

Differenzierung

„Wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will, muss er im Sinne innerer Differenzierung durchdacht werden.“ (Klafki, Stöcker 1976)

Die Forderung nach Differenzierung bzw. Individualisierung im bzw. durch den schulischen Unterricht ist nicht neu. Bereits während der Aufklärung und in den Überlegungen der Reformpädagogen stellt die Orientierung am einzelnen Kinde eine wichtige Größe dar.

Seit den 1990er Jahren wurden durch verschiedene Formen der Öffnung des Unterrichts, durch methodische Ansätze wie Projektarbeit oder kreative Arbeitsformen und durch den Einsatz der sogenannten Neuen Medien zahlreiche Möglichkeiten individualisierenden Arbeitens entwickelt und erprobt, aber nicht unter diesem Aspekt diskutiert und propagiert. Erst als in der Folge der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien (insbesondere PISA 2000) innerhalb des gesamten Schulsystems die Forderung nach individuelleren Lernangeboten zur Förderung vor allem leistungsschwacher Schüler /innen erhoben wurde, begann man auch für den Fremdsprachenunterricht systematischer über Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung nachzudenken. In der aktuellen Lehrwerksgeneration werden denn auch erstmals einzelne differenzierende Aufgaben ausgewiesen, zumeist unter dem Aspekt der Leistungsdifferenzierung.

Mit **innerer Differenzierung** (oder Binnendifferenzierung) bezeichnet man „alle Maßnahmen, die innerhalb einer Lerngruppe [...] dazu beitragen, den unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen und Lernbedürfnissen der Schüler zu entsprechen und deren Lernprozess in optimaler Weise zu unterstützen“. (Vollstädt 1997). Trautmann unterscheidet zusätzlich zwischen **Differenzierung von oben**, bei der der Lehrkraft die Passung zwischen Unterrichtsmaterialien, Aufgaben und Schüler/innen obliegt, und **Differenzierung von unten**, bei der es Aufgabe der Schüler/innen ist, die Lerninhalte, Materialien und Methoden auszuwählen und selbständig zu bearbeiten.

Die Abgrenzung zwischen innerer Differenzierung und **Individualisierung** wird unterschiedlich vorgenommen. Zum einen wird Individualisierung als Extremform der Differenzierung im Sinne eines an den jeweiligen Lerner individuell angepassten Einzel-Lernens verstanden. Zum anderen markiert die Bezeichnung den Anspruch, die individuellen Lernvoraussetzungen und -wünsche der einzelnen Schüler/innen bei der Gestaltung des Unterrichts zu berücksichtigen. In diesem Fall wird Individualisierung als Unterrichtsprinzip verstanden, das mit Maßnahmen innerer Differenzierung umgesetzt werden kann. Mit Maßnahmen innerer Differenzierung wird ebenfalls Inklusion angestrebt, das heißt die Wahrnehmung des uneingeschränkten Rechts aller Schüler/innen einschließlich jener mit besonderen Lernbedürfnissen, die gleichen Schulen und Klassen zu besuchen wie ihre Altersgenossen.

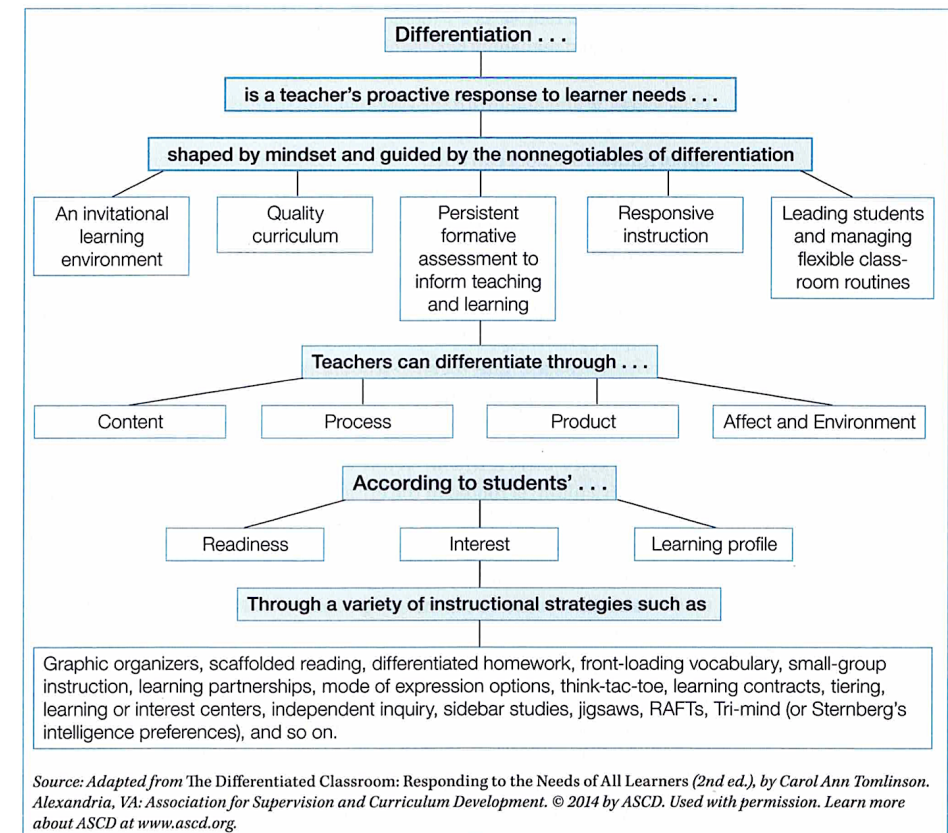
Auch an den Gymnasien hat es immer schon heterogene Lerngruppen gegeben. Neu ist, dass eine solche Heterogenität nicht als Ausnahme verstanden wird, sondern als Regelfall. **Das Ziel des Unterrichts kann folglich nicht darin bestehen, die Lerner zu „homogenisieren“, also zunächst einmal auf den gleichen Stand zu bringen, bevor man sie gemeinsam unterrichtet, vielmehr gilt es stets die Verschiedenheit der Lerner zu beachten.**

Differenzierung

Bandbreite individueller Unterschiede im Fremdsprachenunterricht

Der Schlüsselbegriff der Individualisierung impliziert den Anspruch, **Lehren vom Lernenden aus** zu denken, und damit die Forderung einer konsequenten **Subjektorientierung**. Die Heterogenität einer Lerngruppe berücksichtigen heißt, zu reflektieren, ob und in welcher Weise die Vielfalt der Lernenden bzw. die vorhandenen Differenzlinien didaktisch nutzbar gemacht werden können. Bevor wir uns Fragen einer „differenzsensiblen Didaktik“ stellen, gilt es darüber nachzudenken, wie vielfältig sich die Lernenden im Klassenzimmer präsentieren und welche Differenzlinien für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sind.

Differenzierungsmodell nach Carol Ann Tomlinson



Tomlinson, C.A. et al (2018) *Differentiation and the Brain. How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom*. Bloomington: Solution Tree Press. S. 11

Differenzierung

Differenzierungsmodell nach Tomlinson

Unterricht lässt sich in beliebig viele Richtungen ausdifferenzieren. Die schiere Masse der Möglichkeiten führt allerdings nicht selten zu einem kaum noch überschaubaren Markt der Möglichkeiten und wird so zu einer Komplexitätsfalle, in der sich Lehrkräfte in der Planung ihres Unterrichts teilweise komplett verlieren.¹

Das Differenzierungsmodell von Tomlinson konzentriert sich auf die wesentlichen Prinzipien der Differenzierung und soll im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Differenzierung auf der Inhaltsebene

Leistungsdifferenzierung auf der Inhaltsebene stellt Fragen nach dem, was die Schülerinnen und Schüler lernen, verstehen und können sollen und wie sie Zugang zu den Lerninhalten erhalten sollen.

Differenzierung auf der Prozessebene

Die Arbeit auf der Prozessebene beginnt, nachdem Schülerinnen und Schüler Zugang zu den Inhalten erhalten haben und mithilfe sinnstiftender und bedeutsamer Aufgaben die aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten beginnt.

Differenzierung auf der Produktebene

Das Lernen der Schülerinnen und Schüler wird durch Lernprodukte sichtbar. Produkt wird bei Tomlinson insgesamt als jede mögliche Form der abschließenden summativen Bewertung verstanden. Tomlinson wirbt auch in abschließenden Leistungsmessungen für authentische kompetenzorientierte *tasks*, da sie eher in der Lage sind, die Tiefe des Verständnisses der Inhalte zu erfassen.

Differenzierung mithilfe der Lernumgebung

Auch eine geplante und funktional eingesetzte *Lernumgebung* (*learning environment and affect*) unterstützt differenzierendes Arbeiten. Hierzu gehören die flexible Gestaltung von Gruppen, Sitzordnung, Präsentation von Materialien im Klassenzimmer (z.B. Lerntheken, Stationenarbeit, Lesecken etc.) sowie die Einstellung der Lehrkraft, mit unterschiedlichen Lernausgangslagen umzugehen, diese zu wertschätzen und im Unterricht aufzugreifen.

Mit Blick auf die Lerndispositionen der Schülerinnen und Schüler haben Lehrkräfte auf allen vier eben beschriebenen Ebenen wiederum die Möglichkeit, entweder nach *Leistung* (*readiness*), *Neigung* (*interest*) und *Lernprofil* (*learning profile*) auf vier verschiedenen Ebenen im Unterricht zu differenzieren.

Leistungsdifferenzierung (*readiness*)

Schülerinnen und Schüler lernen nur, wenn die Aufgaben realisierbar erscheinen. Lehrkräfte, die nach Leistung differenzieren, erstellen Aufgaben, die für Schülerinnen und Schüler ein wenig zu schwierig sind, um sie allein zu lösen. Um die Aufgabe lösen zu können, stellt die Lehrkraft Hilfestellungen und Unterstützungssysteme in Form von *Scaffolding* und/ oder der Lehrperson und Peers zur Verfügung und regt so den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler an. Sobald Schülerinnen und Schüler eine

¹ Matthias Trautmann et al. (2011) *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 127

Differenzierung

Aufgabe gelöst haben, müssen sie das Schwierigkeitslevel der Aufgaben erhöhen, da sonst die Schülerinnen und Schüler nicht mehr lernen.

Neigungsdifferenzierung (*interest*)

Lerninhalte von den Schülerinnen und Schülern ausgehend zu planen und damit die Berücksichtigung der Interessen der Schülerinnen und Schüler ist eine der wichtigsten Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen und dennoch finden sie viel zu selten Einzug in den Unterricht. Ein an den Interessen der Schülerinnen und Schülern ausgerichteter Unterricht hilft Schülerinnen und Schüler, sich auf ein Thema einzulassen, darauf zu konzentrieren und sich damit näher zu beschäftigen, weil es für sie von Bedeutung ist. Neigungsdifferenzierung wird von Lernenden als besonders motivierend erfahren und trägt zu einem abwechslungsreichen und vielseitigen Englischunterricht bei – so etwa durch die Wahl bestimmter thematischer Aspekte, unterschiedlicher Ausgangs- und Zieltexte oder auch die Wahl der Sozialform. Entscheidend ist hier die Vergleichbarkeit der Angebote (Anforderungsniveau, Themenbezug, Arbeitsumfang).²

Differenzierung nach Lernprofilen (*learning profiles*)

Lernen ist ein individueller Prozess und nicht jeder Mensch lernt auf die gleiche Weise. Lernprofile zeigen auf, wie unterschiedlich die Wege der Wissensaneignung sind und wie sie durch Lernstile, Intelligenzprofile, Kultur und das Geschlecht geprägt werden. Manche Schülerinnen und Schüler müssen Konzepte mit Gleichaltrigen diskutieren, um gut zu lernen. Andere arbeiten besser allein und schriftlich. Während manche Lernende leicht von einem Teil zum anderen lernen, müssen andere erst das große Ganze sehen, bevor bestimmte Teile einen Sinn ergeben. Einige Schülerinnen und Schüler bevorzugen logische oder analytische Lernmethoden. Andere Mitschüler bevorzugen einen kreativen und anwendungsorientierten Unterricht. Das Ziel sollte nicht darin bestehen, Lernende als bestimmte Lerntypen zu bezeichnen oder in eine Schublade zu stecken, sondern vielmehr darin, verschiedene Lernmethoden anzubieten und den Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, herauszufinden, welche dieser Methoden – oder andere, die sie selbst vorschlagen können – zu einem bestimmten Zeitpunkt am effektivsten für ihr Lernen sind.

Damit Differenzierung nicht zu einer Verstärkung negativer Selbstbilder und einer Klassifizierung von Lernenden in gut/ schlecht oder stark/ schwach beiträgt, sollten Differenzierungsmaßnahmen auch auf Neigungen und Lerntypen der Schülerinnen und Schüler eingehen.³

² Markus Buschhaus (2021) *Vive la différence! Kompetenzorientierte Differenzierung sinnvoll umsetzen*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*. 171. Differenzierung. Seelze: Friederich Verlag. S. 2-8

³ Daniela Caspari et al. (2016) *Individualisierung und Differenzierung im kompetenzorientierten Französischunterricht*. In: Lutz Küster (Hrsg.) *Individualisierung im Französischunterricht. Mit digitalen Medien differenzierend unterrichten*. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 29

Differenzierung

Möglichkeiten einer inneren Differenzierung

Im vorangegangenen Abschnitt wurde versucht, die Heterogenität der Lernenden systematisch darzustellen, nicht zuletzt, um den Blick zu weiten für die Vielfalt der Differenzlinien, die im Fremdsprachenunterricht bedacht und berücksichtigt werden können.

Damit stellt sich zunächst grundsätzlich die Frage, inwiefern es didaktisch sinnvoll ist, das heißt für die Schüler/innen lern- und entwicklungsförderlicher ist, diese Unterschiede kenntlich zu machen – zum Beispiel durch Gruppeneinteilung oder Zuweisung unterschiedlicher Aufgaben – das heißt sie zu „dramatisieren“, - oder ob es besser ist, diese Differenzlinien zu entdramatisieren, sie unkenntlich zu machen oder auch bewusst zu negieren.

Eine Dramatisierung birgt möglicherweise die Gefahr einer sozialen Zuschreibung und Etikettierung („die“ Migrantenkinder, „die“ Jungen, „die“ Mädchen, „die“ Hochbegabten etc.) und damit einer Festschreibung dieser Differenz, was das Selbstbild der Lernenden in ihrem sozialen Kontext häufig negativ beeinflusst. Andererseits kann eine Blindheit gegenüber diesen Differenzen – unter den wohlmeinenden Vorzeichen einer egalitären Betrachtungsweise – ebenso zu einer Verschärfung von (zum Beispiel Leistungs-)Unterschieden führen.

Hieraus ergibt sich die Herausforderung an die Lehrenden, differenzsensibel zu unterrichten.

Differenzsensibler Unterricht

Differenzsensibler Unterricht setzt also eine reflektierte Planung im Horizont der Zielperspektive einer optimalen Lern- und Entwicklungsförderung der Schüler/innen voraus. Vermutlich gibt es keine Rezepte für die didaktisch bewusste Berücksichtigung der Differenzlinien bei einer Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung. Eine Professionalisierungsperspektive bieten hier sicherlich kollegiale Gespräche, Kooperationsformen wie wechselseitige Unterrichtshospitationen und Feedback von „kritischen Freunden“: In der qualitativen Forschung gilt kommunikative Validierung als Qualitätsmerkmal für die Gültigkeit der Ergebnisse; dies könnte auch bei der Entwicklung pädagogischer Professionalität im Kollegium gelten.

Wechsel der Sozialform

In didaktischer Perspektive lassen sich mögliche Differenzierungsformen zunächst im Wechsel der Sozialform zwischen dem Unterricht in der ganzen Klasse (eher instruktionsorientiert) und Einzel- oder Gruppenarbeit (eher konstruktionsorientiert) konzipieren. Die Entscheidungen der Lehrperson für Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit sollten **didaktisch begründet** sein, ebenso deren Dauer im Kontext der Unterrichtsreihe. Vor allem aber bietet eine **Reflexion der Kriterien der Differenzierung und Individualisierung** eine praktikable Veränderungsperspektive. Entscheidend dürfte dabei sein, an den Schnittstellen nach den Instruktionsphasen („Frontalunterricht“) den Kriterien der Gruppenbildung eine größere Bedeutung zu geben. Darüber hinaus liegen in den jeweils unterschiedlichen Aufgabenstellungen die großen Differenzierungspotenziale.

Differenzierung

Lernziel

Zunächst stellt sich die Frage, ob die Schüler/innen alle das gleiche Ziel erreichen sollen oder ob sie zieldifferent arbeiten. Wenn zielgleich gearbeitet werden muss, etwa um einen (Mindest-)Standard zu sichern, können trotzdem unterschiedliche Wege und Zugänge dorthin führen:

Im Sinne der Individualisierung erscheint es notwendig zu sein, gerade denen eine Chance zu geben, die im traditionellen **Didaktik-Algorithmus** („7 Gs“) scheitern. Zieldifferent zu arbeiten, beinhaltet ein fundiertes Nachdenken über das Exemplarische an einem Thema oder einer Erarbeitungsmethode – dann mag auch der „Mut zur Lücke“ legitimierbar zu sein.

Dimensionen einer zieldifferenten Unterrichtsplanung könnten mit Blick auf die Schülerprodukte sein:

- das Thema
- der Lerninhalt bzw. bestimmte inhaltliche Schwerpunkte
- die Fragestellung(en)
- der Umfang
- der Grad der Offenheit
- der Grad der Komplexität
- der Grad der Abstraktion
- die Form der Präsentation (schriftlich, mündlich, mit und ohne Medienunterstützung)
- die Textsorte/ das Genre

Methodik, Arbeitsformen, mediale Zugänge

Wie schon unter Wechsel der Sozialform erwähnt, bietet ein breites Spektrum an Unterrichtsmethoden, Arbeitsformen und medialen Zugängen einen zentralen Schlüssel für Differenzierung und Individualisierung [wenn diese BEWUSST eingesetzt werden]. Sowohl die Lehrpersonen als auch die Lernenden selbst können damit feststellen, über welche Lernwege und -zugänge am effektivsten etwa Wortschatz, Grammatikinhalt oder auch das freie Sprechen gelernt werden. Es scheint didaktisch sinnvoll zu sein, in einer ersten Differenzierungsphase eher „Neigungsgruppen“ (Freiwilligkeitsprinzip) bilden zu lassen, dann aber entsprechend einer Stärken-Schwächen-Analyse oder unter Berücksichtigung der verschiedenen Differenzlinien Gruppen selbst zusammenzustellen bzw. gezielt Aufgaben zu verteilen: Auch Jungen sollen einen Zugang zur Belletristik finden!

Schwierigkeitsgrad

Der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe ergibt sich zum einen aus der Fachperspektive (sprachliche, inhaltliche, methodische Anforderungen), zum anderen aus der Sicht des Lernenden: „Welche Gegenstände, Themen, Methoden, medialen Zugänge usw. nehme ich als schwierig wahr? Welche Schwierigkeitsgrade traue ich mir realistischerweise zu?“ **Wenn das Lehren vom Lernenden aus gedacht wird, gilt es bei der didaktischen Modellierung einer Aufgabe beide Perspektiven in einem Spannungsverhältnis miteinander zu sehen.**

Differenzierung

Umfang des Materials und der erwarteten Schülerarbeit/-produkte

Sicherlich ist eine Aufgabe anspruchsvoller, wenn der Umfang des Materials, mit dem gearbeitet werden soll, vergleichsweise groß ist, unter anderem weil es notwendig erscheint, einen Überblick zu gewinnen, um dann die Gesamtheit des Stoffes in bewältigbare Arbeitseinheiten zu gliedern, die es sukzessive abzuarbeiten gilt. Angesichts der Informationsfülle, die beispielsweise das Internet in der Recherchephase bietet, dürfte eine solche Systematisierungs- und Strukturierungsarbeit, zumal angesichts beschränkter sprachlicher Kompetenzen, eine gesellschaftlich notwendige Schlüsselkompetenz sein, für die ein gezieltes Strategietraining notwendig ist.

Hilfsmittel, Hilfestellungen/ Scaffolding

Schüler/innen, die in bestimmten Momenten Schwierigkeiten haben, etwa mit dem Lerntempo, der Komplexität oder dem Abstraktionsgrad einer Aufgabe oder weil ihnen das Vorwissen nicht (mehr) verfügbar ist, können spezifische Hilfestellungen, Hilfsmittel und – im besten Fall – ein auf ihr Lernprofil zugeschnittenes Förder- und Helfersystem erhalten: Je nach Lernfortschritt werden die „Gerüste“ dosiert wieder weggenommen. Solche Stützen können auch andere methodische und mediale Zugänge, Umwege über andere kognitive Zugänge sein.

Vorüberlegungen bei der Planung von Differenzierungsphasen

- Ist es mit Blick auf den Kompetenzschwerpunkt lernförderlich(er), in leistungsheterogenen oder -homogenen Gruppen zu arbeiten.
- Ist es mit Blick auf den Kompetenzschwerpunkt lernförderlich(er), in geschlechtsgetrennten oder -gemischten Gruppen zu arbeiten?
- Ist es mit Blick auf den Kompetenzschwerpunkt lernförderlich(er) dosierte Stützungsmaßnahmen zur Verfügung zu stellen?

Didaktisch reflektiert werden müsste

aus Lernerperspektive:

- Können schwächere Schüler/innen sich an stärkeren orientieren?
- Wie kann eine „dosierte Überforderung“ erreicht werden?
- Welche Sozialform oder didaktische Differenzierung ist lern- und entwicklungsförderlich(er)?
- In welcher Weise können die Lernenden ihre Stärken entdecken, weiterentwickeln und an ihren Schwächen arbeiten?

aus der Sachperspektive:

- Was muss/soll jede/r Lernende als Mindeststandard lernen/können?
- Inwiefern ist das *Enrichment*-Konzept (Zusatzaufgaben für leistungsstarke oder schnellere Schüler/innen sinnvoll)?

Differenzierung

Zur professionellen Selbstreflexion gehört auch die diagnostische Perspektive:

aus der Lernerperspektive:

- Habe ich meine Aufgaben so modelliert, dass es eine Passung zum Leistungsniveau der Schüler/innen gab („adaptiver Unterricht“)?
- Passte die Lernform, der Lernweg, die Lernmethode?

aus der Sachperspektive:

- Inwieweit wurde die Kompetenz X angeeignet?
- Inwiefern ermöglichte die Aufgabenmodellierung selbständiges Planen, Ausführen, Üben, Präsentieren, Evaluieren der sprachlichen und inhaltlichen Aspekte?

Von punktueller Differenzierung zur komplexen Kompetenzaufgabe

Differenzierende Arbeitsformen sind im Fremdsprachenunterricht nicht grundsätzlich neu. Im Gegenteil: Mit Einführung des kommunikativen Unterrichts wurden die unterschiedlichsten Sozial- und Arbeitsformen bis hin zur Projektarbeit entwickelt, im Zuge der Autonomieförderung hielten seit den 1990er Jahren Formen offenen Unterrichts wie Stationenlernen, Lerntheken, Freiarbeit sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstile und Lerntypen Einzug in den Fremdsprachenunterricht und mit der Kompetenzorientierung wurde verstärkt über unterschiedliche Schwierigkeitsgrade von Aufgaben sowie gestufte Hilfsmittel und Hilfestellungen nachgedacht. Jedoch wurden diese unterschiedlichen Ansätze erst in jüngster Zeit gezielt unter dem Aspekt der inneren Differenzierung betrachtet. Und ebenfalls erst seit kurzer Zeit werden didaktische Überlegungen zur Förderung der Kompetenzentwicklung und die Wahl der Unterrichtsgegenstände des Fremdsprachenunterrichts systematischer mit Überlegungen zur inneren Differenzierung verbunden. Die wichtigsten Ergebnisse dieser neuen Fokussierung sind:

- die zunehmende Berücksichtigung unterschiedlicher Differenzlinien (nicht mehr nur der Leistungsfähigkeit)
- eine deutlich systematischere Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler/innen bei der Entwicklung von Aufgaben und Übungen
- der deutlich transparentere Ausweis von Differenzierungsmöglichkeiten in den didaktischen Materialien
- sowie die zielgerichtete, didaktisch reflektierte Kombination unterschiedlicher Differenzierungsmöglichkeiten mit dem Ziel fokussierter Kompetenzförderung.

Differenzierung

Differenzierte Kompetenzförderung durch Aufgaben

Aufgaben und Übungen auf unterschiedlichen Niveaus müssen auf die gleichen Kompetenzbereiche abzielen, die sie fördern wollen. Auch das Unterstützungsangebot muss sich funktional darauf beziehen. Sonst erarbeiten und üben die Schüler/innen zwar differenziert, aber nicht das Gleiche, und es besteht die Gefahr, dass sie am Ende eben nicht das Gleiche können, sondern dass die „Leistungsschere“ sich weiter öffnet. Die Ausrichtung des Unterrichts auf die gezielte Förderung von Kompetenzen ist die beste Grundlage für eine gezielte Differenzierung: Alle Schüler/innen bearbeiten Aufgaben im gleichen Kompetenzbereich und erhalten dafür auf sie abgestimmte Hilfestellungen, unterschiedliche Materialien, Aufgaben etc., teilweise werden auch unterschiedliche Ziele verfolgt. Immer aber geht es darum, dass alle Lernenden im gleichen Kompetenzbereich individuell gefördert werden.

Arbeitsblätter sollten durchlässig sein in einer Weise, dass diejenigen, die mit der Basisversion schnell fertig geworden sind oder sich unterfordert fühlen, noch gezielt einige Aufgaben auf der Rückseite (Aufbauversion) bearbeiten können und damit ermutigt werden, es bei der nächsten Gelegenheit einmal gleich mit der anspruchsvolleren Variante zu versuchen.

Wichtig ist in jedem Fall, die Lern- und Kompetenzziele vorab genau zu formulieren und festzulegen, die zu berücksichtigenden Differenzlinien zu bestimmen und davon ausgehend zu überlegen, welche didaktischen Differenzierungsmöglichkeiten sich anbieten bzw. möglich sind. Damit die Schüler/innen möglichst auch in Hinblick auf ihre eigene Sprachlernkompetenz von diesen Maßnahmen profitieren, ist es wichtig, die den gewählten Materialien und Aufgaben zugrunde liegenden Differenzierungsentscheidungen transparent zu machen.

Komplexe Lernaufgaben

Die Bearbeitung komplexer Lernaufgaben (auch: komplexe Kompetenzaufgaben) oder Lernszenarien stellt die ideale Form für durchgängig differenzierenden Unterricht dar. Unter komplexen Lernaufgaben versteht man ein Unterrichtsarrangement aus Einzelaufgaben (*tasks*) und Übungen (*exercises*), mit dem die Lerner inhaltlich, sprachlich und methodisch-strategisch auf die Bearbeitung einer komplexen Zielaufgabe vorbereitet werden.

Wesentlich sind die inhaltliche Ausrichtung und der Lebensweltbezug der Lernaufgabe: Sie verlangt eine Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema und entwirft dazu eine möglichst realistische Situation, sodass die Lerner Formen der Kommunikation benutzen müssen, die in vergleichbarer Form auch in der realen Welt vorkommen könnten. Dadurch werden sie zu authentischer Sprachverwendung animiert.

Das zweite zentrale Kriterium einer Lernaufgabe ist die Produktorientierung: Am Ende der Lernaufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler ein Produkt in mündlicher, schriftlicher oder auch medial vermittelter Form erstellen, zum Beispiel eine Präsentation, ein Plakat, einen Dialog oder einen Blogbeitrag.

Und das dritte zentrale Kriterium besteht darin, dass die Lerner bei (nicht vor!) der Bearbeitung der Lernaufgabe einen sprachlichen Zugewinn erzielen. Man geht davon aus, dass dieser Zugewinn größer ist, wenn die Lerner bei der Bearbeitung der Aufgabe

Differenzierung

erkennen, welche Kompetenzen und sprachlichen Mittel sie benötigen, um die Zielaufgabe angemessen zu bewältigen. Werden dagegen zunächst die Kompetenzen und sprachlichen Mittel eingeübt, damit die Lerner (als Anwendungs- und Transferleistung) eine Abschlussaufgabe erledigen können, bezeichnet man dies nicht als Lernaufgabe.

Die Konstruktion von Lernaufgaben bedeutet in der Regel eine grundsätzliche Umstellung des Planungsprozesses. Statt die Anwendungs- bzw. Transferaufgabe bislang am Ende des Planungsprozesses, muss dieser nun mit der komplexen Kompetenzaufgabe beginnen und es muss „rückwärts“ geplant werden. Das heißt, es muss zunächst analysiert werden, welche Kenntnisse und Kompetenzen die Schüler/innen für die Bearbeitung der Zielaufgabe benötigen. Danach wird überlegt, mit welchen Texten, Aufgaben und Übungen diese erarbeitet und eingeübt werden können und es wird ein Arbeitsplan (*task cycle*) erstellt, in dem jeweils angegeben wird, welche für die komplexe Kompetenzaufgabe notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen wo erworben werden können.

Innerhalb einer komplexen Kompetenzaufgabe kann an nahezu allen Stellen differenziert werden. Zunächst bietet das zu erstellende Produkt eine Reihe von Differenzierungsmöglichkeiten, zum Beispiel in Bezug auf die Länge, die Komplexität, den Sprachgebrauch, eventuell auch die Präsentationsform. Dann kann den Schülerinnen und Schülern (mehr oder weniger) freigestellt werden, welche Aufgaben und Übungen sie erledigen, oder auch, in welcher Reihenfolge sie dies tun. Innerhalb der Einzelaufgaben können dann prinzipiell alle weiteren didaktischen Differenzierungsmöglichkeiten zum Zuge kommen: nach Sozialform, nach Ausgangstexten, nach Arbeitsformen, nach Schwierigkeitsgrad sowie nach Umfang und nach Hilfsmitteln.

Durch die Tatsache, dass alle Lerner einer Gruppe auf die gleiche, wenn auch in Quantität und Qualität möglicherweise differente Zielaufgabe hinarbeiten, sind der thematische Zusammenhalt und die Gelegenheit zum kommunikativen Austausch innerhalb der Lerngruppe gesichert. Dadurch, dass alle Schüler/innen und Schülergruppen die Möglichkeit erhalten, ihren individuellen Beitrag innerhalb der Lernaufgabe bzw. des Lernszenarios zu erstellen und, zumindest prinzipiell, ihren individuellen Lernweg zu beschreiten, kann tatsächlich eine „Differenzierung von unten“, das heißt von den Lernenden aus erfolgen.

Die Verbindung der beiden Konzepte „komplexe Kompetenzaufgabe“ und „systematische, fokussierte Differenzierung“ ist eine große Herausforderung, der sich Aufgabenentwickler erst allmählich stellen. Die Entwicklung solcher Aufgaben kann jedoch nur im Team dauerhaft gelingen.

Lutz Küster (Hrsg.) (2016) *Individualisierung im Französischunterricht: Mit digitalen Medien differenzierend unterrichten*. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 8-27

Differenzierung

Grundpfeiler der Binnendifferenzierung

Im differenzsensiblen Unterricht wird Lernen von den Schülerinnen und Schülern aus gedacht. Damit geht Differenzierung weit über den Einsatz kooperativer Methoden und leistungsdifferenzierender Arbeitsblätter im Unterricht hinaus und erfordert eine [Einstellung der Lehrkräfte, die Heterogenität nicht als Belastung, sondern als Bereicherung und Chance für alle Schülerinnen und Schüler sieht](#).¹

Im Folgenden werden die fünf Grundpfeiler für einen erfolgreichen differenzierenden Unterricht erläutert und in die Unterrichtsplanung einfließen sollten.²

Damit Schülerinnen und Schüler die für sie passenden Aufgaben und Arbeitsformen im Unterricht ohne Scham auswählen können, benötigen sie ein [lernfreundliches Klassenklima](#). In einer positiven Lernatmosphäre ...

- haben Schülerinnen und Schüler keine Angst davor, Fehler zu machen,
- erhalten alle Schülerinnen und Schüler anspruchsvolle und ansprechende Aufgaben unabhängig davon, auf welchem Sternchen-Niveau sie arbeiten und
- erhalten Schülerinnen und Schüler adaptive Unterstützung.

Lehrkräfte müssen wissen, welche Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten in einer Unterrichtseinheit bzw. Unterrichtsstunde absolut grundlegend für alle Schülerinnen und Schüler sind, egal auf welcher Anforderungsebene diese arbeiten. Diese Überlegungen fließen ein in Unterrichtsreihen und -stunden, die zunächst so geplant sind, dass sie die starken Schülerinnen und Schüler besonders herausfordern. Aus diesem [anspruchsvollen Curriculum](#) lassen sich Überlegungen ableiten, wie weniger starke Schülerinnen und Schüler beim Lernen unterstützt und begleitet werden können, sodass auch sie die Lernziele der Unterrichtseinheit bzw. -stunde erreichen. Wichtig ist, bereits in der Planung daran zu denken, wie der Unterricht auf eine hohe kognitive Aktivität aller Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden kann.

Um erfolgreich zu differenzieren, müssen Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler kontinuierlich beobachten und Schlüsse aus deren Arbeitsverhalten, Lernfortschritten und -handlungen im Unterricht ziehen (*formative assessment*). Diese [prozessorientierte Diagnostik](#) sollte nichts festlegen, sondern stattdessen die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler offenlegen. Gespräche zum aktuellen Lernstand sollen sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch den Lehrkräften aufzeigen, wo ein Lernender mit Blick auf das angestrebte Lernziel steht und welche Entwicklung bereits vollzogen wurde. Durch diesen langfristigen Blick auf den Lernenden wird Diagnostik zu einem wichtigen Kompass der Differenzierung. Es wird deutlich, dass Differenzierung hohe diagnostische Fähigkeiten voraussetzt, um die Kompetenz- und Bedürfnisprofile der Schülerinnen und Schüler korrekt zu ermitteln und entsprechende Förder- und Forderentscheidungen korrekt daraus ableiten zu können.³

¹ Matthias Trautmann et al. (2011) *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 107

² Carol Ann Tomlinson et al. (2018) *Differentiation and the Brain. How Neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington: Solution Tree Press. S. 9-13

³ Matthias Trautmann et al. (2011) S. 107

Differenzierung

Die kontinuierliche Erfassung der Lernstände der Schülerinnen und Schüler sollte einer [adaptiven Unterrichtsgestaltung](#) dienen, die an die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler anknüpft. Wenn formative Lernstandserhebungen ergeben, dass Schülerinnen und Schüler verunsichert sind, Lernlücken haben oder aber das Lernziel bereits erreicht haben, sollte der Unterricht darauf reagieren, damit Schülerinnen und Schüler weiterhin entsprechend ihrer Fähigkeiten lernen können.

Lernwirksamer Unterricht braucht Transparenz auf verschiedenen Ebenen. Schülerinnen und Schülern muss der Sinn und Zweck eines differenzierten Unterrichts klar sein, damit sie ihn verstehen und annehmen können. Lehrkräfte sind auf die Etablierung von [Regeln und Routinen](#) in ihrem Unterricht angewiesen, um Schülerinnen und Schülern das eigenständige Arbeiten zu ermöglichen. Erst dadurch entstehen für Lehrkräfte Freiräume zum Umgang mit den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. [Effiziente Klassenführung](#) sowie ein hohes Maß an didaktisch-methodischer Kompetenz sind daher maßgeblich entscheidend für den Erfolg oder Misserfolg differenzierenden Unterrichts.⁴

Was ist Differenzierung nicht?

Differenzierung ist nicht Individualisierung

Ein differenzierender Unterricht geht von den Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Lernenden aus. Dies bedeutet aber nicht, dass allen 30 Schülerinnen und Schülern einer Klasse 30 unterschiedliche Aufgaben gegeben werden müssen, damit Lernen wirksam und sichtbar wird. Ziel der Differenzierung ist die Schaffung einer Lernumgebung, die möglichst vielen Lernenden lernförderliche Bedingungen schafft, indem an unterschiedlichen Stellen einer Unterrichtseinheit oder -stunde verschiedene Zugänge, Aneignungsmöglichkeiten (z.B. mithilfe von *Scaffolding*) und niveaudifferenzierende Aufgaben angeboten werden. Differenzierende Unterrichtsarrangements sollen es der Lehrkraft erlauben, je nach Bedarf, mal mit der gesamten Klasse, mal mit Kleingruppen und mal mit einzelnen Schülerinnen und Schülern zu arbeiten.⁵

Differenzierung ist nicht die Bildung homogener Kurse

Mit Blick auf die Leistung profitieren sowohl leistungsschwächere als auch leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler vom gemeinsamen Lernen, wobei die Effekte für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler am höchsten ausfallen. Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler bewerten den eigenen Lernfortschritt, die soziale Einbindung und die Freude am Lernen in leistungsheterogenen Lerngruppen ebenfalls positiv. In Hinblick auf das [Selbstkonzept](#) wirkt sich die äußerliche Differenzierung vor allem bei leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern nachteilig aus. Die Herabsetzung des Selbstkonzepts kann erhebliche Konsequenzen für die schulischen Leistungen haben, weshalb die dauerhafte äußere Differenzierung kritisch zu sehen ist.⁶

⁴ Carol Ann Tomlinson et al. (2018) S. 9-13

⁵ Carol Ann Tomlinson (2017) *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. 3rd edition. Alexandria: ASCD. S. 2

⁶ Thorsten Bohl et al. (2012) *Binnendifferenzierung – Teil I. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. Kassel: Prolog. S. 100

Differenzierung

Differenzierung erschöpft sich nicht in Additum- und Fundamentum-Aufgaben

Ein Unterricht, der allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Aufgaben erteilt und anschließend versucht, Lernunterschiede durch z.B. Additum-Aufgaben oder die Erlaubnis, bereits im Unterricht mit den Hausaufgaben zu beginnen oder gar zu spielen, wird den Prinzipien eines binnendifferenzierenden und schülerorientierten Unterrichts nicht gerecht. Ohne Zweifel sind dies erste Schritte auf dem Weg zur Differenzierung und spielen eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, auf unterschiedliche Lerndispositionen zu reagieren, aber sie sind bei Weitem nicht ausreichend, um die Lernprobleme des einen und die Lernfortschritte des anderen angemessen zu lösen. Fundamentum-Aufgaben, die von stärkeren Schülerinnen und Schülern ohne Hürde schnell gelöst werden können, sind nicht kognitiv aktivierend und werden es auch nicht durch das Lösen zusätzlicher Aufgaben. Gleiches gilt für schwächere Schülerinnen und Schüler; scheitern sie an Fundamentum-Aufgaben, ist es wenig lernwirksam, ihnen als Differenzierungsmaßnahme die Lösung vorzugeben, um zur nächsten Aufgabe zu gelangen. Diese Maßnahmen sehen darüber hinweg, dass Lernen stets in der **Zone der nächsten Entwicklung (ZPD)** stattfindet – also in einer Schwierigkeitszone, die leicht über dem aktuellen Lernstand der Lernenden liegt.¹

Differenzierung ist nicht nur für Ausreißer

Schülerinnen und Schüler mit diagnostizierten Lern- und Verhaltensschwierigkeiten werden dauerhaft Hilfe und Unterstützung z.B. in Form von *Scaffolding* benötigen. Aber **auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler sind auf binnendifferenzierende – respektive fordernde – Maßnahmen angewiesen, wenn sich ihre kognitiven Fähigkeiten weiter ausbilden sollen.** Differenzierung darf darüber hinaus auch nicht die Schülerinnen und Schüler vergessen, die mit Sicherheit in jeder Klasse anzufinden sind – die Schülerinnen und Schüler „in der Mitte“, die ab und an Schwierigkeiten haben aber im Großen und Ganzen dem Unterricht aufmerksam folgen können. Differenzierung bietet für alle Schülerinnen und Schüler **dauerhaft kognitiv anregende Lernaktivitäten** und Unterstützungsaktivitäten an und wirkt so Frust und Leerlauf bei Lernenden entgegen.²

Die Rolle des Vorwissens

Helmke und Leisen weisen darauf hin, dass das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler der wichtigste Indikator für Schulleistungen ist. Selbst kognitive Merkmale wie Intelligenz und motivationale Faktoren wie Selbstwirksamkeit und Erfolgserwartung stellt der Faktor Vorwissen in den Schatten.³ Leisen betont beispielsweise, dass „Leser, die über ein inhaltlich relevantes Vorwissen zum Sachtextthema verfügen, [...] beste Chancen [haben], ein Textverständnis aufzubauen. Ein großes Vorwissen, eine hohe Expertise des Lesers im Inhaltsbereich, kann sogar schlechte Lesefähigkeiten teilweise kompensieren.“⁴ Die Tatsache, dass der Einfluss des Vorwissens von so großer Bedeutung für die Schülerleistungen ist, sollte Konsequenzen für die methodisch-

¹ Carol Ann Tomlinson (2017) S. 4-5

² Ebenda.

³ Andreas Helmke et al. Erklärungsansätze für Schulleistungen. In: Karl-Heinz Arnold (Hrsg.) (2009) *Handbuch Unterricht*. 2. Auflage. Stuttgart: UTB. 493-496

⁴ Josef Leisen (2020) *Handbuch Lesen im Fachunterricht. Sachtexte sprachsensibel bearbeiten + verstehendes Lesen vermitteln*. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 9

Differenzierung

didaktischen Entscheidungen zur Differenzierung haben.

Der Einfluss des Vorwissens fällt beispielsweise in **offenen, schülerzentrierten und selbstgesteuerten Lernarrangements** deutlich stärker aus als im lehrerzentrierten Unterricht. Schülerinnen und Schüler mit geringen Vorkenntnissen müssen in offenen Unterrichtsphasen inhaltlich entsprechend gut und proaktiv unterstützt werden.

Auf die Bedeutung des Vorwissens kann auch bei der Schulung rezeptiver Kompetenzen im Unterricht reagiert werden, indem **pre-listening** und **pre-reading**-Phasen vor allem zur inhaltlichen Vorentlastung bzw. Einstimmung auf den Text genutzt werden.

Im Fremdsprachenunterricht kann das Wortschatzinventar der Lernenden ebenfalls als Vorwissen verstanden werden und zeigt somit die große Bedeutung der **Wortschatzarbeit** für den Fremdsprachenunterricht auf.

Die Rolle flexibler Gruppeneinteilung

Um allen Schülerinnen und Schülern im binnendifferenzierenden Unterricht gerecht zu werden, sollten Gruppen flexibel und je nach Funktion eingeteilt werden. Während leistungsschwache Schülerinnen und Schülern in leistungsheterogenen Gruppen besonders gut lernen, erweisen sich leistungshomogene Gruppen für Schülerinnen und Schüler des Mittelfeldes als günstiger. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler kommen in beiden Settings gut zurecht. Ziel im binnendifferenzierenden Unterricht sollte es sein, dass alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam in unterschiedlichen Gruppen arbeiten und dass die Aufgaben darauf ausgerichtet sind, dass mal die Schwächeren von den starken Lernenden profitieren (heterogene Lerngruppen) oder aber so, dass sich die Lehrkraft um kleinere Schülergruppen kümmern kann, um die Bereiche, in denen die Schülerinnen und Schüler Unterstützung brauchen, zu stärken.⁵ Ein weiteres Kriterium für die Gruppenzusammensetzung kann das gemeinsame Interesse für einen thematischen Aspekt sein oder aber unterschiedliche Interessenlagen, damit die Schülerinnen und Schüler Einblicke in andere Themenschwerpunkte erhalten.

Die Rolle von Methoden

Damit Lehrkräfte Zeit und Freiräume haben, sich um Schülerinnen und Schüler zu kümmern, die im Unterricht Hilfe und Unterstützung im Lernprozess benötigen, müssen sie auf kooperative Methoden zurückgreifen können, die die Lernenden sicher beherrschen. Im Englischunterricht besteht eine zusätzliche große Hürde darin, dass die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus in der **funktionalen Einsprachigkeit** verbleiben. Dem Anspruch der individuellen Förderung bei gleichzeitiger Einhaltung der Einsprachigkeit können Lehrkräfte nur mit einer genauen Diagnose möglicher auftretender Schwierigkeiten sowie einer geschickten Klassenführung und dem Aufbau von Regeln und Ritualen gerecht werden.⁶

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass insbesondere schwächere sowie **gewissheitsorientierte** und **konzentrationsschwache** Schülerinnen und Schüler mit

⁵ Carol Ann Tomlinson (2017) S. 4

⁶ Liane Paradies et al. (2019) *Differenzieren im Unterricht*. 10. Auflage. Berlin: Cornelsen. S. 12-13

Differenzierung

offenen Lernarrangements oder zu vielen Lernangeboten überfordert sind. Sie benötigen sehr lange, um sich für eine Aufgabe zu entscheiden, arbeiten wenig zielorientiert und sind ohne die Unterstützung der Lehrkraft kaum in der Lage, Inhalte zu vertiefen. Für die stärkeren und schnelleren Schülerinnen und Schüler ergibt sich dadurch häufig Leerlauf, wodurch das Lernen auch für sie ineffizient wird. Die Gefahr besteht dann, dass die Leistungsstreuung in geöffneten Lernsettings eher größer als geringer wird.¹

Auf der anderen Seite sind kooperative Methoden eine sehr gute Möglichkeit, die Mündlichkeit und auf Kommunikation ausgelegten Englischunterricht zu gestalten. Um allen Schülerinnen und Schülern eine aktive Beteiligung in offenen Unterrichtssettings zu ermöglichen, sollten Aufgaben in kleinere Unterrichtsschritte aufgebrochen und so der Austausch der Schülerinnen und Schüler angeregt werden (z.B. durch *Think-Pair-Share* oder Lerntempoduetts). Die Lehrkraft hat dann die Möglichkeit, Zwischenversicherungen einzufordern und so den Lernprozess v.a. der schwächeren Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

Die Heterogenität der Lernenden macht es daher unabdingbar, dass Lehrkräfte von allen drei Grundformen des Unterrichts² (individualisierend – kooperativ – gemeinsam) abwechselnd und regelmäßig Gebrauch machen, um gemeinsames und individualisierendes Lernen in der *Balance* zu halten.³

Gleichwohl muss bedacht werden, dass sich Differenzierung nicht automatisch durch die Bildung von Gruppen oder die Wahl einer kooperativen Methode automatisch einstellt.

Die Rolle von Unterstützungsangeboten

Was die Anzahl, den Umfang und die Kombination der Unterstützungsangebote angeht, ist sowohl eine logistische als auch eine kognitive Überforderung gerade leistungsschwächerer Lernender zu vermeiden aber auch eine notorische kognitive Unterforderung, wenn beispielsweise vermeintlich schwache Lernende stets nur reproduzierende Aufgaben lösen, die am intendierten Kompetenzschwerpunkt vorbeigehen.

Kann eine Lernaufgabe von allen ohne Inanspruchnahme der zur Verfügung gestellten *Scaffolds* und Materialien zufriedenstellend bearbeitet werden, ist sie unter Umständen zu leicht. Kann diese hingegen von niemandem ohne Hilfe gelöst werden, ist sie vielleicht zu schwierig.

¹ Thorsten Bohl et al. (2012) S. 58

² Liane Paradies et al. (2019) S. 19

³ Engelbert Thaler (2010) *Lernerfolg durch Balanced Teaching*. Berlin: Cornelsen. S. 16

Differenzierung

Do's and Don'ts der Differenzierung im Englischunterricht

- Lehrkräfte und Lernende benötigen eine **positive Grundeinstellung** zum Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer.
- Differenzierung darf **nicht** zu einer **Vereinsamung** im Klassenzimmer führen, in der jeder Lernende nur noch für sich selbst an individualisierten Aufgaben arbeitet.
- Differenzierung darf **nicht** zu **kommunikativer Ebbe** im Klassenraum führen.
- Die **funktionale Einsprachigkeit** ist trotz Differenzierung einzuhalten.
- Lehrkräfte müssen **interessante und respektvolle Aufgaben** für **alle** SuS entwickeln, die allen Lernniveaus gerecht werden und alle SuS kognitiv aktivieren. Das bedeutet auch, dass schnelle SuS anspruchsvolle Aufgaben zur Weiterarbeit erhalten, anstatt weitere Übungsaufgaben oder Spielaufgaben, um sie zu beschäftigen. Auch schwache SuS benötigen Aufgaben, die sie voranbringen. **Den Anspruch einfach immer nur zu verringern, ist nicht die Lösung.**
- SuS zu bitten, Aufgaben als Additum zu erledigen, die sie schon können, ist ineffektiv.
- Differenzierung bedeutet **nicht**, **Lernende in Schubladen** zu stecken und damit vermeintliche oder tatsächliche Benachteiligungen zu verstärken (z.B. Jungen beschäftigen sich stets nur mit dem Thema *soccer*).
- Differenzierung darf nicht zu Anspruchslosigkeit führen. **Fachliche sowie inhaltlich-thematische Herausforderungen sind unter allen Umständen zu verteidigen** und dürfen nicht den vermeintlich fehlenden Kompetenzen der SuS zum Opfer fallen. SuS, die immer nur Arbeitsblätter auf einem niedrigen Niveau erhalten oder selbst auswählen, bleiben häufig gerade deshalb auf dem niedrigen Niveau haften.⁴

Erstellung differenzierender Aufgaben

Anforderungen an gelungene Differenzierungsaufgaben

- Das Differenzierungsangebot ist kongruent mit der zu fördernden funktional kommunikativen Kompetenz.
- Die Differenzierungsangebote führen zur Schulung des gleichen Lernziels./ Alle Lernenden werden im gleichen Kompetenzziel individuell gefördert.
- Unterrichtseinheiten bieten immer auch Differenzierungsmöglichkeiten nach Interesse und Lerntyp.
- Die Aufgaben sind respektvoll, ansprechend und kognitiv aktivierend für alle Schülerinnen und Schüler.
- Die Aufgaben bieten den SuS Hilfestellungen bei der eigenen Auswahl und fordern sie dazu auf, ihre Kriterien der Auswahl zu reflektieren.
- Die Aufgaben fordern dazu auf, die Ergebnisse individuellen Arbeitens sinnvoll zusammenzuführen.

⁴ Markus Buschhaus (2021) *Vive la différence! Kompetenzorientierte Differenzierung sinnvoll umsetzen*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*. 171. Differenzierung. Seelze: Friedrich Verlag. S. 6

Differenzierung

Erste Schritte: Didaktische Fingerübungen

Meister fallen selten vom Himmel, und selbst „begnadete Pädagogen“ brauchen Handwerkszeug. Wir wollen Sie ermutigen, Ihr didaktisches Instrumentarium schrittweise zu erweitern, mit Methoden, Konzepten und Vorschlägen im eigenen Unterricht zu experimentieren und mit ihnen zu „spielen“, da heißt auszuprobieren, was funktioniert, und darüber nachdenken, warum etwas (nicht) funktioniert hat, um so die Professionalisierung in die eigene Hand zu nehmen.

Differenzsensibel lehren lernen beinhaltet zunächst, sich vom traditionellen Unterrichtsalgorithmus zu befreien.

- Ein erster Schritt könnte sein, wie Manfred Bönsch (2000) vorschlägt, „von der Linearität zur kontrollierten Variabilität“ zu kommen, das heißt an einer Stelle des Unterrichts (und später zunehmend mehr) die unterschiedlichen Lerntempi zuzulassen, anzuerkennen, spezifische Aufgaben dafür zu modellieren, „dosierte“ Hilfen (*Scaffolding*) zu geben und die „Hilfsgerüste“ dann wieder wegzunehmen.
- Eine weitere didaktische „Fingerübung“ wäre die *Zerlegung eines komplexeren Lehr-Lernziels in unterschiedlich große* – und damit unterschiedlich schwierige – Teillernschritte (Bönsch 2000). Solche Zwischenschritte können im Differenzierungskontext auch unterschiedliche kognitive Aktivitäten sein (zum Beispiel Erkunden, Finden von Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhängen, Vergleichen, Einordnen in größere Zusammenhänge/ Ordnen und Systematisieren, Verallgemeinern, Austauschen etc.).
- Versuchen Sie, lernschwache Schüler/innen dadurch zu fördern, dass Sie ihnen über eine *klare Unterrichtsgestaltung* bieten, mit hohen Anforderungen, verbunden mit einer wertschätzenden Unterstützung.
- Sowohl für schulische Lernaufgaben als auch für Hausaufgaben dürfte sich das Format *Selbstdifferenzierende Aufgaben* in besonderer Weise eignen: Hier ist den Lernenden ein Thema vorgegeben, das verschiedene Herangehensweisen erlaubt. Die Aufgabenstellung ist bewusst sehr frei gewählt, in Gesprächen zwischen den Schüler/innen oder mit der Lehrperson kann die Vorgehensweise eingegrenzt und das individuelle Gebiet des Oberthemas erarbeitet werden. Es werden Material- und Umsetzungsvorschläge gemacht, aber es wird auch zu eigenen Varianten angeregt. Selbstdifferenzierende Aufgaben bieten den Lernenden neben unterschiedlichen Methoden und medialen Zugängen und Arten der kognitiven Zugänge die Möglichkeit selbst herauszufinden, welche Lernwege für sie „passend“ sind. Anspruchsvoll konzipiert und in eine Feedback-Kultur eingebettet, dienen sie der Entwicklung der Fähigkeit zur Metakognition und damit der Kompetenz, das eigene Lernen zunehmend in die eigene Verantwortung zu übernehmen.
- Ein auf spezifische Schwierigkeiten der Lernenden abgestimmtes *Helfersystem* bietet – *so das Scaffolding-Konzept* – die Möglichkeit, bei allen kognitiven Aktivitäten und in allen Unterrichtsphasen gezielte Stützen zu geben, die dann je nach Lernfortschritt dosiert wieder weggenommen werden. Solche Stützen können auch andere methodische und mediale Zugänge, Umwege über andere kognitive Zugänge oder Schwierigkeitsgrade sein. Damit bietet sich Scaffolding besonders für Lernende an, denen der Lernstoff, aus welchen Gründen auch immer, „fremd“ erscheint.

Differenzierung

- Üben Sie den „*Mut zur Lücke*“ und befreien Sie sich von der Vorstellung, alle müssten immer alles lernen und alles können: Das Patchwork-Modell bietet sich an, wenn bei arbeitsteiligen Projekten den einzelnen Gruppen unterschiedlich schwierige oder komplexe Aufgaben gestellt werden (sofern die Gruppen leistungshomogen zusammengesetzt werden). Zum anderen wären selbstdifferenzierende Aufgabenformate denkbar, die es den Lernenden ermöglichen, auf der Basis von Mindestkompetenzen möglichst weit in den Komplexitätsraum vorzudringen.
- Entwickeln Sie gemeinsam mit den Lernenden in der Phase der Präsentation von Schülerprodukten eine (veränderbare) Liste übergreifender Kriterien zur Beurteilung. Denn ein wichtiges Lernziel ist es, dass die Schüler/innen die *Verantwortung für das eigene Lernen* übernehmen und sich nächste (Lern-)Ziele setzen. Das können sie nur, wenn die Anforderungen transparent sind.
- Beginnen Sie nicht allein, sondern suchen Sie sich in Ihrer *Fachgruppe*, durch *Kolleg/innen* an anderen Schulen, durch *Praktikanten/innen* oder *Sprachassistenten/innen* Hilfe. Gemeinsam hat man nicht nur mehr Ideen, wie zum Beispiel aus einer Lehrwerkslektion eine komplexe Lernaufgabe gestaltet werden kann, sondern man kann sich auch die Suche, Anpassung und Erstellung von (Zusatz-)Materialien aufteilen. Über die Jahre entsteht ein Fundus von erprobten Materialien, von dem alle profitieren können. Nutzen Sie ebenfalls das Material, das es schon gibt. Die entsprechenden Lektionen im Gymnasial- und im Gesamtschullehrwerk eines Verlages eignen sich häufig gut für eine Leistungsdifferenzierung innerhalb einer Lerngruppe. Aber auch andere Lehrwerke sowie Materialien aus Zeitschriften, den Landesinstituten und Zusatzmaterialien aus den großen Verlagen sind eine wahre Fundgrube. Sie arbeitsteilig durchzugehen und verfügbar zu machen, kann ebenfalls eine lohnende Aufgabe für die Fachgruppe sein.
- *Kontaktieren Sie Ihre Kollegen aus den Sprachfächern* und vernetzen Sie – zunächst jahrgangsstufenweise, mittelfristig auf Schulebene – die relevanten Unterrichtsinhalte und Lerntechniken (gemeinsame Begrifflichkeit, Querverbindungen zu anderen Fremdsprachen und zu den Herkunftssprachen der Schüler/innen mit Zuwanderungsgeschichte, Arbeitstechniken/ Methodenkonzept).

Lutz Küster (Hrsg.) (2016) *Individualisierung im Französischunterricht: Mit digitalen Medien differenzierend unterrichten*. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 34-37

Übung zur Reflexion

Stellen Sie die Spannungsfelder von Differenzierung in einer Grafik oder einem Modell dar.