	Datum:

Aufgabe zum nächsten Modul

Erstellt für eine Lerngruppe eine Übersichtsdatei. (Siehe KV 13)

Zum Nachlesen und Nachgucken

Bücher

Hoppe, Günther (2021): Handbuch Quereinsteiger. Das komplette Know-How für den erfolgreichen Start in den Lehrerberuf. Frankfurt/M: Debus Pädagogik

Böhmman, Marc (2020): Das Quer-Einsteiger-Buch. Weinheim und Basel: Beltz

Birkenbihl, Vera F.: Jungen und Mädchen: Wie sie lernen, B&W Verlagskontor 2012-

Mattes, W.: Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende, Schöningh Verlag, 2011

Mehodenpool - Förderung durch individuelles Lernen, zusammengestellt von Mag. Monika Perkhofer Czapek

Videos

www.zentrales-adhs-netz.de

www.netzwerk-heterogenität.de