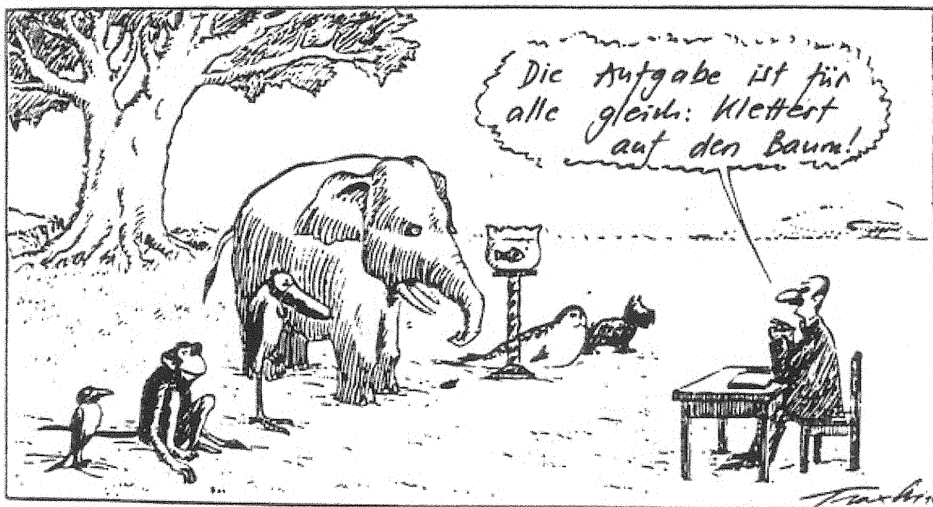


AV-PAE

Heterogene Lernprozesse effektiv unterstützen



**Der ist der beste Lehrer, der sich nach und nach
überflüssig macht.**

George Orwell

1. Innere Differenzierung anschaulich! -Die Schwierigkeit Unterschiede zu überbrücken.

Die hier zitierte Fabel veranschaulicht recht gut, worum es bei der inneren Differenzierung geht, beziehungsweise gehen sollte.

Fabel

"Es gab einmal eine Zeit, da hatten die Tiere Schule. Das Lernen bestand aus Rennen, Klettern, Fliegen und Schwimmen und alle Tiere wurden in allen Fächern unterrichtet.

Die Ente war gut im Schwimmen; besser sogar als der Lehrer. Im Fliegen war sie durchschnittlich, aber im Rennen war sie ein besonders hoffnungsloser Fall. Da sie in diesem Fach so schlechte Noten hatte, musste sie nachsitzen und den Schwimmunterricht ausfallen lassen, um das Rennen zu üben. Das tat sie so lange, bis sie auch im Schwimmen nur noch durchschnittlich war. Durchschnittsnoten aber waren akzeptabel, darum machte sich niemand Gedanken darum, außer die Ente.

Der Adler wurde als Problemschüler angesehen und unnachsichtig und streng gemäßregelt, da er, obwohl er in der Kletterklasse alle anderen darin schlug, als erster den Gipfel eines Baumes zu erreichen, darauf bestand, seine eigene Methode anzuwenden.

Das Kaninchen war anfänglich im Laufen an der Spitze der Klasse, aber es bekam einen Nervenzusammenbruch und musste von der Schule abgehen wegen des vielen Nachhilfeunterrichts im Schwimmen.

Das Eichhörnchen war Klassenbesten im Klettern, aber sein Fluglehrer ließ ihn seine Flugstunden am Boden beginnen, anstatt vom Baumwipfel herunter. Es bekam Muskelkater durch Überanstrengung bei Startübungen und immer mehr "Dreien" im Klettern und "Fünfen" im Rennen.

Die mit Sinn fürs Praktische begabten Präriehunde gaben ihre Jungen zum Dachs in die Lehre, als die Schulbehörde es ablehnte, Buddeln in das Curriculum aufzunehmen.

Am Ende des Jahres hielt ein anormaler Aal, der gut schwimmen, etwas rennen, klettern und fliegen konnte, als Schulbesten die Schlussansprache." (vgl. Prof. Boensch)

Es gehört zu den problem erzeugenden Gegebenheiten unserer Schulen, daß Schüler und Schülerinnen mit individuell verschiedenen Voraussetzungen und Fähigkeiten auf die Erreichung identischer Ziele verpflichtet werden. Sie müssen in Lerngruppen mit Schülern vielerlei Begabung unterrichtet werden.

Einen Sprung in der Schüssel

Es war einmal eine alte chinesische Frau, die zwei große Schüsseln hatte. Diese hingen an den Enden einer Stange, die sie über ihren Schultern trug. Eine der Schüsseln hatte einen Sprung, während die andere makellos war.

Am Ende der langen Wanderung vom Fluss zum Haus der alten Frau enthielt die eine Schüssel stets die volle Portion Wasser, die andere war jedoch immer nur noch halb voll. Zwei Jahre lang geschah dies täglich.



Die alte Frau brachte nur anderthalb Schüsseln Wasser mit nach Hause. Die makellose Schüssel war natürlich sehr stolz auf ihre Leistung. Die arme Schüssel mit dem Sprung schämte sich aber wegen ihres Makels und war betrübt, dass sie nur die Hälfte dessen verrichten konnte wofür sie gemacht worden war.

Nach zwei Jahren, die ihr wie ein endloses Versagen vorkamen, sprach die Schüssel zu der Frau: „Ich schäme mich so wegen meines Sprunges, aus dem den ganzen Weg zu deinem Haus immer Wasser läuft.“

Die alte Frau lächelte: „Ist dir aufgefallen, dass auf deiner Seite des Weges Blumen blühen, aber auf der Seite der anderen Schüssel nicht? Ich habe auf deiner Seite des Pfades Blumensamen gesät, weil ich mir deiner Besonderheit bewusst war. Nun gießt du sie jeden Tag, wenn wir nach Hause laufen. Zwei Jahre lang konnte ich diese

wunderschönen Blumen pflücken und den Tisch damit schmücken. Wenn du nicht genauso wärst, wie du bist, würde diese Schönheit nicht existieren und unser Haus beehren.“

Asiatische Weisheit, Autor unbekannt

Unser Fazit


Es kommt immer darauf an, was man daraus macht. Und das hängt davon ab, ob man in etwas den Makel oder den Nutzen sieht. Jeder von uns hat seine ganz eigenen Macken und Fehler - aber es sind genau diese Macken, die uns einzigartig und unser Leben so interessant und lohnenswert machen. Deshalb sollte man jede Person einfach so nehmen, wie sie ist und das Gute in ihr sehen.

All meinen Freunden mit „einem Sprung in der Schüssel“ wünsche ich einen wundervollen Tag und vergesst nicht, den Duft der Blumen auf eurer Seite des Pfades zu genießen.




Differenzierenden Unterricht gestalten

Studienleiter Pädagogik IQSH Kiel



Gliederung

- Ausgangsüberlegungen
- Forschungsergebnisse
- Ebenen der Differenzierung
- Ebenen der Aufgabendifferenzierung
- Kooperatives Lernen
- Grenzen und Chancen




Heterogenität

Aufgabe:


Nenne Kennzeichen/Merkmale einer heterogenen Lerngruppe –

(Think-Pair-Share bzw. Denken-Austauschen-Vorstellen)



Merkmale von Heterogenität


- Alter
- Geschlecht
- Physis, Gesundheit
- Kognitive Lernvoraus. (z.B. Sprachvermögen)
- Soziale Kompetenzen und soziale Situation
- Interessen, Neigungen, Motivation, Erwartungen
- Traditionen, Wertmuster, Normen (kulturell/gesellschaftliche Einflüsse)



Ausgangsüberlegungen

Ziele von Differenzierung:

- Lernmotivation und Lernerfolg aller SuS (auch der lernstarken Schüler) ↑
- Eigenverantwortung und selbstständiges Lernen ↑
- Intensivierung des sozialen Lernens ↑

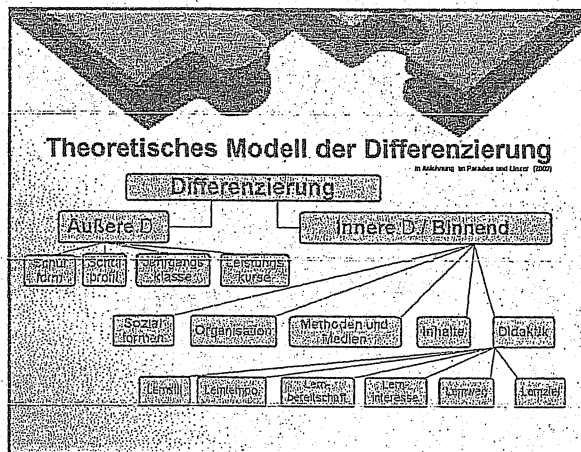


Individualisierung und Gemeinsamkeit

Individualisierung durch Differenzierung	Gemeinsamkeit durch gemeinsame
der Zeit	Lernzeit und Pausenzeit
der Ziele und des Niveaus	Inhalte
des Umfangs und der Hilfe	Methode
Medien	Nutzung der Medien
	Lernorte und Lehrkräfte


Forschungsergebnisse

- Hohes Niveau an innerer Differenzierung heißt nicht, dass die fachlichen Leistungen der SuS besser werden – **Begründung:**
 - Keine Bereitschaft = keine Förderung möglich!
 - Keine geeigneten Übungsmaterialien vorhanden.
- **Hattie Studie 2009:**
 - Binnendifferenzierung: Hilft weder/ schadet nicht
 - Äußere Differenzierung: Hilft ein wenig
 - Kooperative Lernform: Hilft schon mehr




Ebenen der Binnendifferenzierung

- Inhaltlich
 - Unterschiedliche Inhalte, wenn Leistungsvermögen stark variiert
 - (z.B. Rechtschreibung: Differenzierung nach Fehlerschwerpunkten)

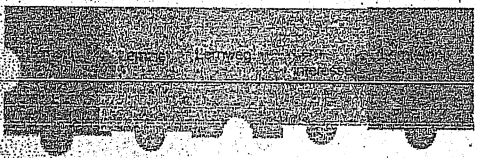



• **Didaktisch**

- **Lernstil:** Welchen Lerntyp spricht das Material an?
- **Lerntempo:** Werden kooperative Methoden, die unterschiedliche Lerntempi ansprechen, durchgeführt?
- **Lernbereitschaft:** Gibt es einen Lebensweltbezug? Macht Lernen Sinn?
- **Lerninteresse:** Wie und was lernen einzelne SuS mit welchem Lernangebot effektiv?
- **Lernweg:** Wie viele Schritte braucht der einzelne Schüler bis zur Problemlösung?
- **Lernziel:** Je nach Leistungsfähigkeit werden Ziele angestrebt, die nicht über- oder unterfordern.



Aufgabendifferenzierung





Beispiele...

- **Differenzierung nach Interesse:**
 - Tim muss zum Üben der Zeichensetzung Sätze zum Thema Fußball bearbeiten, Lea bearbeitet Sätze zum Thema Pferde.
- **Differenzierung nach Lerntempo:**
 - Kooperative Lernform Lerntempoduett

Beispiele...

- **Differenzierung nach Lernweg:**
 - Hanna bekommt die Aufgabe: „Analysiere die Fabel ‚Der Löwe mit dem Esel‘, Lisa erhält zusätzlich die Erläuterungen „Untersuche dazu die Eigenschaften der Tiere“
- **Differenzierung nach Lernzielen:**
 - Die SuS erhalten eine unterschiedliche Menge an Aufgaben (Wahl- und Pflicht auf unterschiedlichen Niveausstufen)

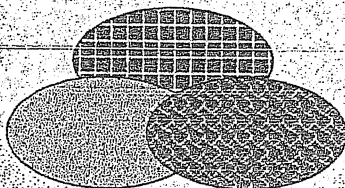
Beispiele...

Projektunterricht, Kompetenzraster

Kompetenzbereich	1	2	3	4
Hör- und Hörsehverstehen	Ich kann in der Fremdsprache verstehen, was mir gesagt wird.	Ich kann in der Fremdsprache verstehen, was mir gesagt wird, wenn ich mir die Situation ansehe.	Ich kann in der Fremdsprache verstehen, was mir gesagt wird, wenn ich mir die Situation ansehe und mir die Situation selbst vorstelle.	Ich kann in der Fremdsprache verstehen, was mir gesagt wird, wenn ich mir die Situation ansehe und mir die Situation selbst vorstelle, wenn ich mir die Situation selbst vorstelle.
Leseverstehen	Ich kann in der Fremdsprache lesen und verstehen, was mir gesagt wird.	Ich kann in der Fremdsprache lesen und verstehen, was mir gesagt wird, wenn ich mir die Situation ansehe.	Ich kann in der Fremdsprache lesen und verstehen, was mir gesagt wird, wenn ich mir die Situation ansehe und mir die Situation selbst vorstelle.	Ich kann in der Fremdsprache lesen und verstehen, was mir gesagt wird, wenn ich mir die Situation ansehe und mir die Situation selbst vorstelle, wenn ich mir die Situation selbst vorstelle.
Beurteilen	Ich kann in der Fremdsprache beurteilen, was mir gesagt wird.	Ich kann in der Fremdsprache beurteilen, was mir gesagt wird, wenn ich mir die Situation ansehe.	Ich kann in der Fremdsprache beurteilen, was mir gesagt wird, wenn ich mir die Situation ansehe und mir die Situation selbst vorstelle.	Ich kann in der Fremdsprache beurteilen, was mir gesagt wird, wenn ich mir die Situation ansehe und mir die Situation selbst vorstelle, wenn ich mir die Situation selbst vorstelle.
Handlungskompetenz	Ich kann in der Fremdsprache handeln, wenn ich mir die Situation ansehe.	Ich kann in der Fremdsprache handeln, wenn ich mir die Situation ansehe und mir die Situation selbst vorstelle.	Ich kann in der Fremdsprache handeln, wenn ich mir die Situation ansehe und mir die Situation selbst vorstelle, wenn ich mir die Situation selbst vorstelle.	Ich kann in der Fremdsprache handeln, wenn ich mir die Situation ansehe und mir die Situation selbst vorstelle, wenn ich mir die Situation selbst vorstelle, wenn ich mir die Situation selbst vorstelle.

Die richtige Balance finden...

Kollektive Lernformen/ Frontalunterricht



Individualisierte Lernformen

Kooperative Lernformen

Arbeitsauftrag

- Überprüfe dein eigenes Unterrichtsmaterial!
- In welcher Lernform nützt du dein Material?
- Welche Differenzierungsformen hast du verwendet?


Kooperatives Lernen

- Soziales Lernen ↑
- Unterschiedliches Kompetenzniveaus: arbeitsteilige Methoden
- Unterschiedliches Lerntempo: Lerntempoduett / Haltestelle
- Unterschiedliche Interessen: Einteilung in Interessengruppen (EA/ KOOP/ Präsi)
- Differenzierung nach Förderschwerpunkten

Grenzen und Chancen


Grenzen:

- Interessen der SuS
- Lernstile und Begabungen
- Mangelnde Sach- und Methodenkenntnisse (=> Lernen lernen)
- Negative Lerneinstellung
- Negative psychosoziale Bedingungen



Chancen

- Lernklima ↑
- Lernmotivation ↑
- Kompetenzerweiterung ↑
- Diagnosefähigkeit ↑
- Lehrersicht: Möglichkeit der Entlastung ⇒
höhere berufliche
Zufriedenheit



Wie fange ich an?

Man soll nicht über die Dunkelheit klagen,
sondern lieber ein kleines Licht anzünden.

Differenzieren– warum?

Differenzierung in der Schule und im Unterricht begreift Individualität als konstitutive Basis und verfolgt nur ein einziges Ziel:

Jeder einzelne Schüler soll individuell maximal gefordert und damit optimal gefördert werden.

Das individuelle Leistungsvermögen und das Lernverhalten sind Grundlagen für differenzierende Maßnahmen auf der inhaltlichen, didaktischen, methodischen, sozialen und organisatorischen Ebene.

Quelle: Paradies/Linser „Differenzieren im Unterricht“

Umgang mit Heterogenität:

➤ Es muss sehr viel Zeit und methodische Vielfalt eingesetzt werden, um mit den Schülerinnen und Schülern **selbstständige, selbst gesteuerte und selbst verantwortete Formen des Lernens** so konsequent einzuüben, dass sie für möglichst alle zum selbstverständlichen Habitus werden.

(= Förderung von Lernkompetenz)

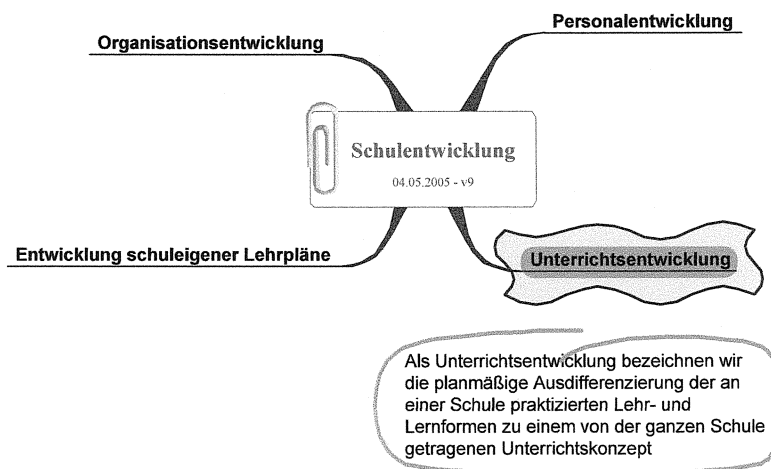
➤ Ein wichtiges Ziel muss sein, möglichst allen Schülern immer wieder Gelegenheit zu geben, ihre **Arbeit und Anstrengung als sinnvoll zu erfahren**. Dazu gehört einerseits, dass **individuelle Fortschritte tatsächlich bemerkt und anerkannt werden**, andererseits, dass die Beiträge von Einzelnen nicht in erster Linie der Überprüfung des Lernstandes dienen, sonderndass sie der gesamten Lerngruppe zugute kommen.(= Persönlichkeitsbildung)

Quelle: Friedrich Jahresheft XXII/2004 „Regisseur, Meisterdirigent, Dompteur?“ von Gerold Becker

3

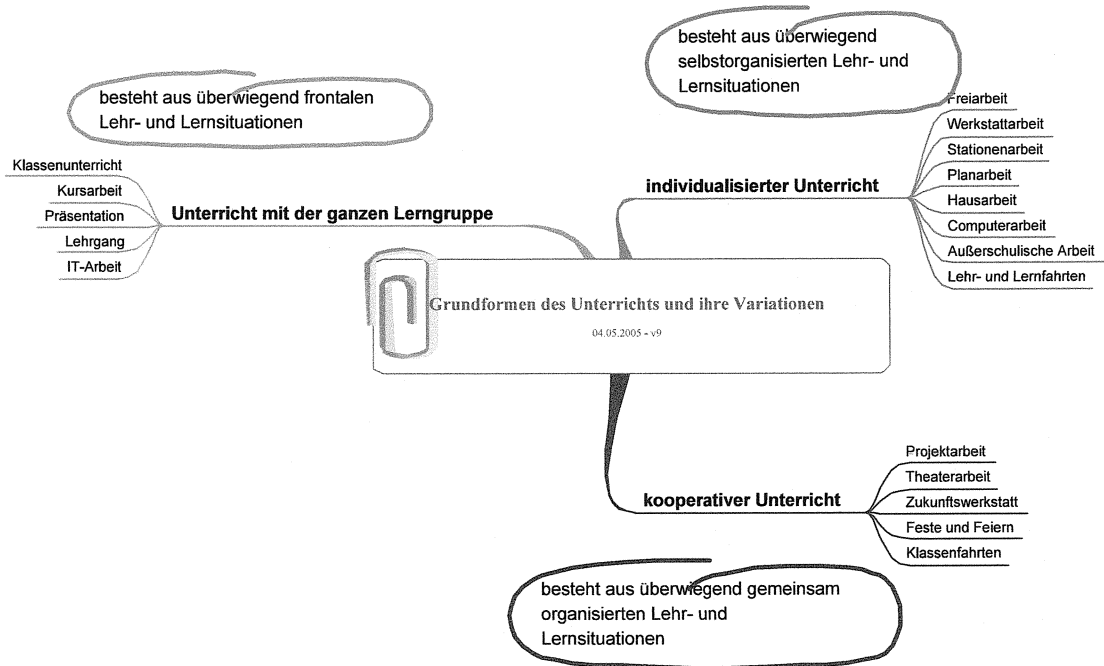
Schulentwicklung

Schulentwicklung bezeichnet den Prozess der Profilbildung einer Einzelschule.



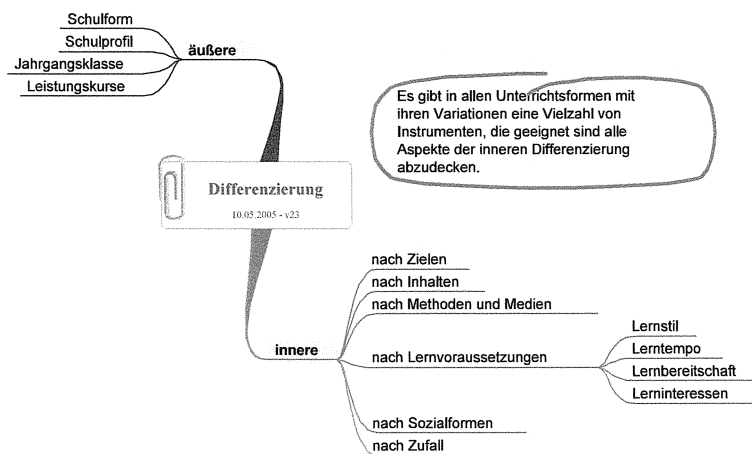
Quelle: In Anlehnung an Paradies/Linser „Differenzieren im Unterricht“

Grundformen des Unterrichts



Quelle: In Anlehnung an Paradies/Linser „Differenzieren im Unterricht“

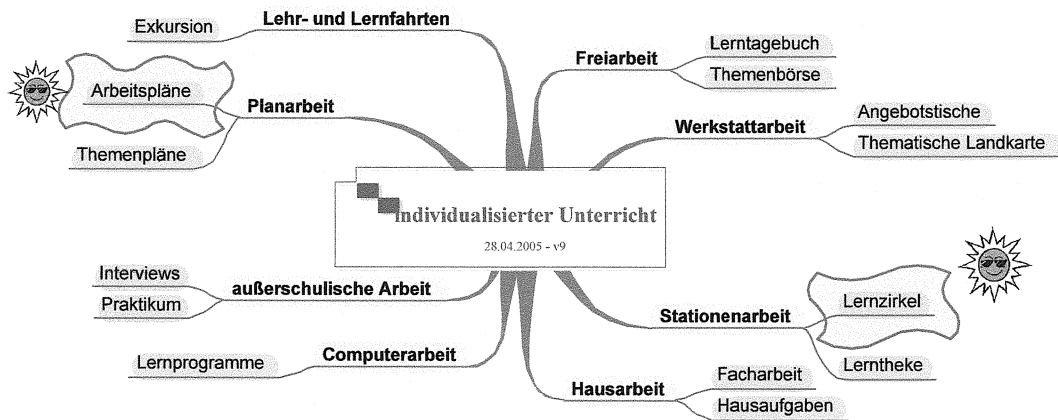
Theoretisches Modell der Differenzierung



Quelle: In Anlehnung an Paradies/Linser „Differenzieren im Unterricht“

Instrumente der Differenzierung in den Grundformen des Unterrichts

1. individualisierter Unterricht



Quelle: In Anlehnung an Paradies/Linser „Differenzieren im Unterricht“

Instrumente der Differenzierung in den Grundformen des Unterrichts

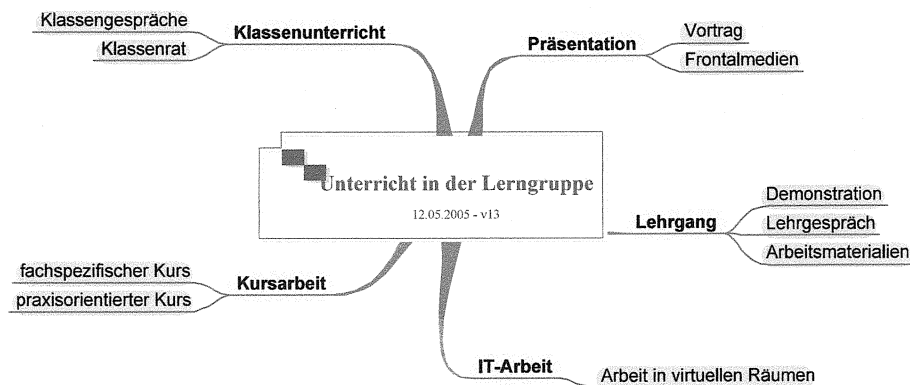
2. kooperativer Unterricht



Quelle: In Anlehnung an Paradies/Linser „Differenzieren im Unterricht“

Instrumente der Differenzierung in den Grundformen des Unterrichts

3. Unterricht in der Lerngruppe



Quelle: In Anlehnung an Paradies/Linser „Differenzieren im Unterricht“

Ausgewählte Instrumente

1. Wochenplanarbeit

Kriterien eines Wochenplans für Schüler

- Er ist gegliedert in Pflicht- und Wahlbereich.
- Er klärt zweifelsfrei, was die Schüler tun sollen.
- Er klärt, was die Schüler zur Lösung der Wochenplanaufgaben benötigen.
- Er gibt Hinweise zur Vorgehensweise und zeigt Möglichkeiten der Selbstkontrolle auf.
- Er klärt, wann die Schüler den Plan bearbeiten sollen.
- Er gibt den Schülern die Möglichkeit, sich zum Plan zu äußern.
- Er kann weitere Hinweise für die Woche enthalten (Arbeit am ..., Ausflug am..., usw.)
- Er ist ausgewogen im Verhältnis unterschiedlicher Methoden und hat Aufforderungscharakter.
- Er ist optisch ansprechend und altersgemäß gestaltet.
- Er kann fachbezogene Aufgaben enthalten oder als Mittel für ÜTK- Arbeit genutzt werden.

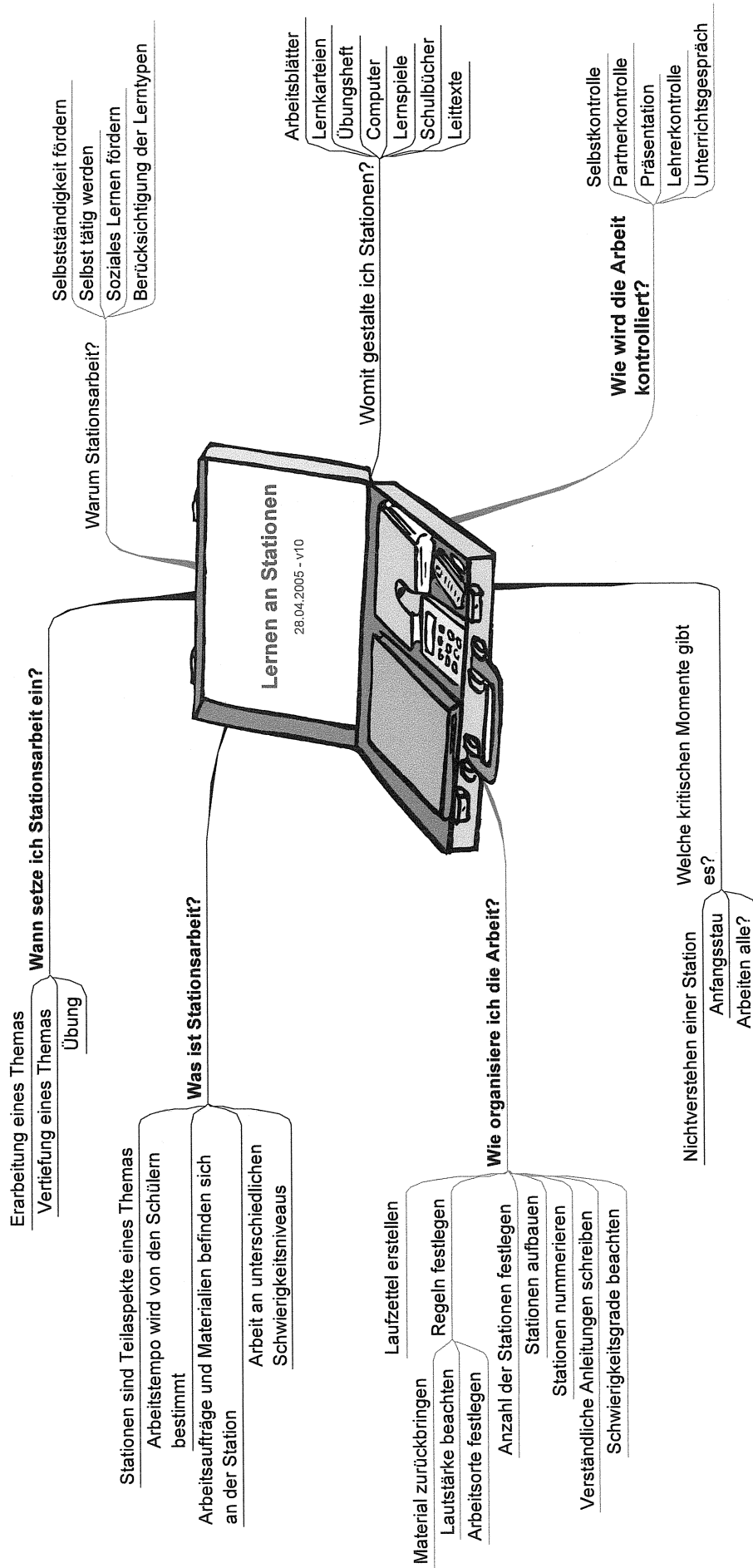
Quelle: Paradies/Linser „Differenzieren im Unterricht“ und

www.molbox.netzwerk-innovativer-schulen.de

(Unterricht und Erziehung; Lernmethoden und Lerntechniken)

Ausgewählte Instrumente

2. Arbeit an Stationen (Lernzirkel)



1

Individualisierung und Differenzierung

Überblick – Beispiele – Befunde


4

Bildungsauftrag nach KMK, 1994

„Eine wesentliche Aufgabe der Grundschule ist es, Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen so zu fördern, dass sie Grundlagen für ein eigenständiges Lernen und Arbeiten entwickeln und Kompetenzen im angemessenen Umgang miteinander aufbauen.“

2

„Die Arbeit des Erziehers gleicht der eines Gärtners, der verschiedene Pflanzen pflegt. Eine Pflanze liebt den strahlenden Sonnenschein, die andere den kühlen Schatten; die eine liebt das Bachufer, die andere die dürre Bergspitze. Die eine gedeiht am besten auf sandigem Boden, die andere im fetten Lehm. Jede muss die ihrer Art angemessene Pflege haben, anderenfalls bleibt ihre Vollendung unbefriedigend.“



5

Definition Individualisierung

(nach Schorch, 2007)

Individualisierung ist ein fundierendes Unterrichtsprinzip, das unterschiedliche

- Interessen,
- Neigungen,
- Motivationen,
- Begabungen,
- Vorkenntnisse und Vorerfahrungen

der Kinder zu berücksichtigen, sowie

- Identität und Selbstkonzept positiv zu beeinflussen sucht.

3

Inter- und intraindividuelle Unterschiede bei Schülern



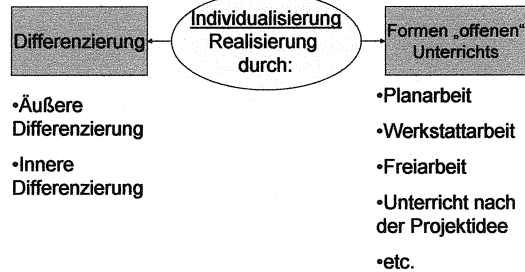
6

Definition Differenzierung

Äußere Differenzierung	Innere Differenzierung
Differenzierung nach	Differenzierung nach
-Schularten	-Inhalte
-Schulwegen	-Medien
-Klassen und Kursgruppen	-Methoden ...
→ äußere Differenzierung nach Leistungsklassen werden in der Grundschule weitgehend abgelehnt	innerhalb einer Lerngruppe
→ Äußere Differenzierungsmaßnahmen nach Förder- bzw. Neigungsaspekt	

7

Individualisierung im Überblick



10

Vor der Differenzierung: Die Atmosphäre

- Vertrauen
- Kultur der Rückmeldung
- Gruppenstabilität
- Atmosphäre des Sich-Gegenseitig-Annehmens



10

Innere Differenzierung im lehrgangszentrierten Unterricht

11

Innere Differenzierung

Schulorganisatorische Differenzierung nach

- Quantität
- Qualität
- Ziele
- Inhalte
- Methoden und Medien
- Sozialformen
- Lernvoraussetzungen
- Organisation & Zufall

Didaktische Differenzierung nach

- Lerninteresse
- Motivation
- Lerntempo
- Lernstile

9

Vor der Differenzierung: Die Diagnose



12

Differenzierung nach Quantität

- Mehr oder weniger von denselben Aufgaben
- Berücksichtigung des unterschiedlichem Arbeitstempos von Schülern
- Fundamentum - Additum - Modell

13

Differenzierung nach Qualität

- Aufgaben, die im Anspruch variieren
- wird dem Leistungsspektrum am besten gerecht

16

Differenzierung nach Zielen

- Schulabschlussbezogene Ziele
- Förderung von (Hoch-) Begabungen
- Homogene Ziele bei Lerngruppen mit ähnlichen Schwierigkeiten (zielindifferent= zielgleich)
- Heterogene Ziele bei Lerngruppen mit unterschiedlichen Schwierigkeiten (zieldifferent)
- Gruppen zur Förderung der sprachlichen und sozialen Integration von Migrantenkindern

14

Differenzierung nach Inhalten

- Gleicher Unterrichtsinhalt, aber jede Untergruppe hat anderen Schwerpunkt
- Verschiedene Gruppen arbeiten zu unterschiedlichen Themen
- Gruppen arbeiten individualisiert nach Aufgabenstellung

17

Differenzierung nach Methoden & Medien

- Differenzierter Methodeneinsatz
- Grad der Lernhilfe
- Differenzierung nach dem Abstraktionsgrad der Unterrichtsmittel

15

Differenzierung nach Lernvoraussetzungen

- Leistungshomogene oder – heterogene Gruppen
- Interessenabhängige Gruppen
- Integrative Gruppen (z.B. Multikulturelle Gruppen)

18

Differenzierung nach Organisation & Zufall

- Gruppen nach Sitzordnung
- „Abzählprinzip“, Auslosen von bestimmten Farben, Spielkarten usw.
- Freundschaftsgruppen



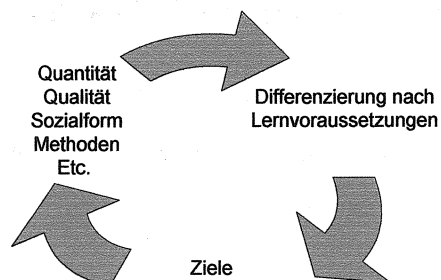
19

Differenzierung nach Sozialformen

- Lernen im Klassenverband
- Feste Gruppenbildung
- Partnerarbeit
- Einzelarbeit

22

Differenzierung verschränkt immer mehrere Dimensionen



20

Didaktische Differenzierung

- Nach Lerntempo
- Nach Lerninteresse
- Nach Lernmotivation
- Nach Lernstilen/ Lerntypen

23

Beachte!

- keine dauerhafte Gruppenzuweisung und –bezeichnung
- „didaktische Schleifen“, um Schereneffekt nicht noch mehr zu vergrößern



21

Arbeitsauftrag:

1. Stellt kurz den Inhalt eures Textes dar und hebt dabei hervor, welche Differenzierungsmaßnahmen ergriffen werden!



2. Versucht nun, die Differenzierungsmaßnahmen den Dimensionen innerer Differenzierung zuzuordnen!


24

Individualisierung durch Formen „offenen Unterrichts“

- Planarbeit (Tages- Wochenplan)
- Werkstattarbeit
- Freiarbeit
- Unterricht nach der Projektidee

25

Planarbeit

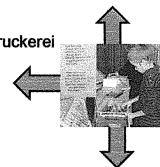
- Verbindliches Lernpensum für Schüler
 - Verbindlicher Zeitrahmens
 - Differenzierte Pläne festgelegt.
 - Berücksichtigung spezieller Begabungen oder Lerndefizite
 - Selbstbestimmung: Sozialform, Methoden, Reihenfolge
- 
- Zu Beginn Planungsgespräch führen
 - Bei jüngeren SS evtl. methodische Vorgaben machen, um sie langsam an das selbstständige Arbeiten zu gewöhnen
 - Nach und nach die Pläne von den SS selbstständig erstellen lassen
 - Möglichkeit der Selbstkontrolle
 - Präsentation der Aufgaben = wichtiger Bestandteil!

28

Werkstattarbeit

materialgestütztes, erfahrungsorientiertes Lernen in einer pädagogisch gestalteten Umgebung

Bsp.: Einsatz der Druckerei nach Freinet



SS können Inhalt, Methode und Partner mitbestimmen

Sinnliches Lernen, Produktorientiertes Lernen
Soziale Kompetenzen, Selbstkompetenz
Eingehen auf individ. Sach- und Fachkompetenz

26

Planarbeit



- Individuelles Arbeitstempo
- Durch Festlegung von Wahl- und Pflichtaufgaben wird Arbeitsbereich klar eingegrenzt
- Zusätzliche Wahlmöglichkeiten durch untersch. Schwierigkeitsgrade der Aufgaben
- Eigenständige Aneignung von Sach- und Fachwissen
- Aufbau einer stabilen Arbeitshaltung
- Vermittlung von Methodenkompetenz
- Förderung des selbstverantwortlichen Lernens
- Ermöglicht routiniertere Selbsteinschätzung und -kontrolle

29

Freiarbeit

- SS bestimmen Thema, Aufgaben, Methode, Zeit, Sozialform, Material und Medien selbst

- Selbstkontrolle

- Lehrer als Berater, Gestalter der Lernumgebung



27

Name: _____	
Wochenplan vom _____ bis _____	
LESEN	
SCHREIBEN	
MATHEMATIK	
HSU	
ENGLESEL	
FRIZE AUSWAHL	

30

Freiarbeit



- Entfaltung der Individualität der SS, Berücksichtigung der Wünsche
- Berücksichtigung individ. Lernrhythmen, Lernvoraussetzungen und Interessen der SS
- Kennenlernen persönlicher Fähigkeiten, Fertigkeiten und Lernwege

- Aber: Antriebsschwache und unruhige SS fehlen die strukturierte Lernsituation → L.: verstärkte Hilfestellung

31

Unterricht nach der Projektidee

- Ursprünge in amerikanischer Reformschulbewegung bei John Dewey
- Ursprüngliches Kennzeichen: Problemorientierung, heute vielfältiges Begriffsverständnis
- Methode nach Karl Frey=idealisierte Projekttafel
 1. Projektinitiative
 2. Auseinandersetzung mit der Projektinitiative
 3. Entwicklung der Projektinitiative zum Betätigungsbereich
 4. Projektdurchführung
 5. Beendigung des Projekts
- * Fixpunkte*
- * Metainteraktion*

34

Jahgangsübergreifende Differenzierung

in homogenen Gruppen

- Spezieller Plan: „Joplin-Plan“

(Gutierrez/Slavin, 1992, Mosteller/Light/Sachs, 1996)

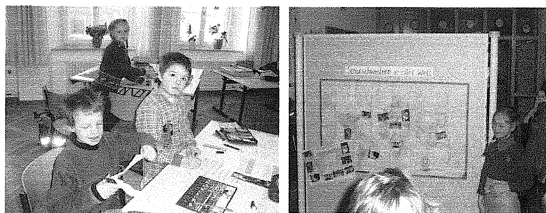
in heterogenen Gruppen

- Konzept des individualisierten Unterrichts

Untersuchungen von Gutierrez/Slavin (1992) bezogen auf Schulleistung:
→ nur bei jahgangsübergreifender Diff. in **homogenen** Lerngruppen, die mit **direkter Instruktion** und den Leistungsniveaus **angepassten Unterrichtsmaterialien** verbunden ist, werden insgesamt positive Effekte festgestellt!!!

32

Unterricht nach der Projektidee: Beispiel



35

Bildung von homogenen Leistungsklassen bzw. -kursen

- Einteilung der Schüler in eine Klasse nach ihrem Leistungsniveau
- Zwei Methoden der Bildung
 - **Tracking/Streaming**: einheitliche Differenzierung für alle Fächer
 - **Setting**: nach Fächern getrennte Fachleistungsdifferenzierung
- **Untersuchungen von Slavin**: Maßnahmen dieser äußeren Differenzierung erwiesen sich als unwirksam
- **Untersuchungen von Houtveen, Booi, de Jong und van de Grift (1999)** weisen darauf hin, dass Ss in niveauniedrigeren homogenen Leistungsklassen schlechter abschnitten

33

Forschungsbefunde

Frage nach der Wirksamkeit von differenzierenden Maßnahmen im U. (bezogen auf den Aspekt Leistung)

→ Kernaussagen:

- Zu jahgangsübergreifende n Differenzierungen
- Zur Bildung von homogenen Leistungsklassen bzw. -kursen
- Zur Binnendifferenzierung

36

Binnendifferenzierung

Vergleich:

binnendiff. Unterrichts ↔ Unterricht in nicht- diff. Jahrgangsklassen



→ Binnendifferenzierender Unterricht ist insgesamt **effektiver** als nicht-differenzierender Unterricht

→ leichte Überlegenheit der leistungshomogenen Subgruppen

- leistungsschwächere Ss profitieren deutlich von einer Bildung heterogener Subgruppen in Klassen,
- Ss mit mittlerem Leistungsniveau erzielen bessere Leistungen bei homogener Differenzierung
- Bei leistungsstärkeren Ss beides gleich

37

Binnendifferenzierung

- Lou et al., 1996: auch eine Bildung von heterogenen Subgruppen ist im Hinblick auf die Förderung der Schulleistungen wirksamer als nicht-differenzierter Unterricht
 - schlechtere Ss profitieren von Erklärungen/Vorbild der besseren Ss
 - leistungsstärkere Ss profitieren auch durch Erklären (z.B. Verbessem der Elaborationen)
- ABER: entscheidender für Wirksamkeit ist nicht die Zusammenstellung der Lerngruppe, sondern die „dahinter stehende nochmalige lehrergestützte Behandlung, Wiederholung, Vertiefung des Lernstoffs“
- betont wird insgesamt v.a. die Wirksamkeit der „direkten Instruktion“

40

Literatur:

- Brügelmann, H. (2002): Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde- pädagogische Perspektiven. In: Heinzel, F./Prenzel, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6. Opladen: Leske + Budrich. S. 31-43.
- Faige, B. (2003): Differenzierung. In: Einsiedler, W. u.a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldaxiologie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grassmann, M. (2006): Differenziert unterrichten- differenziert Leistungen bewerten? In: Grundschule, 2/2006. S.34-37.
- Leupold, S. (1994): „Geisterstunde“. In :Unterrichten/Erziehen, 3/94. S.14-18.
- Miederer, G./Schubert, R. (1994): Individualisierung und Differenzierung bei der Arbeit mit Lernwörtern. In: Unterrichten/Erziehen, 3/94. S. 23-28.
- Paradies, L./Linser, H.J. (2001): Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Roßbach, H.-G./Wellenreuther, M. (2002): Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule. In: Heinzel, F./Prenzel, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6. Opladen: Leske + Budrich. S. 44-59.
- Schorch, G. (Hrsg.) (2007, 3. Auflage): Studienbuch Grundschulpädagogik. Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

38

Fazit

- Mosteller, Light und Sachs, 1996
 - eine breit angelegte Felduntersuchung über Leistungsdifferenzierung fehlt

zentrale Forderung:



„Methoden der Leistungsdifferenzierung schaffen lediglich einen Rahmen für wirksame pädagogische Maßnahmen“

- emp. U. (z.B. von Linchewski/Kutscher, 1998) zeigen, dass es v.a. auf einen sorgfältig durchgeführten Unterricht und nicht auf Maßnahmen der Differenzierung wie z.B. der Bildung homogener Leistungsgruppen ankommt

39

Blitzlicht

Überlege kurz, was du aus der heutigen Sitzung für dich als Lehrer/in für das Thema Differenzierung und Individualisierung mit in die Schulpraxis nimmst!



Ein Blick zurück

Üben und Wiederholen

In diesem Kapitel haben Sie ...

- gesehen, dass Sie mit dem Kooperativen Lernen eine hervorragende Unterrichtsstrategie besitzen, die sie für die Phasen des Übens und Wiederholens einsetzen können.
- den Begriff des Überlernens erläutert bekommen und erfahren, dass die Schülerinnen und Schüler, wenn sie nachhaltig lernen sollen, für das Üben und Wiederholen noch einmal rund 50 % der Zeit, die sie zum Verstehen gebraucht haben, aufwenden müssen.
- Ideen bekommen, wie Sie die Phasen des Übens und Wiederholens gestalten und in den Unterrichtsaltag integrieren können.
- erfahren, dass es zum Üben und Wiederholen im Unterricht kaum eine Alternative gibt, wenn Sie mit Ihrem Unterricht wirksam sein möchten.



In diesem Kapitel ...

- erläutern wir, was mit Individualisierung und Differenzierung gemeint ist.
- möchten wir vier Möglichkeiten vorstellen, mit Hilfe des Kooperativen Lernens im Unterricht entsprechend den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu differenzieren.
- zeigen wir, dass durch das Kooperative Lernen im Unterricht Freiräume entstehen, die der Unterrichtende für die Begleitung der Schülerinnen und Schüler nutzen kann.
- begründen wir, warum die Arbeit in Gruppen grundsätzlich stärker an den Lernausgangslagen der Schüler ansetzen kann, als dies im herkömmlichen Klassenunterricht der Fall ist.

4.1
Differenzierung nach
Förderschwerpunkten



**Individualisierung
und Differenzierung
durch Kooperatives
Lernen**

4.4
Differenzierung nach
Interessen



4.2
Differenzierung nach
Kompetenzniveaus



4.3
Differenzierung nach
Lerntempo



Individualisierung, Differenzierung oder individuelle Förderung sind Schlagworte, die einen Entwicklungsschwerpunkt von Schulen markieren. Bildungspolitik und Didaktik fordern sie gleichermaßen und auch in der Öffentlichkeit werden Schulen unter anderem daran gemessen.

Allerdings benötigen die Lehrerinnen und Lehrer handhabbare, praxistaugliche Konzepte,

deren Umsetzung im Unterricht vor dem Hintergrund einer ohnehin schon hohen Belastung der Unterrichtenden möglich ist. Zudem müssen die Konzepte wirksam und nachhaltig sein.

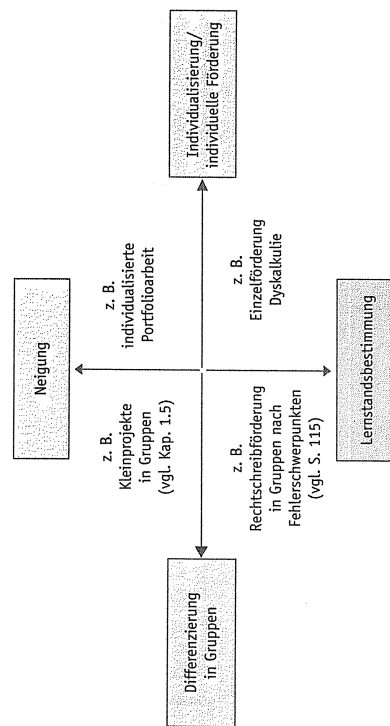
In dem folgenden Kapitel stellen wir exemplarisch dar, wie Sie mit Hilfe des Kooperativen Lernens differenziert unterrichten können und so den Lernbedürfnissen in Ihren Klassen entgegenkommen.

Individualisierung und Differenzierung durch Kooperatives Lernen

4.

Exkurs

Individualisierung, Differenzierung, individuelle Förderung – Vorschlag zur Begriffsklärung



Individualisierung: Ein Unterricht, der darauf abzielt, den jeweils unterschiedlichen Lernbedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen, bezeichnen wir als Individualisierung oder auch als individualisiertes Lernen. Ziel des Unterrichts ist es, eine möglichst optimale Förderung und Entwicklung des Kindes zu ermöglichen. Ausgangspunkt der Unterrichtsentwicklung ist die Vorstellung, dass im Grunde jedes Kind unterschiedlich lernt und unterschiedliche Förderung benötigt. Die mit der Individualisierung verbundenen Ziele können innerhalb der Schule auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden.

Im individualisierten Lernen können sich die Schüler einer selbst gewählten Aufgabe zuwenden. Das, was der Einzelne lernt, weicht von dem, was er wie die anderen lernen ab – vielleicht hinsichtlich der Ziele, der Inhalte, der Methoden, der Lernzeiten oder der Lernorte. Das geschieht in Kleingruppen, in der Freiarbeit oder im Wochenplan. Aber auch die Portfolioarbeit kann Ausgangspunkt des individualisierten Lernens sein.

Wenn das individuelle Lernen auf Basis von einer Lernstandsbestimmung erfolgt, sprechen wir von individueller Förderung. In der schulischen Praxis wird unter individueller Förderung in der Regel die Unterstützung der Schwächeren bei der Überwindung ihrer Lernschwierigkeiten und die Hilfe für die Leistungsstärkeren beim Ausbau besonderer Stärken verstanden.¹ Grundlage der individuellen Förderung ist also eine Diagnose oder Lernstandsbestimmung von der ausgehend die Schwächen und Stärken ermittelt werden. Die Diagnose bildet den Hintergrund des Unterrichts. Individuelle Förderung in der Schule umzusetzen bedeutet daher, einen auf den Einzelnen zugeschnittenen Unterricht anzubieten. Der Umsetzung der individuellen Förderung im Schulalltag sind – allein durch die Klassengrößen – häufig enge Grenzen gesetzt. In der Regel wird daher die individuelle Förderung durch eine Differenzierung in Kleingruppen ersetzt.

In der öffentlichen Diskussion werden die Formen des individualisierten Lernens häufig zur individuellen Förderung hinzugezählt.²

¹ Die begriffliche Trennung von individueller Förderung und individualisiertem Lernen ist unscharf. Häufig werden die Formen des individualisierten Lernens zur individuellen Förderung hinzugezählt. In der Einleitung eines Sammelbandes macht Ingrid Kunze einen Versuch der begrifflichen Trennung (vgl. Kunze/Solzbacher 2008, S. 18-20). In den Aufsätzen des Sammelbandes werden dann aber Individualisierung und Differenzierung im Unterricht unter individueller Förderung subsumiert.

² So im „Rahmenkonzept 'individuelle Förderung'“ des nordrhein-westfälischen Schulministeriums. In ihm wird auch deutlich, welcher Stellenwert der individuellen Förderung zugemessen wird. Darin heißt es: „Ziel des neuen Schulgesetzes ist es, ein Schulwesen zu schaffen, in dem jedes Kind und jeder Jugendliche unabhängig von seiner Herkunft seine Chancen und Begabungen optimal nutzen und entfalten kann. Demzufolge rückt die individuelle Förderung in das Zentrum der schulischen Arbeit und wendet sich an alle Schülerinnen und Schüler (...)“

Aus: www.schulministerium.nrw.de/Chancen/Guetesiegel/Auszug_Rahmenkonzept_Individuelle_Foerderung.pdf, S. 1.

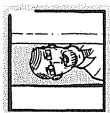
Differenzierung: Wenn die unterschiedlichen Schüler entsprechend ihrem Förderbedarf, ihren Stärken oder ihren Neigungen in neuen, meist kleineren Lerngruppen zusammengefasst werden, sprechen wir von Differenzierung.

- ♦ Zum einen kann die Differenzierung über die Klassengrenzen hinweg erfolgen. In einem Jahrgang werden dann neue Lerngruppen mit einer speziellen Zielsetzung gebildet. In diesem Fall wird von **äußerer Differenzierung** gesprochen. Äußere Differenzierung ist nicht mit Individualisierung gleichzusetzen, da auch hier im Lehrgangsunterricht große Schülergruppen (Klassen) unterrichtet werden können. Erst wenn diese Schülergruppen klein sind, der Unterrichtende auf die Einzelbedürfnisse der Schüler einzugehen vermag und die Inhalte und Methoden entsprechend dem Förderbedarf ausgewählt werden, nähert sich die Differenzierung den Zielen der Individualisierung an.
- ♦ Von **Binnendifferenzierung** bzw. **innerer Differenzierung** sprechen wir, wenn innerhalb der Klasse Kleingruppen mit unterschiedlichem Arbeits- und Lernschwerpunkt gebildet werden. Hierzu bietet sich das Kooperative Lernen an. Die in diesem Kapitel vorgestellten Beispiele zeigen, wie mit Methoden des Kooperativen Lernens im Unterricht differenziert werden kann.

4.1 Differenzieren nach Förderschwerpunkten

Ein Blick ins Klassenzimmer

Rechtschreibunterricht



Im Deutschunterricht der fünften Klasse von Petra Steinberg sitzen die Kinder an Gruppentischen. Sie haben Arbeitsblätter vor sich, mit deren Hilfe sie bestimmte Phänomene der Rechtschreibung üben. Auffällig ist, dass die Schüler an jedem Tisch unterschiedliche Übungsmaterialien haben. Die eine Tischgruppe setzt sich augenscheinlich mit der Großschreibung von substantivierten Verben auseinander. Eine andere Gruppe beschäftigt sich mit der Getrennschreibung von zusammengesetzten Verben. Und in einer dritten Gruppe machen drei Schüler Übungen, mit denen sie trainieren, Silben besser zu erkennen. Offenbar handelt es sich hier um Schüler, die massive Probleme mit der Rechtschreibung haben.

Frau Steinberg hält sich bei einer Gruppe auf. Sie spricht schon eine ganze Weile leise mit den Schülern und erläutert eine offensichtlich nicht ganz leichte Aufgabe. Derweil arbeiten die anderen Tischgruppen an ihren Aufgaben. Ein leises Gemurmel kennzeichnet die Atmosphäre im Raum. Zu beobachten ist auch, dass an zwei Tischen im Moment noch nicht kooperiert wird. Hier sind die Schüler noch in Einzelarbeit mit ihren Aufgaben beschäftigt.

Später erläutert Frau Steinberg, dass sich die Realschule dazu entschlossen hat, in jeder Klasse einmal im Jahr eine umfassende Kompetenzdiagnose für die Rechtschreibung durchzuführen. Dazu greift die Schule auf ein ausgearbeitetes Diagnoseinstrument zurück. Nachdem jeder Schüler die Lücken in Sätzen ausgefüllt hat, werden die Ergebnisse in den Computer eingegeben und über das Internet zur Auswertung gesendet. Nach wenigen Stunden erhält jede Klasse eine Auswertung. Für jeden Schüler liegt jetzt eine differenzierte Diagnose vor: Hat er noch Probleme mit der Groß- und Kleinschreibung, mit ähnlich klingenden Konsonanten oder bei der Dehnung und Doppelung? Welche Fehlertypen liegen vor und wo muss die Förderung ansetzen?

Petra Steinberg erklärt, dass dies der Ausgangspunkt ihres Unterrichts sei. Der Rechtschreibunterricht findet bei ihr im Wechsel von direktem Unterrichten und individueller Förderung statt. In den Phasen der direkten Instruktion führt sie neue Phänomene ein und übt sie mit allen gemeinsam. In den Phasen der individuellen Förderung kann jeder dann in den Bereichen üben, die er noch nicht beherrscht. Dazu bildet sie Gruppen, in denen Schüler mit ähnlichen Rechtschreibschwierigkeiten zusammensitzen und gezielt üben. Methodisch greift Frau Steinberg bei der Strukturierung der Gruppenarbeit auf das Kooperative Lernen zurück. Die Schüler müssen die Materialien zunächst alleine bearbeiten. Erst dann kann ein Austausch mit dem Partner oder der Gruppe erfolgen.

Kommentar

Zur individuellen Förderung können im Unterricht Teilgruppen³ nach unterschiedlichen Förderschwerpunkten gebildet werden. Nach der Durchführung einer individuellen Diagnostik weiß die Unterrichtende, wo die einzelnen Schüler noch Schwierigkeiten haben. Auf dieser Grundlage kann sie Teilgruppen bilden, in denen die Schülerinnen und Schüler jeweils ein ähnliches ähnliches Kompetenzniveau haben. Innerhalb der Teilgruppen bearbeiten die Schüler dann denselben Problembereich. Vielleicht wiederholen sie im Förderunterricht für das Fach Mathematik in einer Teilgruppe die Addition und Subtraktion von Brüchen, andere Schüler hingegen üben die Multiplikation und Division, während sich wieder andere Schüler erneut einen Begriff davon machen müssen, was überhaupt das Wesen eines Bruches ausmacht. Und auch in diesen Teilgruppen arbeiten die Schülerinnen und Schüler im Dreischritt Denken – Austauschen – Vorstellen.

Neben dem diagnostischen Vorgehen, das die Differenzierung erlaubt, fällt dem Betrachter auf, dass die fünfte Klasse über ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen verfügt. Die Ruhe und Konzentration ist beeindruckend, der kaum Platz lässt für die Beobachter. Und dennoch fühlt sich keiner durch die anderen gestört und jeder macht bei der Arbeit gute Fortschritte.

4.2 Differenzieren nach Kompetenzniveaus

Individualisierter Unterricht muss auf die unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Schüler reagieren. Die Materialien und Aufgaben müssen so gewählt werden, dass sie für die Schüler eine Herausforderung, aber keine Überforderung darstellen. Womit aber der eine überfordert ist, das ist für den anderen ein Unterforderung. Eine Antwort darauf ist, Gruppen mit Schülern, die ein ähnliches Kompetenzniveau haben, zu bilden. Dann können ihnen auf sie zugeschnittene Materialien und Aufgaben gegeben werden. Dies kann bei allen arbeitsunfähigen Methoden des Kooperativen Lernens gemacht werden. Exemplarisch sei dies an dem Gruppenpuzzle⁴ demonstriert.

Beim Gruppenpuzzle geht es darum, dass sich die Mitglieder einer Kleingruppe zu Experten für einen bestimmten, eng umgrenzten Gegenstand machen. Anschließend werden aus den vier Expertengruppen neue Gruppen gebildet, in denen zu jedem Thema jetzt jeweils ein Experte ist. Jeder Experte unterrichtet die anderen drei Gruppenmitglieder über sein Thema. Wenn die Schüler im Gruppenpuzzle gezielt in relativ leistungshomogene Gruppen eingeteilt werden, können die Aufgaben oder Texte so ausgewählt werden, dass sie dem Kompetenzniveau oder dem Vorwissen der einzelnen Teilgruppen angepasst sind. Fortgeschrittene Lerner erhalten zum Beispiel Sachtexte, in denen ein komplexer Zusammenhang dargestellt wird. Eher schwache Schüler bekommen in einer Gruppe einen an ihr Niveau angepassten

Anmerkung

Diagnoseinstrumente und Fördermaterialien

Binnendifferenzierung verlangt eine hinreichende diagnostische Kompetenz auf Seiten der Unterrichtenden. Dazu gehören praktikable und unkomplizierte Diagnoseinstrumente. Ihre Entwicklung und Einführung in Schulen steht erst am Anfang und wird die Unterrichtsentwicklung der kommenden 15 Jahre vermutlich stark beeinflussen.

Nach der Diagnostik benötigen die Unterrichtenden differenzierendes Unterrichtsmaterial, das – vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse – zu erfolgreichem Lernen führen kann. Und auch hier befinden sich die Anbieter entsprechender Unterrichtsmaterialien, die Hochschulen und Ausbildungsseminare wie auch die Lehrerinnen und Lehrer selbst noch am Anfang.

Verbesserte und für die Schulen kostenfrei zugängliche Diagnoseinstrumente sowie entsprechende Fördermaterialien erleichtern eine Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts in hohem Maße.

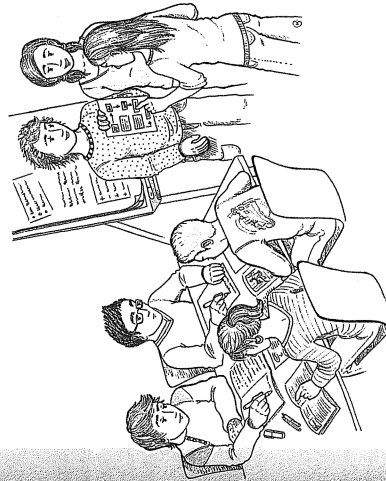
³ Begrifflich unterscheiden wir Kleingruppen aus maximal vier Schülerinnen und Schülern, die in der Phase der Kooperation ihre Ergebnisse austauschen, von Teilgruppen einer Klasse, in denen sich die Schüler einem Förderschwerpunkt zuwenden. Da die Kooperationsphase mit Schülern vor allem in Partnerarbeit und Kleingruppen erfolgreich ist, können zu einzelnen Förderschwerpunkten (d. h. Teilgruppen) auch mehrere Kleingruppen oder Paare gebildet werden.

⁴ Das Gruppenpuzzle ist dargestellt in Band 1, S. 111ff.

Text, mit dem sie sich ebenfalls zum Experten für ihr Thema machen können. Der Unterrichtende erhält so ein Instrument an die Hand, mit dem er auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler reagieren kann. Immer dann, wenn die Methoden des Kooperativen Lernens arbeitsunfähig arrangiert werden können, lassen sie sich hervorragend binnendifferenzierend einsetzen.

4.3 Differenzieren nach Lerntempo

Das „Lerntempoduett“ ist eine Form der Partnerarbeit, bei der Individualisierung über die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntempi stattfindet.⁵ Bei der arbeitsgleichen Form des Lerntempoduets bearbeiten alle Schüler in der Klasse die gleichen Aufgaben. Dazu lösen sie zunächst die Aufgabe 1 alleine und besprechen sie anschließend mit einem Partner. Zum Partner wird der Schüler, der etwa zeitgleich fertig ist und das durch Aufgaben signalisiert hat. Wenn beide die erste Aufgabe besprochen haben, wenden sie sich der zweiten Aufgabe zu, diese bearbeiten sie wieder in Einzelarbeit, bevor sie sie mit einem neuen Partner besprechen, der gerade fertig geworden ist. Dazu stehen die Schüler auf und signalisieren mit Handzeichen, dass sie jetzt einen neuen Partner für die zweite Aufgabe suchen. Wer mit beiden Aufgaben fertig ist, bearbeitet in Einzelarbeit vertiefende Aufgaben, die in ihrem Anspruchsniveau gestaffelt sein sollten. Diese fangen die unterschiedlichen Lern- und Arbeitsgeschwindigkeiten der Schüler auf. Können langsame Schüler vielleicht nur noch zwei Vertiefungsaufgaben im Unterricht lösen, so bearbeiten schnell Lernernde vielleicht das gesamte Aufgabenblatt.



Beim Lerntempoduett erschließen sich die Schülerinnen und Schüler den Inhalt von Einzel- und Partnerarbeit die neuen Inhalte und bearbeiten die Aufgabenstellungen in ihrem Lerntempo. Da die Lern- und Arbeitsgeschwindigkeiten in der Einzelarbeitsphase unterschiedlich sind, bilden sich immer wieder andere Paare.

Im Lerntempoduett kann jeder Schüler in seiner Lerngeschwindigkeit arbeiten. Es steht für niemanden Zeitdruck, da die Kooperation immer erst dann beginnt, wenn zwei Lernende dazu bereit sind. Hier wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass die Lerngeschwindigkeiten der Kinder und Jugendlichen, die jeweils das gleiche kognitive Lernziel erreichen, um den Faktor fünf variieren können.⁶ Konkret heißt das: Was der eine Schüler nach drei Minuten versteht oder erarbeitet hat, versteht ein anderer erst nach 15 Minuten. Diese – bei Erwachsenen übrigens noch weiter differierenden Lerngeschwindigkeiten – stellen in der Schule ein praktisches Unterrichtsproblem dar, da das Lernen im Gleichschritt hier häufig an den schnellsten Lernern orientiert ist.

In erfahrenen Klassen können sich auch drei oder vier Schüler zusammenfinden, die etwa gleich schnell arbeiten. Wie bei der Partnerarbeit werden hier Individualisierung und Kooperation verbunden. Die Schüler erleben dies als sehr angenehm und arbeiten meist äußerst motiviert. Und auch beim Lerntempoduett bieten sich wieder Gelegenheiten, als Unterrichtender einzelne Gruppen aufzusuchen und beim Lernen zu unterstützen.

4.4 Differenzieren nach Interessen im Projektunterricht

Je mehr die Schüler die Kompetenzen zur Kooperation erworben haben, je mehr sie in der Lage sind, selbstverantwortlich und selbstgesteuert zu arbeiten, desto freier können die Prozesse des Kooperativen Lernens organisiert werden und desto stärker ist individualisiertes Lernen möglich. Bei einem Projekt, in dem die Schüler in Gruppen arbeiten, können sie in die Planung einbezogen werden und dabei Themen nach ihren Interessen wählen, ihre eigenen Lernwege gestalten und auch verantwortlich in die Beurteilung miteinbezogen werden. Eine solche Form des kooperativen Arbeitens bietet die Methode Kleinprojekte in Gruppen.⁷

⁵ Das Lerntempoduett ist dargestellt in Band 1, S. 68ff.

⁶ Vgl. Wahl 2004, S. 62f.

⁷ Die Methode ist in diesem Buch in Kapitel 1.5 (S. 46ff.) dargestellt.

In ihr wählen die Schüler im Rahmen eines vom Lehrer vorgegebenen oder gemeinsam gewählten Themas Unterthemen, mit denen sie sich ausführlich beschäftigen. Schon hier wird nach Interessen differenziert, denn die Schüler werden einer Gruppe zugeteilt, in der sie das von ihnen gewählte Unterthema bearbeiten können. Auch innerhalb dieser Gruppe können sie dann wieder ihrem Interesse nachgehen, denn jeder entscheidet selbst in Abstimmung mit der Gruppe, welchen Aspekt des Unterthemas er bearbeitet. Nach dieser Einzelarbeit werden die Ergebnisse dann in einer Phase der Kooperation zusammengeführt und anschließend präsentiert.

Auch in Kleingruppenprojekten sind die Schüler aufeinander angewiesen. Denn die Gruppe muss durch die Verteilung der Arbeit selber dafür sorgen, dass sich keiner entzieht und jeder seinen Teil beiträgt. Diese Methode nähert sich dem Ideal des selbständigen Lernens der Schüler an, denn der Lehrer hält sich aus dem Arbeitsprozess der Gruppen möglichst heraus. Er kann sich von den Gruppen einen Arbeitsplan vorlegen lassen, damit er frühzeitig eingreifen kann, wenn die Zeit nicht sinnvoll genutzt wird. Aufgrund des hohen Grades selbstgesteuerten Lernens bei dieser Methode

empfehlen wir, sie erst dann anzuwenden, wenn die Schüler die Kompetenzen der Kooperation und des selbstständigen Arbeitens sicher beherrschen. Die Anforderungen bei dieser Methode sind höher als beim Gruppenpuzzle, bei dem auch Arbeitsteilung in der Gruppe stattfindet. Für den Einzelnen gibt es keine Möglichkeit mehr, sich in einer Expertengruppe über sein Thema auszutauschen, da jeder Schüler in der Klasse ein anderes Thema bearbeitet. Und die Materialien müssen die Schüler sich selbst besorgen. Doch wenn die Schüler die entsprechenden Kompetenzen beherrschen, dann wird bei dieser Methode sehr intensiv und produktiv gearbeitet.

4.5 Kooperatives Lernen schafft Freiräume für individuelle Beratung und Unterstützung durch den Lehrer

Beim Kooperativen Lernen wird der Dreischritt aus Einzelarbeit, Kooperation in Kleingruppen und Präsentation in der Klasse zum Grundprinzip; er wird gleichsam zur Routine, zur Kultur. Im Beispiel von Frau



Steinberg (S. 115) wurde deutlich, dass der Unterrichtende dadurch Raum für die Hinwendung zu einzelnen Schülern bekommt. Denn während der Phasen der Einzelarbeit und Kooperation konnte sie sich einzelnen Schülern oder Gruppen und ihren Fragen und Problemen zuwenden. Diese Zeit ist im überwiegend fragend-entwickelnden Unterricht kaum gegeben.

Wenn die Lehrenden im Unterricht auf die Probleme, Fragen oder Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler eingehen möchten, dann sind Strukturen notwendig, damit der Lernprozess der anderen Schüler nicht unterbrochen wird. Das ritualisierte und routinisierte Kooperative Lernen bietet genau dies: Sicherheit und Orientierung für die Schüler und auch für die Unterrichtenden. Einzelsprache oder vertiefende Erklärungen in Teilgruppen stören in erfahrenen Klassen gerade nicht das Lernen der anderen Schüler. Individualisierung im alltäglichen Klassenraum mit mehr als 20 Schülerinnen und Schülern wird so erleichtert.

In Klassen, die vor allem durch herkömmlichen Unterricht geprägt sind, erleben die Schüler die Differenzierung, das Einzel- oder Kleingruppengespräch mit dem Unterrichtenden demgegenüber nicht als Alltag. Unterrichtsstörungen treten meistens sofort auf, wenn der Lehrer nicht mehr vor der Klasse steht und sich einzelnen Schülern zuwendet.

4.6 Die wechselseitige Unterstützung der Schülerinnen und Schüler

In heterogenen Gruppen unterstützen sich die Schüler wechselseitig und können auf die Probleme und Lernschwierigkeiten ihrer Mitschüler eingehen und sie so individuell fördern. Denn die Schüler der gleichen Altersstufe haben mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedliche Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus. Und gerade deshalb können sie erfolgreich miteinander und voneinander lernen. Ein besonderer Vorteil dabei ist, dass ihre kognitiven Kompetenzen zwar unterschiedlich sind, aber dennoch relativ nahe beieinander liegen. Und Schüler lernen miteinander besser von denen, die ihren Problemen noch nahe sind, weil sie diese vielleicht gerade selbst überwinden haben, als von Lehrenden, die viel weiter entwickelte kognitive Kompetenzen haben. In frontalen Unterrichtssituationen sind alle Schüler in ihrer

kognitiven Entwicklung weit hinter den Unterrichtenden zurück. Beim Kooperativen Lernen geschieht der individuelle Kompetenzerwerb immer auch in Kooperation mit Schülern, die sich in den Zonen der nächsten Entwicklung befinden.

Der Begriff der „Zonen der nächsten Entwicklung“ stammt von Lew Wygotski. In seiner Nachfolge geht die kognitiv orientierte Entwicklungstheorie davon aus, dass Lernen vor allem dann erfolgreich ist, wenn die Lerngegenstände so ausgewählt werden, dass sie sich in der „Zone der nächsten Entwicklung“ der Schüler befinden.⁸ Dabei geht es um den Abstand zwischen der aktuellen Entwicklungsstufe, auf der ein Schüler selbstständig Probleme auf einem bestimmten Niveau lösen kann, und der nächsten Stufe, bei der ein Problem zunächst nur durch Nachahmung und Anleitung gelöst werden kann. Dieser Übergang in die nächste Zone ist der entscheidende Lernfortschritt, für den die Gruppe beim Kooperativen Lernen die optimale Voraussetzung bildet.

Eine weitere Möglichkeit der wechselseitigen Unterstützung ist, dass Gruppen, die ihre Aufgaben schneller als andere erledigt haben, als Tutoren der anderen Gruppen arbeiten. Wenn die erste Gruppe fertig ist, können sich ihre Mitglieder auf andere Gruppen, die noch nicht fertig sind, verteilen. Dabei ist allerdings wichtig, dass sie nicht einfach nur die Lösung mitteilen, sondern dass sie die Gruppe bei der Überwindung ihrer Schwierigkeiten unterstützen.⁹

4.7 Zusammenfassung

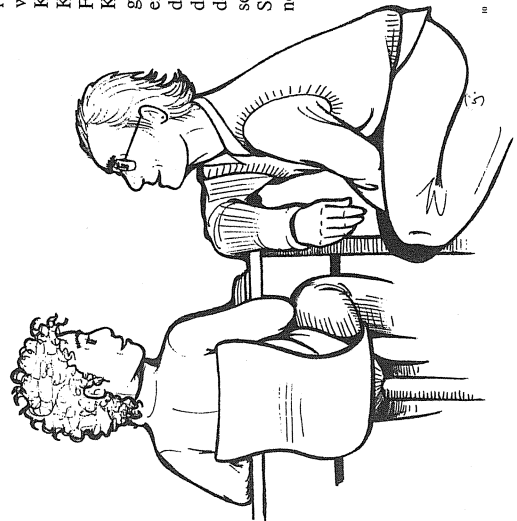
Kooperatives Lernen steht für eine Unterrichtskultur, in der der einzelne Schüler mehr individuelle Lerngelegenheiten bekommt, die Schüler sich gegenseitig beim Lernen unterstützen und der Klassenunterricht einen relativ hohen Stellenwert behält. Mit den Routinen und Abläufen des Kooperativen Lernens vertraute Schüler erwerben darüber hinaus die sozialen Voraussetzungen, um sich in Teilgruppen intensiv und konzentriert den jeweiligen Förderschwerpunkten zuzuwenden. Guter Unterricht, der die Förderung

⁸ Vgl. Textor 2000.

⁹ Dass durch den Einsatz der leistungstärkeren Schüler als Tutoren die Leistungsunterschiede innerhalb einer Lerngruppe verringert werden, ist empirisch nachgewiesen (vgl. Kunze 2008, S. 20).

Achtung

Den Möglichkeiten der Individualisierung sind keine Grenzen gesetzt. Doch überfordern Sie sich nicht. Es gibt viele Konzepte zur individuellen Förderung, die die Schulen präsentieren, und viele Vorführstunden, in denen in hohem Maße differenziert wird. Aber wir wissen, dass dies im Unterrichtsalltag sehr schwer durchzuführen ist. Denn Differenzierung heißt, mehrere Stunden für eine vorzubereiten – z. B. in Bezug auf das Material. Beschränken Sie sich am Anfang auf kleine Differenzierungsvorhaben und weiten sie diese im Rahmen Ihrer Möglichkeiten nach und nach aus. Kooperieren Sie im Kollegium und tauschen bewährte Materialien aus. Und wählen Sie auch immer wieder Methoden aus, mit denen Sie ohne großen Zusatzaufwand differenzieren können, wie z. B. das Lerntempoduell.



möglichst aller Schülerinnen und Schüler im Blick hat, besteht nach unserer Ansicht aus der gezielten Förderung einzelner Teilgruppen und aus Klassenunterricht in der Haltung des Kooperativen Lernens. Dies ist ein Beitrag zur Verbesserung des Unterrichts im Allgemeinen und ein Schritt hin zu verstärkter Individualisierung. Es ist innerhalb der gegenwärtigen Rahmenbedingungen in Schulen sehr gut umzusetzen und dennoch ausreichend flexibel, um auch unter verbesserten schulischen Rahmenbedingungen mehr Raum für die individuelle Förderung zu geben, ohne dass die bis dahin entwickelte Unterrichtskultur in kooperativen Schulen verändert werden müsste.

4.8 Perspektiven der Individualisierung

Martin Wellenreuther berichtet, dass die Lehrer in Neuseeland sehr erfolgreichen Lesunterricht durchführen. Dazu sind die Unterrichtsmaterialien in den Klassen nach Kompetenzstufen präzise eingeteilt. Hinzu kommt, dass die Schülerinnen und Schüler situativ in die oben beschriebenen leistungshomogenen Gruppen eingeteilt werden. In diesen Gruppen wird dann differenziert und gezielt das Lesen unterrichtet und gefördert. Manchmal arbeiten in Neuseeland auch zwei Lehrer in einer Klasse, um die Differenzierung sinnvoll durchführen zu können. Und wenn trotz der Förderung im Unterricht das Kind das Ziel „flüssiges Lesen“ nicht im Klassenunterricht erreicht, so kümmern sich Fachkräfte an der Schule so lange um das Kind, bis die Defizite aufgeholt sind.¹⁰ Hier geht die innere Differenzierung bei Bedarf in eine äußere Differenzierung und ganz individuelle Förderung über: Einzelne Schüler werden nicht mehr innerhalb des Klassenverbandes gefördert, sondern indem sie den Klassenverband verlassen. Hier wird sichtbar, wie Schulen sich entwickeln können, wenn sie die notwendigen Ressourcen bekommen.

¹⁰ Vgl. Wellenreuther 2004), S. 40

Ein Blick zurück

Individualisierung und Differenzierung durch Kooperatives Lernen

In diesem Kapitel haben Sie ...

- ◆ gesehen, wie Sie mit dem Kooperativen Lernen im Unterricht differenzieren können.
- ◆ vier Situationen der Differenzierung kennengelernt: Förderschwerpunkt, Kompetenzniveau, Lerntempo, Interesse. Alle vier Ausgangspunkte der Differenzierung sind im Kooperativen Lernen gut zu realisieren.
- ◆ erläutert bekommen, warum Sie im Kooperativen Unterricht mehr Freiräume haben, als im herkömmlichen Klassenunterricht. Diese Freiräume bieten immer wieder Gelegenheit, einzelne Schüler oder Kleingruppen im Lernprozess zu begleiten.
- ◆ erläutert bekommen, dass Differenzierung in Gruppen gleichsam automatisch stattfindet, da die Schülerinnen und Schüler sich in den Gruppen unterstützen können. In ähnlicher Weise sind Tutorienmodelle im Unterricht ein Weg, differenzierter auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu reagieren.



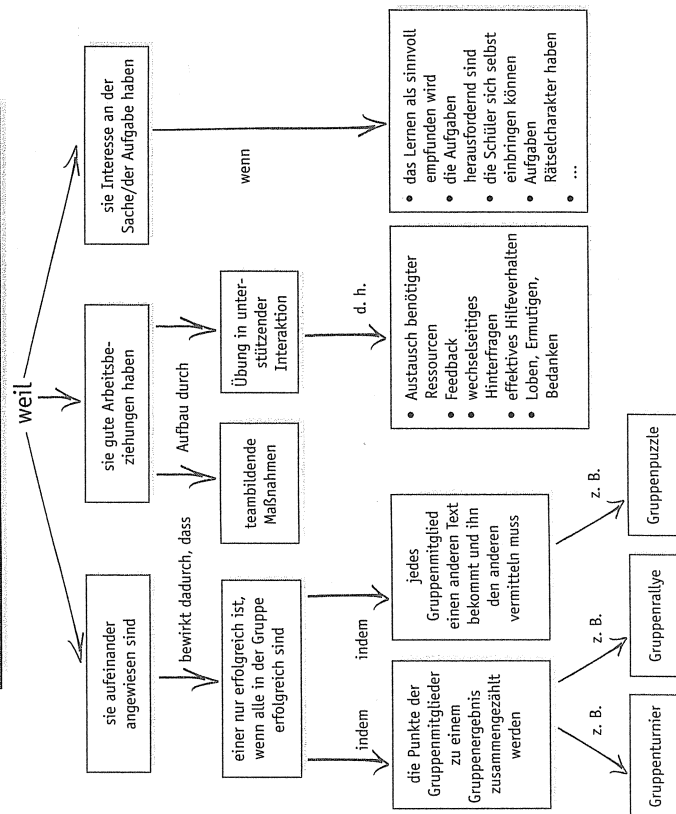
7. Warum kooperieren Schüler miteinander?

In diesem Kapitel ...

- ◆ zeigen wir, welche Gründe es dafür gibt, dass Schülerinnen und Schüler miteinander kooperieren.
- ◆ geben wir Tipps für den täglichen Unterricht, damit die Kooperation in den Schülergruppen intensiver, ausgeglichener und motivierter erfolgt.
- ◆ zeigen wir, wie auch inhaltlich weniger interessante Themen durch entsprechende Aufgabenstellungen interessant werden und die Kooperation bereichern können.



Warum kooperieren Schüler miteinander?



Angewiesen auf das Material der anderen

Bei der ersten Möglichkeit haben die Schüler unterschiedliches Material, das sie sich vermitteln müssen. Um alles Material kennenzulernen, sind sie auf die anderen angewiesen, die Informationen haben, die sie selbst nicht kennen. Diese Struktur finden Sie bei Methoden wie dem „Gruppen- und Partnerpuzzle“³ und dem Kleingruppenprojekt. Beim Gruppenpuzzle bekommen vier Mitglieder einer Gruppe je einen anderen Text, den sie zuerst alleine erarbeiten. Dann tauschen sie sich mit Schülern aus, die den gleichen Text bearbeitet haben. Anschließend muss jeder in der Gruppe den anderen Teamentmitgliedern seinen Text vorstellen, so dass jeder über alle vier Texte Bescheid weiß. Die vier Mitglieder einer Gruppe sind hier deswegen aufeinander angewiesen, weil sie nur dann das gesamte Wissen bekommen, wenn jeder in der Gruppe seine Texte richtig vermittelt hat. Wenn sich einer zurücklehnen würde, würden die anderen gleich heftig protestieren.

Angewiesen auf die Punkte der anderen

Wenn man den Gruppenmitgliedern die Möglichkeit gibt, individuell Punkte zu sammeln, die dann zu einem Gruppenergebnis zusammengezählt und mit dem Ergebnis der anderen Gruppen verglichen werden, sind sie auf eine andere Art und Weise aufeinander angewiesen. Denn beim Vergleich zählt die Leistung der Gruppe insgesamt, basierend auf der Leistung der Einzelnen. Um ein möglichst gutes Ergebnis zu erzielen, müssen alle Gruppenmitglieder relativ viele Punkte holen. Jeder hat daher ein Interesse, dass die anderen Gruppenmitglieder das Gelernte beherrschen, damit sie für die Gruppe viele Punkte sammeln können. In der Phase der Kooperation, in der sich die Schüler gemeinsam auf den anschließenden individuellen Test vorbereiten, führt das unserer Erfahrung nach zu einem hohen Engagement aller Gruppenmitglieder. Die Leistungsstärkeren bemühen sich, diese wiederum zu unterstützen, und diese wiederum tun ihr Bestes, alles zu verstehen und zu behalten. Die Teamentmitglieder sind also dafür verantwortlich, dass jeder in der Gruppe gut vorbereitet in den Wettkampf geht. Dies führt zu einer intensiven Kooperation.

³ Johnson/Johnson sprechen hier von positiver und negativer wechselseitiger Abhängigkeit. Außerdem unterscheiden sie noch ein drittes Grundverhältnis, nämlich das Nicht-Verhältnis, die völlige Unabhängigkeit voneinander (vgl. Rosen/Johnson/Johnson 2008, S. 225). Wir glauben aber, dass dies in der schulischen Realität nur eine untergeordnete Rolle spielt.

⁴ Ausführlich sind sie dargestellt in Band 1, S. 144ff.

⁵ Vgl. Band 1, S. 111ff und S. 76ff.

1. Ausgangsüberlegungen zur inneren Differenzierung (Binnendifferenzierung)

Der inneren Differenzierung liegen drei **Zielsetzungen** zugrunde:

- Steigerung der Lernmotivation und des Lernerfolgs (auch der lernstarken Schüler)
- Stärkung der Selbstverantwortung und des selbstständigen Lernens
(Kann nicht vorausgesetzt werden, sondern muss eingeübt werden.)
Ziel jeder Individualisierungsmaßnahme besteht darin, die Lernbereitschaft aller Schüler zu stärken.
- Intensivierung des sozialen Lernens
Ein wichtiges Prinzip der Binnendifferenzierung ist es, gezielt soziale Prozesse des Helfens und des Hilfe-Holens in Gang zu bringen.
Unabhängig von der messbaren Steigerung des fachlichen Lernerfolgs sind diese Kooperationsformen wichtige Möglichkeiten des sozialen Lernens.

Hinweis:

- Kein Schüler kann durch Binnendifferenzierung gefördert werden, der nicht von sich aus bereit ist, sich darauf einzulassen.
- Studien ergaben: „...unter den gegebenen Rahmenbedingungen kann Individualisierung nicht heißen, dass die Unterrichtenden sich in einer Klasse mit 25-30 Schülerinnen und Schülern intensiv einem einzelnen Schüler zuwenden sollen.“
(von Saldern 2009)

2. Allgemeine Differenzierung

Differenzierung bietet sich auf folgenden Ebenen an:

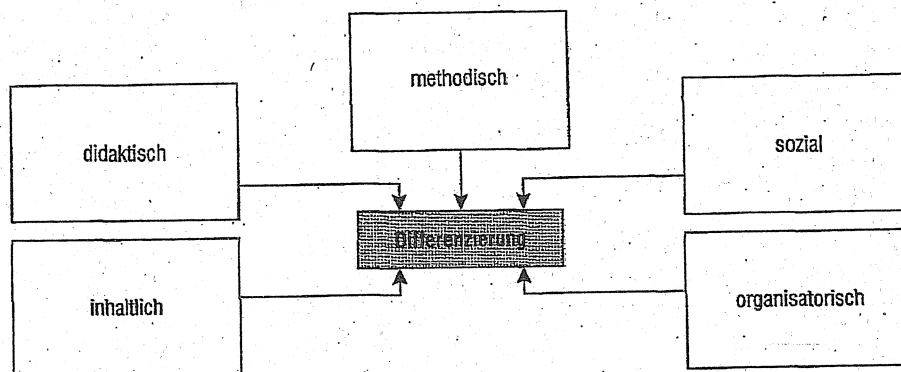


Abb. 56: Ebenen der Differenzierung (Quelle: Liane Paradies, Hans Jürgen Linser: Differenzieren im Unterricht, S. 36/37, Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin 2009, 4. Aufl.)

Die einzelnen Ebenen sind in der Praxis natürlich nicht getrennt voneinander vorzufinden, sondern gehen ineinander über.

Inhaltliche Differenzierung

Mehrere Schüler arbeiten an unterschiedlichen Inhalten.

Inhaltliche Differenzierung bietet sich an, wenn das Leistungsvermögen der Klasse in einem Bereich stark variiert (z.B. Rechtschreibung: Differenzierung nach Fehlerschwerpunkten) oder die Interessen sehr auseinandergehen.

Didaktische Differenzierung

Umfasst Lernstile, Lerntempo, Lernbereitschaft, Lerninteressen, Lernwege und Lernziele. Entscheidend für die didaktische Differenzierung sind die Lernvoraussetzungen.

- Lernstile: Welche Lerntypen spricht das Material an?
- Lerntempo: Werden unterschiedliche kooperative Methoden, die unterschiedliche Lerntempi aufgreifen, durchgeführt?
- Lernbereitschaft: Je konkreter der Lebensweltbezug zu den Lernenden, desto wahrscheinlicher ist die Bereitschaft dieser, sich mit dem Lehrstoff auseinanderzusetzen

- Lerninteressen: Wie und was lernen einzelne Schüler mit welchem Lernangebot effektiv?
 - G1 muss für die Zeichensetzung Beispielsätze zum Thema Fußball bearbeiten, G2 zum Thema Liebe.
- Lernwege können auch den didaktischen Aufbau ansprechen: Wie viele Schritte brauchen einzelne Schüler zur Problemlösung? Wie selbstständig sind die Schüler in der Entwicklung von Lösungsstrategien? Welche Wege kennen Sie und können Sie gehen?
 - G1 bekommt die Aufgabe „Analysiere die Fabel *Der Löwe mit dem Esel*“ von Gottfried Ephraim Lessing“, G2 erhält zusätzlich die Erläuterungen „-untersuche dazu die Eigenschaften der Tiere. Wie verhalten sie sich untereinander? Leite aus der Fabel eine allgemeine Lehre ab.“
- Lernziele: Je nach Leistungsfähigkeit werden unterschiedliche, realisierbare Lernziele angestrebt, die nicht unter- oder überfordern.
 - S erhalten unterschiedliche Menge an Aufgaben: z.B. Pflicht- und Wahlaufgaben, unterschiedliche Niveaus (den S wird mitgeteilt, welches Niveau mit welcher gelösten Aufgabe erreicht ist.)

vgl. Paradies/Linser 2001, Tilman von Brand: Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen, S. 212-214, Seelze 2010

3. Kompetenzraster

Mithilfe von Kompetenzrastern sollen Schüler und Lehrkräfte gleichermaßen für das Fach / den Lernbereich/ den Unterrichtsgegenstand die Frage „Was soll ich (der Schüler) können/ was kann ich (der Schüler)?“ beantworten können.

Auf der Grundlage des Kompetenzrasters kann dann individuell über den weiteren Lernbereich entschieden werden (Diagnose).

Im Aufbau variieren Kompetenzraster, allen gemein ist aber, dass die Abstufungen in den Könnensbereichen in der obersten Spalte von links nach rechts, die Inhaltsbereiche in der ersten linken Spalte aufgezeigt werden.

Die Inhalte und ihre Abstufungen sollten für Schüler verständlich formuliert sein. Die Arbeit mit Kompetenzrastern muss mit Schülern eingeübt werden.

Kompetenzraster - Rechtschreibung

Mitsprech- und Nachdenkwörter	☺	☺☺	☺☺☺
lautgetreue Schreibung	Ich kann in Robotersprache gesprochene Texte aufschreiben.	Ich kann Mitsprechwörter nach Diktat richtig schreiben.	Ich kann alle lautgetreuen Wörter richtig schreiben.
Ableitung von Wörtern mit ä/äu	Ich kenne die Ableitungsprobe.	Ich erkenne Lupenstellen und nutze die Ableitungsprobe.	Ich wende die Ableitungsprobe sicher und automatisch an.
Unterscheidung ähnlich klingender Konsonanten	Ich kenne die Verlängerungsprobe.	Ich erkenne Lupenstellen und nutze Verlängerungsproben.	Ich wende die richtige Verlängerungsprobe sicher und selbstständig an.
Großschreibung von Nomen	Ich kenne Nomen und Nomenproben.	Ich kann die Nomenproben durchführen.	Ich wende die Nomenproben sicher und selbstständig an.

Differenzierung nach Kompetenzniveaus

Auf unterschiedliches Leistungsvermögen der Schüler, z.B. Lesekompetenz, kann die Lehrkraft durch arbeitsungleiche Methoden des Kooperativen Lernens reagieren.

Beispiel: Partner-/ Gruppenpuzzle

Zu einem Oberthema (z.B. Sachtext Wasser) erhalten beide Partner ein unterschiedlich eng begrenztes Teilthema (z.B. A: Trinkwasserqualität, B: Wasserverbrauch in Deutschland). Die Partner erarbeiten ihr Thema in Einzelarbeit und unterrichten sich anschließend wechselseitig über ihr Thema. Abschließend präsentieren die Paare ihre Ergebnisse der Klasse. Durch Höraufträge kann das Zuhören der Mitschüler geschult werden. Zur Zeitersparnis bieten sich thematische Doppelungen an.

Die Materialien können für die Klasse außerdem in zwei Stufen differenziert werden, es arbeiten jeweils gleichstarke Schüler zusammen.

Differenzierung nach Lerntempo

Eine 2004 von Wahl durchgeführte Untersuchung ergab, dass die Lerngeschwindigkeiten von Kindern und Jugendlichen bei gleichem kognitivem Lernziel um den Faktor 5 variieren kann (A benötigt 3 Minuten, B 15 Minuten).

Ziel: Unterschiedlichen Lerntempi phasenweise gerecht werden und trotzdem den Austausch mit anderen initiieren.

Beispiel: Lerntempoduett

Die Schüler erhalten einen AB mit Pflicht- und Zusatzaufgaben für die Schnelleren. Jeder löst die Aufgaben einzeln. Zum Partner wird, wer etwa zeitgleich fertig wird und dies durch ein abgesprochenes Signal zeigt (z.B. durch Handzeichen). Beide Partner besprechen nun die erste Aufgabe und bearbeiten danach einzeln Aufgabe 2. Für die Partnersuche nach Aufgabe 2 gilt ein anderes Signal, z.B. Karte hochhalten.

Wer mit Aufgabe 1,2 fertig ist, bearbeitet in EA eine vertiefende Aufgabe, die in ihrem Anspruchsniveau differenziert sein sollte.

Langsame Schüler lösen vielleicht nur zwei Vertiefungsaufgaben, Schnellere dagegen alle.

Sollte in einer Klasse die Partnerfindung durch Signale nicht funktionieren, kann die Lehrkraft auch eine Tabelle nach folgendem Muster an die Tafel zeichnen:

Aufgabe	Name

Die Schüler schreiben dann ihren Namen und die Aufgabe, zu der sie sich austauschen wollen, in die Tabelle. Sie arbeiten solange weiter, bis sich ein Austauschpartner findet.

Nachteil dieser Methode: Wartezeit für sehr schnelle Schüler.

Vorteil: Lehrkraft hat Zeit für individuelle Förderung (LK kann als Partner fungieren, Schwächen ausloten und den Schüler dann gezielt unterstützen.)

Differenzierung nach Interessen

⇒ Kleinprojekte, Lesen,...

Die Schüler wählen zu entweder von der Lehrkraft vorgegebenem Thema oder eigenem Thema ein Unterthema, mit dem sie sich ausführlich beschäftigen. Die Einteilung der Schüler erfolgt in Interessengruppen, in denen abgestimmt wird, welchen Aspekt jeder bearbeitet. Nach der Einzelarbeit werden Ergebnisse in Phasen der Kooperation zusammengeführt und anschließend präsentiert.

(vgl. Brüning /Saum 2010, S. 12-15)

6. Weitere Möglichkeiten differenzierter Aufgabenstellungen: Multiple Intelligenzen / verschiedene Lernkanäle nutzen

- Siehe Schlussteil Reader und Kopien-

4. Empirische Befunde

Peter M. Roeder stellt in seiner Zusammenfassung verschiedener **Studien zur Differenzierungsarbeit in Gesamtschulen** fest, dass ein hohes Niveau an innerer Differenzierung noch lange nicht gewährt, dass auch die fachlichen Leistungen der Schüler erkennbar besser werden (vgl. Roeder 1997). Hinter diesem Befund standen 1997 u.a. zwei Erklärungsansätze: Erstens mangelte es vielen Lehrkräften an der emotionalen Bejahung der Differenzierungsarbeit und zweitens fehlten vielerorts geeignete Methoden, Aufgabenstellungen und Übungsmaterialien, die eine intensive fachbezogene Lern- und Differenzierungsarbeit gewährleisten (vgl. H. Meyer 2004, 2007).

Heinz Klippert, Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können, S. 99, Weinheim und Basel 2010

Die Befunde der **Hattie Studie (John Hattie: What works, 2009)** zeigen, dass Innere Differenzierung „weder hilft noch schadet“ und eine externe Differenzierung Leistungsstarker „ein wenig hilft“. Kooperatives Lernen dagegen „hilft schon mehr“.

5. Kooperatives Lernen zur Gestaltung binnendifferenzierenden Unterrichts

Da das soziale Lernen ein wichtiges Prinzip der Binnendifferenzierung ist, bieten sich vor allem auch wegen der gegebenen Rahmenbedingungen kooperative Lernformen an. Folgende didaktische Differenzierungsebenen werden hierbei aufgegriffen:

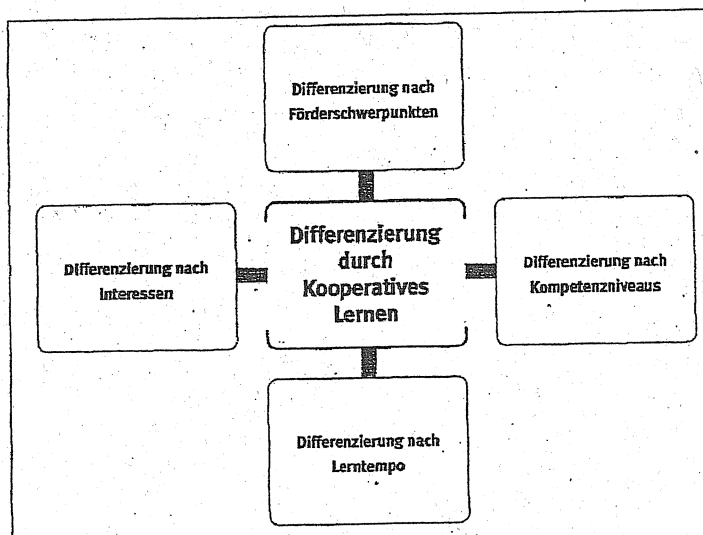


Abb. 4: Methodische Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung

Ludger Brüning, Tobias Saum 2010: Individualisierung und Differenzierung – aber wie? In: Pädagogik 11/10. S. 12-15

Differenzierung nach Förderschwerpunkten

Durch eine individuelle Diagnostik (siehe Kompetenzraster) können die Förderschwerpunkte einzelner Schüler ermittelt werden.

Beispiel:

Nach einer ersten Textproduktion ermittelt die Lehrkraft mithilfe eines Kompetenzrasters die Förderschwerpunkte der Schüler. Sie stellt mithilfe des Lehrwerks oder Arbeitsheftes drei oder vier inhaltliche Schwerpunktthemen zusammen. Jedem Schüler wird durch einen schriftlichen Hinweis unter dem Test mitgeteilt, woran er arbeiten soll. Zunächst arbeitet jeder Schüler alleine, danach werden die Lösungen gemeinsam besprochen. Erst im Anschluss an die kooperative Phase stellt die Lehrkraft Lösungsblätter bereit.

Durch einen Re-Test kann die Lehrkraft dann den Lernfortschritt überprüfen.

7. Differenzierte Lernerfolgskontrollen

1. Differenzierung über Hilfsangebote mit identischem Ziel
2. Differenzierung der Anforderungen
3. Differenzierung nach Umfang

Aufgabenformate und Bewertungsmaßstäbe sollten in der Fachschaft abgesprochen werden.

8. Planungsüberlegungen für den Unterricht

1. Hauptziel: Welcher Lernbereich soll gefördert werden?
2. Zeitpunkt: In welcher Unterrichtsphase soll differenziert werden? (Vorbereitung- Einstieg- Erarbeitung- Übung- Wiederholung- Vertiefung- Projekt)
3. Kriterien: Fachliche / Soziale Differenzierung?
4. Dauer der Differenzierung
5. Materialien
6. Sozialform und Gruppeneinteilung
7. Rolle der Lehrkraft
8. Kontrolle

9. Analyse einer Differenzierungsmaßnahme

1. Was war das Ziel der Differenzierung?
2. Wie wurde differenziert (Aufgabenstellung, Gruppenbildung, Kontrolle, Integration der Differenzierung etc.)?
3. Was hat sich bei dieser Maßnahme bewährt?
4. Welche konkreten Schwierigkeiten haben sich gezeigt?
Was würden Sie in einer vergleichbaren Situation anders machen?
Welche generelle Schwierigkeit des differenzierenden Lernens lässt sich an diesem Beispiel gut erkennen?



Zehn Gütekriterien für die innere Differenzierung

(Manfred Bönsch 2008: Intelligente Unterrichtsstrukturen. Eine Einführung in die Differenzierung. Baltmannsweiler. S. 23)

	+	+/-	-	?
Lernzielorientierung: Die Unterrichtsformen entsprechen den Unterrichtszielen				
Partnerschaftlichkeit: Gemeinsames Handeln wird ermöglicht bzw. erleichtert?				
Effektivität: Alle Schüler können etwas lernen				
Strukturiertheit: Die Differenzierung ermöglicht Selbstständigkeit, Kreativität und individuelle Entscheidungen				
Aktivierung: Selbstständiges Handeln und Lernen wird ermöglicht				
Individualisierung: Die Förderung der Fähigkeiten, Interessen, Lernkompetenzen der einzelnen Schüler stehen im Vordergrund				
Soziales Lernen: Neben der Individualisierung wird der Aspekt des kooperativen Lernens als gleichwertig angesehen				
Variation: Wechselnde Unterrichtsformen unterstützen die einzelnen Phasen				
Kritisches Potenzial: Ein kritischer Umgang mit den didaktischen Vorgaben und eine Weiterentwicklung von Intentionen, Inhalten und Methoden wird unterstützt				
Adaptivität: Der Heterogenität der Schüler, den unterschiedlichen Intentionen, Inhalten, Medien und Stufen des Lehr-Lernprozesses wird Rechnung getragen				

10. Grenzen der Inneren Differenzierung

Voraussetzungen im Schüler

Bereiche	Probleme
Interessen und Lernstile	Unterschiede im Bereich Interessen müssen akzeptiert werden. Unterschiede im Lernstil sind wichtiger Ansatzpunkt für Innere Differenzierung.
Sach- und Methodenkenntnisse	Zu große Defizite im Lernstand können i.d.R. durch unterrichtliche Maßnahmen allein nicht ausgeglichen werden.
Lerneinstellungen	Hier hilft Innere Differenzierung nicht, denn Leistungsanforderungen bleiben.
Psychosoziale Bedingungen	Können nur durch pädagogische und psychologische Unterstützungsformen verbessert werden.
Begabungen	Wenn ein Schüler trotz eigener Anstrengung dauerhaft überfordert ist, hilft Innere Differenzierung nur begrenzt weiter.

11. Chancen der Inneren Differenzierung

Innere Differenzierung kompetent angewendet führt zu...

verbesserter Diagnosefähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer,	weil	man Schülerinnen und Schüler individueller wahrnimmt.
einem verbesserten Lernklima in der Klasse,	weil	die Schüler sich individuell angenommen fühlen.
einer höheren Lernmotivation,	weil	Entscheidungsoffenheit die Lust auf Lernen fördert.
einem höheren Leistungsniveau individuell und auf die Klasse bezogen,	weil	die Schwachen mehr Zuwendung erfahren und die Starken mehr Verantwortung übernehmen.
Kompetenzerweiterung der Schüler,	weil	es nicht mehr auf die gemeinsame Stoffbasis für alle ankommt, sondern auf die gemeinsame Kompetenz.

Die besonderen Chancen (2+2+2)

aus Schülersicht

- 1. Schüler fühlen sich individuell angenommen.
- 2. Mitbestimmung fördert Lernbereitschaft.

aus Sicht der Klasse

- 1. Die Klasse wird zum Team.
- 2. Die Atmosphäre verbessert sich.

aus Lehrersicht

- 1. Innere Differenzierung kann entlasten ...
- 2. ... und sorgt für mehr berufliche Zufriedenheit.

Mattes, Wolfgang (2006): Routiniert planen, effizient unterrichten. Paderborn. S. 39



Unterrichtspraxis Differenzierung: Verschiedene Lernkanäle nutzen

Weitere Möglichkeiten differenzierter Aufgabenstellungen: Multiple Intelligenzen

Um möglichst vielen Lernern gerecht zu werden, können die von **Howard Gardner** 1994 unterschiedenen „**Multiplen Intelligenzen**“ Unterstützung bieten. Diese unterschiedlichen **Begabungen** sind nicht strikt voneinander zu trennen und gehen oft ineinander über. So kann ein Mensch Präferenzen zu einer Intelligenz vorweisen, er kann aber auch je nach Aufgabentypus und aktueller Gefühlslage unterschiedliche Ausprägungen zeigen. Daher ist es ratsam, den Unterricht und den Umgang mit den Lerninhalten möglichst auf eine Vielzahl von Intelligenzen abzustimmen, um den individuellen Lernzugängen gerecht zu werden.

Die verschiedenen Lerntypen

Neben multiplen Intelligenzen sprechen Didaktiker vielfach von **vier Lerntypen** (Hören, Sehen, Handeln, Kommunizieren). Welchem Lerntyp ein Schüler angehört, wird anhand eines Lerntypentests von den Schülern selbst ermittelt (siehe auch Klipperts **Kopie** zum Lerntypentest). Auch hier gilt: Es gibt immer Mischtypen!

Aufgabenbeispiele und Lerntypentest: siehe Kopien „Tipps zur Umsetzung im geöffneten Unterricht“!

Beobachtungsbogen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung von „Multiple-Intelligence“-Aspekten*

1 Linguistic Intelligence *sprachlich*

- ☐ Texte sind sehr wichtig für mich.
- ☐ Ich kann bei mündlicher und schriftlicher Äußerung meiner Gedanken auf einen umfangreichen Wortschatz zurückgreifen.
- ☐ Bei der Informationsaufnahme ziehe ich Radiosendungen oder Audiokassetten, Filmen oder Fernsehübertragungen vor.
- ☐ Ich spiele gern Sprachspiele wie z. B. Scrabble, Anagramme.
- ☐ Ich habe Freude an Zungenbrechern, Spaßreimen oder Wortspielereien.
- ☐ Ich werde bei schriftlichen Formulierungen häufig von anderen um Rat gebeten.
- ☐ Ich erinnere mich genau an Quellen, die ich bei mündlichen oder schriftlichen Beiträgen sinnvoll in meine Äußerungen einbeziehen kann.
- ☐ Ich habe während meiner eigenen Schulzeit sprachliche Fächer den mathematisch-naturwissenschaftlichen vorgezogen.
- ☐ Meine schriftlichen Darstellungen werden von anderen wahrgenommen und finden Anerkennung.

2 Logical-Mathematical Intelligence

- ☐ Ich habe großes Interesse daran zu erfahren, wie Dinge funktionieren.
- ☐ Mathematik/Naturwissenschaften gehörten zu meinen Lieblingsfächern.
- ☐ Ich habe Freude an Spielen und Denksportaufgaben, die logisches Denken erfordern, z. B. Schach, Mühle usw.
- ☐ Ich mache mir oft Gedanken über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, auch in alltäglichen Situationen.
- ☐ Ich forsche nach Strukturen, Regeln oder logischen Abfolgen.
- ☐ Ich bin an Fortschritten/neuen Erkenntnissen in den Naturwissenschaften sehr interessiert.
- ☐ Ich bin überzeugt, dass es für fast alles eine rationale Erklärung gibt.
- ☐ Ich bin in der Lage, mir ohne Zuhilfenahme von Begriffen und Bildern klare abstrakte Konzepte vorzustellen oder solche zu entwickeln.
- ☐ Ich akzeptiere Erkenntnisse leichter, wenn sie gemessen, quantifiziert, analysiert und klassifiziert sind.

3 Spatial Intelligence *visuell, räumlich*

- ☐ Ich habe eine große Vorstellungskraft.
- ☐ Ich habe ein ausgeprägtes Differenzierungs- und Speicherungsvermögen in Bezug auf Farben.
- ☐ Ich neige dazu, meine Umgebung und wichtige Eindrücke mithilfe eines Fotoapparates oder einer Video-Kamera festzuhalten.
- ☐ Ich ziehe visuelle Präsentationen (Filme, Dias, Fotos usw.) anderen Formen vor.
- ☐ Ich habe eine Vorliebe für vielfältige dekorative und inhaltlich erhellende Illustrationen (z. B. bei Texten).
- ☐ Ich bin in der Lage, meine Vorstellungen künstlerisch umzusetzen (z. B. in Zeichnungen, Bildern).
- ☐ Ich ertappe mich häufig dabei, dass ich auf Zetteln usw. Kritzeleien anfertige.
- ☐ Ich träume in ausdrucksstarken Bildern und erlebe auch Tagträume.
- ☐ Ich habe in der eigenen Schulzeit zu Geometrie leichter Zugang gefunden als zu Algebra.
- ☐ Ich habe in der Regel auch in unvertrautem Gelände einen guten Orientierungssinn.
- ☐ Ich habe wenig Mühe mit dreidimensionalen Objekten und Darstellungen aus der Vogelperspektive.

4 Bodily-Kinesthetic Intelligence *körperlich*

- ☐ Ich übe regelmäßig mindestens eine Sportart aus und bewege mich gern.
- ☐ Ich kann nicht über einen längeren Zeitraum still sitzen.
- ☐ Meine Feinmotorik ist gut entwickelt und zeigt sich in sicheren Fertigkeiten bei handlungsorientierten Aktivitäten wie Weben, Schnitzen, Modellieren, Mechanik.
- ☐ Ich zeige eine ausgeprägte Körpersprache in der Kommunikation mit anderen.
- ☐ Ich lerne neue Fähigkeiten und Fertigkeiten leichter durch praktische Erprobung als durch Gebrauchsanweisungen oder Filmsequenzen.

5 Musical Intelligence *musikalisch*

- ☐ Ich habe ein feines Unterscheidungsvermögen für Töne und erkenne Missklänge/Abweichungen auf Anhieb.
- ☐ Ich höre häufig Musik und kann mir ein Leben ohne Musik nicht vorstellen.
- ☐ Ich spiele ein Instrument, habe eine gute Singstimme und singe gern allein oder in einem Chor.
- ☐ Ich erlebe oft, dass mir Melodien bzw. Musikstücke nicht aus dem Kopf gehen.
- ☐ Ich behalte viele verschiedene Lieder oder Musikstücke und gebe sie musikalisch korrekt wieder.
- ☐ Ich produziere häufig rhythmische Folgen durch Klopfen oder den Gebrauch einfacher Schlaginstrumente oder entsprechender Gegenstände.
- ☐ Ich nehme Umweltgeräusche sensibel wahr und kann sie problemlos identifizieren.

6 Interpersonal Intelligence *zwischenmenschlich*

- ☐ Ich bin sensibel für Probleme anderer und werde oft um Rat und Hilfe gebeten.
- ☐ Ich ziehe Mannschaftssportarten Einzelsportarten vor.
- ☐ Ich erkenne an mir Führungsfähigkeiten bzw. ich werde von anderen so eingeschätzt.
- ☐ Ich habe mehrere soziale Kontakte und auch enge Freunde.
- ☐ Ich ziehe soziale Freizeitaktivitäten und Spiele individuellen Erholungsmöglichkeiten vor.
- ☐ Ich engagiere mich außerberuflich in sozialen Bereichen wie Kirchen, Gemeinden, Parteien, Umweltorganisationen usw.
- ☐ Ich gebe meine Erfahrungen/mein Wissen/meine Kenntnisse gern an andere weiter.
- ☐ Ich gehe lieber auf Partys und zu anderen gesellschaftlichen Ereignissen, als einen Abend ganz für mich allein zu verbringen.

7 Intrapersonal Intelligence *selbstbezogen*

- ☐ Ich verbringe regelmäßig Zeit um wichtige Lebensfragen zu erkennen und ihnen meditativ oder reflektierend nachzugehen.
- ☐ Ich habe Beratungen, therapeutische Gespräche, Supervisionen usw. genutzt um mehr über mich zu erfahren.
- ☐ Ich bin in der Lage, eigenes Fehlverhalten, Erfolge und Rückschläge realistisch einzuschätzen, durchzustehen und innerlich zu verarbeiten.
- ☐ Ich arbeite gern allein und verbringe auch Freizeit lieber allein als in einer größeren Gruppe.
- ☐ Ich schätze mich selbst als willensstark, selbstständig und relativ unabhängig von anderen ein.
- ☐ Ich kann meinen Gefühlen treffend Ausdruck verleihen.
- ☐ Ich habe Freude daran, innere Vorgänge niederzuschreiben, z. B. in einem Tagebuch.

- 8 Auf die **Naturalist Intelligence** wird hier wegen ihrer geringen Relevanz für den Fremdsprachenunterricht verzichtet.

* Nach Armstrong, T.: Multiple Intelligences in the Classroom. Alexandria 1994

Beobachtungsbogen zu multiplen Intelligenzen

Ise Brunner und Erika Rottensteiner haben Beobachtungsbögen entwickelt, die zum Ziel haben, die Stärken der Schüler den einzelnen Intelligenzbereichen zuzuordnen. Wir zitieren ausschnittsweise. Zutreffendes wird angekreuzt.

Wortklug: sprachlich-linguistische Intelligenz	Raum für weitere Beobachtungen
Denkt sich Märchen aus und/oder erzählt Geschichten	
Spielt gerne Wortspiele	
Hat ein gutes Gedächtnis für Namen, Orte, Zahlen	
Liebt Reime, Wortspiele, Zungenbrecher und Ähnliches	
Hat einen guten Wortschatz	
Logikklug: logisch-mathematische Intelligenz	Raum für weitere Beobachtungen
Kann gut kopfrechnen	
Spielt gerne Schach, Dame oder andere Strategiespiele	
Arbeitet gerne mit logischen Puzzles oder Denksportaufgaben	
Teilt Dinge gerne in Kategorien und Hierarchien ein	
Denkt abstrakter als seine Altersgenossen	
Musikklug: musikalisch-rhythmische Intelligenz	Raum für weitere Beobachtungen
Merkt sich Melodien von Liedern	
Spielt ein Instrument oder singt im Chor	
Spricht und bewegt sich rhythmisch	
Ist empfindsam gegenüber Umweltgeräuschen	
Arbeitet gerne mit Musik	
Bilderklug: bildlich-räumliche Intelligenz	Raum für weitere Beobachtungen
Kann Pläne, Karten und Diagramme leichter lesen als Texte	
Ist träumerischer als seine Altersgenossen	
Liebt alles, was mit Kunst zu tun hat	
Zeichnet Figuren besser als die Altersgenossen	

Webcode: DG231683-029

7.3 Diagnosen 167

Zeichnet Figuren usw. in seine Hefte		Raum für weitere Beobachtungen
Körperklug: körperlich-künstlerische Intelligenz		Raum für weitere Beobachtungen
Ist besonders sportlich		
Ahmt geschickt die Gesten und Gebärden anderer nach		
Liebt es, Dinge zu zerlegen und wieder zusammenzusetzen		
Fast alles an, was er/sie sieht		
Findet Spaß daran, zu laufen, zu springen, zu kämpfen, Freunde anzustoßen usw.		
Naturklug: naturwissenschaftliche Intelligenz		Raum für weitere Beobachtungen
Erzählt viel von seinen Haustieren		
Sammelt Insekten, Blüten usw.		
Besucht gerne Zoos und naturkundliche Museen		
Interessiert sich für naturkundliche Sendungen		
Ist lieber im Freien als in der Klasse		
Selbstklug: intrapersonale Intelligenz		Raum für weitere Beobachtungen
Ist unabhängig und hat einen starken Willen		
Spielt und lernt gerne allein		
Hat Interessen und Hobbys, über die er/sie wenig spricht		
Hat eine große Eigenmotivation		
Hat eine hohe Selbstachtung		
Menschenklug: interpersonale Intelligenz		Raum für weitere Beobachtungen
Ist gerne mit Alterskollegen zusammen		
Hat natürliche Führungsqualitäten		
Gibt Freundinnen gute Ratschläge		
Gehört zu Klubs oder anderen Organisationen		
Ist als Gesprächspartner sehr beliebt		

Webcode: DG231683-029

168 Lernpläne und Lernvereinbarungen

■ Multiple Intelligenzen ansprechen

Tipps zur Umsetzung im geöffneten Unterricht

Menschen unterscheiden sich unter anderem darin, wie sie ihre Umwelt wahrnehmen und ihre Eindrücke kognitiv und emotional verarbeiten. Howard Gardner spricht in diesem Zusammenhang von »multiplen Intelligenzen«. Wie kann Unterricht diesen unterschiedlichen Intelligenzen Rechnung tragen? Lässt sich auch im ganz normalen Fachunterricht eine darauf zugeschnittene Vielzahl von Zugängen anbieten?

CHRISTIAN VINZENTIUS

»Die Nichtbeachtung der Verschiedenheit der Köpfe ist das entscheidende Hindernis aller Schulbildung.«

(Johann Friedrich Herbart,
1776–1841)

Eine Diskussion unter Lehrkräften im Rahmen einer Fortbildung zeigte deutlich, welche Attribute Schülerinnen und Schülern zugesprochen werden, die als »intelligent« gelten. Intelligente Lerner können demnach u. a. »logische Schlüsse ziehen«, »sich verständlich ausdrücken«, »Wissen richtig anwenden«, »sich gut konzentrieren« und »Inhalte nachhaltig abspeichern«.

Will man aber dem individuellen Lernen gerecht werden, muss sich der enge Blick auf mögliche Talente der Schülerinnen und Schüler ändern.

Gerade Lerner, die diese Eigenschaften nicht in vollem Maße vorweisen, zeigen des öfteren »Desinteresse« oder »stören den Unterricht«, was von den Lehrerinnen und Lehrern als belastend empfunden wird: Schließlich solle es Ziel sein, »jeder Schülerin und jedem Schüler die relevanten Lerninhalte nahe zu bringen«, woran sich auch der persönliche Erfolg einer Lehrkraft messen lasse.

Intelligentes Lernen hat viele »Köpfe«

Problematisch in der hier skizzierten Diskussion ist zweifelsohne der eindimensionale Blick auf mögliche Begabungen von Schülerinnen und Schülern.

Traditionell verbinden wir mit Intelligenz vor allem mathematisch-logische und sprachliche Fähigkeiten, was sich im Unterricht oftmals in der einseitigen Darbietung von Inhalten und Bewertungsmaßstäben widerspiegelt. Bemerkenswert an dieser einseitigen Betrachtungsweise ist allerdings, dass trotz intensiver wissenschaftlicher Forschung in den letzten hundert Jahren kein Konsens erzielt werden konnte, was unter dem Begriff »Intelligenz« zu verstehen ist (vgl. Funke/Vaterrodt 2009, S. 9). So scheinen vor allem soziokulturelle Prägungen und damit verbundene persönliche Überzeugungen Einfluss auf das subjektive Verständnis von Intelligenz und die Verwendung dieses Begriffs zu haben.

Will man aber dem in Schule geforderten individuellen Lernen gerecht werden, muss sich der enge Blick auf mögliche Talente der Schülerinnen und Schüler ändern. Hilfreich können hierbei die von Howard Gardner diskutierten »Multiplen Intelligenzen« sein (Gardner 1994). Er erweitert den engmaschigen Katalog

von mathematisch-logischer und sprachlicher Intelligenz um Talente, die ganz unterschiedliche, individuelle Lernstile von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen.

Grundsätzlich werden dabei *acht* für den Unterricht relevante Intelligenzen diskutiert, durch deren Beachtung bei Unterrichtsplanung und Bewertung der individuellen Lerner effektiver erfasst werden kann (vgl. Abb. 1).

Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass die unterschiedlichen Begabungen nicht strikt voneinander trennbar sind und ineinander übergehen können. So kann ein Mensch Präferenzen zu einer Intelligenz vorweisen, er kann aber auch je nach Aufgabentypus und aktueller Gefühlslage unterschiedliche Ausprägungen zeigen. Daher ist es ratsam, den Unterricht und den Umgang mit den Lerninhalten möglichst auf eine Vielzahl von Intelligenzen abzustimmen, um den individuellen Lernzugängen gerecht zu werden. Die Wahlmöglichkeiten zwischen vielfältigen Aufgaben machen die Lernprozesse dann effektiv und nachhaltig.

Tipps für die Unterrichtsplanung

Aus unterrichtlicher Sicht ist Howard Gardners Ansatz als besonders wertvoll zu betrachten, da sich durch eine entsprechende Gestaltung individuelle Begabungen von Schülerinnen und

Linguistische Intelligenz

Sprachlich intelligente Menschen weisen eine hohe Sensibilität für die gesprochene und die geschriebene Sprache auf. Die Fähigkeit, Sprachen zu lernen und zu bestimmten Zwecken zu gebrauchen, ist besonders ausgeprägt. Relevant für den Lernerfolg im Unterricht sind Elemente der gesprochenen und geschriebenen Sprache in unterschiedlichen Verwendungsformen.

Logisch-mathematische Intelligenz

Logisch-mathematisch intelligente Menschen zeigen deutliche Fähigkeiten, Probleme logisch zu analysieren, mathematische Operationen durchzuführen und wissenschaftliche Fragen zu untersuchen. Ein Lerner zeigt besonderes Interesse kritisch zu reflektieren und Konzepte zur Lösung von Problemen zu entwickeln.

Vor allem Ordnungsübungen, Rechnen, Finden von Regelmäßigkeiten und das Lösen von Puzzles sind fördernde Aktivitäten für den Unterricht.

Visuell-räumliche Intelligenz

Menschen mit einer ausgeprägten visuell-räumlichen Begabung verzeichnen den größten Lernerfolg durch jegliche Art von Visualisierungen. Zeichnungen, Malen, Bilder beschreiben und sehen sind lernfördernde, unterrichtliche Aktivitäten.

Kinästhetische Intelligenz

Kinästhetisch intelligente Menschen lernen am effektivsten durch den Einsatz körperlicher Bewegung mit Mimik und Gestik. Für den Englischunterricht zeigen hier beispielsweise TPR-Übungen (Total Physical Response) großen Lernerfolg.

Musikalische Intelligenz

Vor allem Musik hören, das Singen von Songs, Raps und Chants, das Sprechen von Reimen oder die Darstellung von Inhalten über Geräusche und Töne, spricht musikalisch-intelligente Lerner an.

Interpersonale Intelligenz

Menschen mit dieser Begabung können Absichten, Motive und Wünsche anderer Menschen verstehen und sind in der Lage, erfolgreich mit ihnen zu kooperieren. Daher wird diese Begabung auch als soziale Intelligenz bezeichnet. Schülerinnen und Schüler lernen am besten durch kooperative Lernformen, indem sie z. B. Interviews durchführen, gemeinsam spielen oder Aufgabenstellungen lösen.

Intrapersonale Intelligenz

Diese Lerner besitzen die Fähigkeit, sich selbst und andere zu verstehen, und dabei eigene Stärken, Schwächen, Bedürfnisse und Fähigkeiten zu erkennen und weiter zu entwickeln. Ebenfalls verfügen diese Menschen über ein hohes Maß an emotionaler Intelligenz (EQ), was sich u. a. durch eine hohe Impulskontrolle äußern kann. Im Unterricht scheinen vor allem eigene Erfahrungen beim Lernprozess, z. B. durch Medien zum Selbstlernen oder Projektarbeit mit Präsentation, erfolgsversprechend.

Naturbezogene Intelligenz

Menschen lernen hier durch Beobachtungen oder Klassifizierungen und erfreuen sich an ihrer Umgebung. Diese Intelligenz wird oftmals als Bereicherung für die anderen Intelligenzen verstanden. Die einfachste Form wäre das Lernen außerhalb der Klassenräume wie beispielsweise im Schulgarten oder auf dem Schulhof.

Abb. 1: Acht Intelligenzen nach Howard Gardner (1994)

Multiple Intelligenzen	Mögliche Lehr-Lern-Mittel ...
Linguistische Intelligenz	Bücher, Tonbänder, Arbeitsblätter, Dialoge, Diskussionen, Sprechansätze, Reime, Verse, Textarbeit, ...
Logisch-mathematische Intelligenz	Angebote zum Erforschen und Auseinandersetzen, Puzzles, Zahlenspiele, Kombinationsübungen, ...
Räumlich-visuelle Intelligenz	Filme, Bilder, Phantasiespiele, illustrierte Texte und Bücher, Anfertigung von Mind Maps, künstlerische Aktivitäten, ...
Kinästhetische Intelligenz	Rollenspiel, Drama, Bewegungslernen, Materialien zum Bauen und Basteln, körperliche Aktivitäten (Tanz, TPR, Action Songs), Erfahrungen für den Tastsinn, ...
Musikalische Intelligenz	Lieder, Sprachrhythmus (z. B. Vokabelrap, rhythmisches Vor- und Nachsprechen), Tanz und Bewegung nach Melodie beim Erlernen von Inhalten, ...
Interpersonale Intelligenz	Gruppenaktivitäten und -spiele, Phasen für Zusammenarbeit mit anderen (Partner- und Gruppenarbeit), Möglichkeiten zu helfen und Inhalte zu festigen (Expertensystem, Gruppenpuzzle), Interviews, ...
Intrapersonale Intelligenz	Orte des Rückzugs (Zeit für sich, Lesecken), Wahlmöglichkeiten unterschiedlicher Sozialformen und Materialien, Präsentationen, ...
Naturbezogene Intelligenz	Lupen, Mikroskope, Ferngläser, Bestimmungsbücher Einbettung in naturbezogene Themenbereiche, außerschulische Lernorte

Abb. 2: Planungshilfe für den Unterricht nach Thomas Armstrong (2009)

Fach/Themenbereich	Deutsch: Zeichensetzung
Eingesetzte Intelligenzen	Kinästhetisch, interpersonal, linguistisch
Klassenstufe	5./6. Klasse
Zeit	30 bis 45 Minuten
Vorbereitung/Material	Kurze Lesetexte mit Satzzeichen (auch Wörtliche Rede)
Beschreibung	<p>Inhalt dieser Übung ist die Bedeutung und Funktion der Zeichensetzung in Texten.</p> <p>Die Lehrkraft muss dafür die Klasse in Gruppen einteilen (4–6 Lerner/Gruppe) und verteilt pro Gruppe einen anderen Lesetext.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler haben max. 15 Minuten Zeit, um sich auf ein System akustischer Signale für die unterschiedlichen Satzzeichen zu einigen (z.B. einmal klatschen = Punkt; einmal schnippen = Doppelpunkt; ...).</p> <p>In jeder Gruppe liest ein Teilnehmer den Text laut vor und die anderen Lerner ersetzen die Satzzeichen durch die akustischen Signale. Je nach Leistungsniveau der Gruppe sollten die Länge des Textes und die Satzzeichen variiert werden.</p>

Abb. 3: Akustische Satzzeichen (vgl. Puchta u. a. 2009, S. 18f.)

Fach/Themenbereich	Englisch: Wortschatzarbeit
Eingesetzte Intelligenzen	Kinästhetisch, interpersonal, linguistisch, musikalisch
Klassenstufe	ab Klasse 5
Zeit	15 bis 30 Minuten
Vorbereitung/Material	gegebenenfalls ein Rap-Playback (z. B. von der Audio-CD eines Lehrwerks), Sitzkreis(e), Wortschatz/Strukturkarten
Beschreibung	<p>Diese Übung kann mit der gesamten Klasse oder nach Einteilung kleinerer Gruppen (mindestens vier Personen) selbstständig durchgeführt werden. Ziel kann es beispielsweise sein, schwierigen, fremdsprachigen Wortschatz zu festigen und die Aussprache zu trainieren. Für die musikalische Unterstützung kann ein rhythmusbetontes Playback (z. B. eines Raps) eingesetzt werden, wie man es auf einer Audio-CD eines Lehrwerkes findet. Alternativ wird ein einfacher Klatsch-Rhythmus mit den Lernern eintrainiert (z. B. zweimal klatschen, einmal auf die Knie schlagen).</p> <p>Nun werden Vokabeln von der Lehrkraft mit Hilfe einer Wortkarte präsentiert und vor-, bzw. nachgesprochen. Anschließend wird dieses Vorgehen zum Playback oder zusammen mit dem Klatschrhythmus wiederholt. Um den Schwierigkeitsgrad zu erhöhen, kann man den Sitzkreis unterteilen und den Kleingruppen Wörter zuordnen, so dass im Kreis aufeinander folgende Vokabeln rhythmisch gesprochen werden. Variationsmöglichkeiten wären Betonungsakzente festlegen, ganze Sätze aufteilen und im Kreis sprechen lassen oder deutsche Entsprechungen im Wechsel einbauen.</p>

Abb. 4: Vokabel-Rap (Idee: C. Vinzentius)

Fach/Themenbereich	Deutsch: Schreibkompetenz, Beschreibung
Eingesetzte Intelligenzen	Musikalisch, kinästhetisch, linguistisch, intrapersonal
Klassenstufe	Ab 6. Klasse
Zeit	45 Minuten
Vorbereitung/Material	Kurzes Musikstück (zwei bis vier Minuten), möglichst ohne Text
Beschreibung	<p>Ziel dieser Übung ist das Training der Schreibkompetenz und das Erstellen individueller, kreativer Texte.</p> <p>Bitten Sie die Lerner die Augen zu schließen und präsentieren Sie das kurze Musikstück, was gegebenenfalls zweimal vorgespielt werden sollte.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler sollen nun einen kurzen Text zu ihren Eindrücken verfassen: <i>Was hast du dir beim Hören vorgestellt? Welche Bilder oder Gedanken sind entstanden?</i></p> <p>In Gruppen (bis zu maximal vier Lerner) sollen die kleinen Texte vorgelesen und diskutiert werden. Danach bekommt jede Gruppe die Aufgabe, ein Standbild zu formen, in dem sich die musikalischen Eindrücke der Lerner wiederfinden. Die Standbilder werden schließlich vor der Klasse präsentiert.</p> <p>Jede(r) Schüler(in) schreibt nun einen Text zu einem oder mehreren Standbildern (Differenzierung).</p> <p>Die Texte werden schließlich aufgehängt und von allen Schülern gelesen.</p>

Abb. 5: Von der Musik zum Standbild (vgl. Puchta u. a. 2009, S. 29f.)

Schülern im Unterricht entfalten lassen. Aufgabe von Lehrkräften sollte es daher sein, Lernstoff methodisch vielfältig aufzubereiten und dabei unterschiedliche multiple Intelligenzen zu kombinieren, um die Lernbereitschaft und Motivation der Lerner zu steigern. Eine Checkliste, die bereits bei der Planung von Unterricht eine gute Hilfe sein kann, bietet *Thomas Armstrong* (2009) an. Dabei ist die Liste beliebig erweiterbar und hegt keinen Anspruch auf Vollständigkeit (Abb. 2).

Traditionell verbinden wir mit Intelligenz vor allem mathematisch-logische und sprachliche Fähigkeiten.

Diese Liste kann als direkte Hilfe für die Planung von Unterrichtssequenzen und -stunden genutzt werden und hat sich in der Praxis bewährt. Im Rahmen der eingangs erwähnten Fortbildungsveranstaltung konnte nach Einsatz der Liste von fast allen Lehrkräften eine positive Entwicklung hinsichtlich Lernmotivation und Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler beobachtet werden. Dabei sollte die Lehrkraft versuchen, möglichst viele der in der Liste genannten methodischen und medialen Elemente in den Unterricht zu integrieren.

Je nach Themenfeld sind natürlich Schwerpunkte denkbar. Hüten sollte man sich allerdings davor, nur der Methode wegen zu unterrichten: Methoden sollen der Vermittlung von Inhalten dienlich sein. Daher steht die

Klärung der relevanten Sachkompetenzen an erster Stelle im Planungsprozess. Erst wenn dieser Prozess abgeschlossen ist, ordnet man den angestrebten Zielen möglichst vielfältige und passende methodische und mediale Erschließungsmöglichkeiten zu. Besonders überzeugend lässt sich den unterschiedlichen Intelligenzen in einem eher offenen Unterricht gerecht werden. Die Lerner bekommen dort ausreichend Zeit, um unterschiedliche Aufgabentypen zu sichten und auszuwählen. Daher bietet sich das Lernen an Stationen oder mit dem Wochenplan besonders an. Durch die Öffnung wird letztlich auch die Lehrkraft entlastet und hat Zeit, einzelnen Schülerinnen und Schüler unterstützend zur Seite zu stehen oder diese in ihren Lernverhalten zu beobachten.

Bausteine für die Umsetzung im Unterricht

In den Kästen, die zu diesem Beitrag gehören, werden verschiedene Bausteine vorgestellt, die effektiv in der Praxis umgesetzt worden sind (vgl. Abb. 3–7). Durch die Übungen werden unterschiedliche Intelligenzen der Lerner angesprochen. Die Darstellungen beschränken sich exemplarisch auf wenige Themen; die dahinterliegenden Ideen können aber leicht auf andere Fächer und Themenbereiche übertragen werden.

Literatur

- Gardner, H. (1994): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart
- Funke, J./Vaterrodt, B. (2009): Was ist Intelligenz? München (3., akt. Aufl.)
- Armstrong, Th. (2009): Multiple Intelligences in the Classroom. Alexandria, 3. Aufl.
- Puchta, H./Krenn, W./Rinvolucris, M. (2009): Multiple Intelligenzen. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht. Ismaning

Dr. Christian Vinzentius, Jg. 1976, ist hauptamtlicher Studienleiter für die Fächer Englisch und Pädagogik am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein. E-Mail: christian_vinzentius@web.de

Fach/Themenbereich	Mathematik: Messen von Größen, Maßeinheiten
Eingesetzte Intelligenzen	Naturbezogen, intrapersonal, interpersonal, logisch-mathematisch, linguistisch
Klassenstufe	Ab 5. Klasse
Zeit	ca. 45 Minuten
Vorbereitung/Material	Maßband/Thermometer/Waage/Stoppuhr, Arbeitsbogen
Beschreibung	<p>Ziel dieser Übung ist es, Dinge der Umwelt und des eigenen Körpers zu messen, in passende Maßeinheiten zu übertragen und zu vergleichen.</p> <p>Die Lerner werden dafür mit unterschiedlichen Messinstrumenten (Zollstock, Thermometer, Stoppuhr, ...) ausgestattet.</p> <p>Ein Arbeitsbogen, auf dem in Tabellenform verschiedene Aspekte zu Maßeinheiten aufgelistet sind, begleitet den Arbeitsprozess: <i>Länge des Unterarmes, eines Astes, eines Blattes, eines Atemzuges, die Innentemperatur, die Außentemperatur, Gewicht einer Schultasche/eines Steines, ...</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erheben mit Hilfe der Messinstrumente nun individuelle Daten (auch in Partnerarbeit), wobei der Klassenraum verlassen werden darf (Schulgebäude, Schulhof, Schulgarten).</p> <p>Anschließend werden in Vierergruppen die Ergebnisse verglichen und diskutiert. Ein Ranking soll nach Größe aufgestellt und den anderen Mitschülern präsentiert werden.</p>

Abb. 6: Uns und die Umwelt messen (Idee nach C. Vinzentius)

Eingesetzte Intelligenzen	intrapersonal, interpersonal, logisch-mathematisch, linguistisch, räumlich-visuell
Klassenstufe	6. Klasse
Zeit	mind. 45 Minuten
Vorbereitung/Material	Memory-Spiel, Texte zu Hauptstädten, Lückentabelle, Atlanten
Beschreibung	<p>Ziel dieser Unterrichtsstunde(n) ist es, geografisches Faktenwissen über unterschiedliche Intelligenzen zu erarbeiten und zu vertiefen.</p> <p>Die Lehrkraft stellt dafür unterschiedliche Materialien bereit, die im Vorfeld vorbereitet werden müssen.</p> <p>Ein Memory-Spiel lässt sich einfach anfertigen. Dafür sollten Karten mit unterschiedlichen Ländern und dazugehörige Kärtchen mit Hauptstädten Europas/anderer Kontinente hergestellt und bereits ausgeschnitten werden (Das Ausschneiden im Unterricht durch Schüler ist keine effektive Lernzeit).</p> <p>Um der intra- sowie der interpersonalen Intelligenz gerecht zu werden, können Lerner wählen, ob sie das Spiel allein oder mit einem Partner spielen. Ziel ist es immer, die jeweiligen Paare »Land – Hauptstadt« zu finden. Atlanten sollten als zusätzliches Mittel der Überprüfung zur Verfügung stehen.</p> <p>Für die linguistische und mathematisch-logische Intelligenz bieten sich Texte oder kleine Textabschnitte über Länder und Hauptstädte an, die gelesen und in eine dreispaltige Tabelle (Land – Hauptstadt – Infos) übertragen werden können. Dabei dienen zusätzliche Informationen über Länder und Hauptstädte (Einwohnerzahl, geografische Lage, bekannte Denkmäler) als Grundlage für spätere Präsentationen oder Mind Maps.</p> <p>Um der räumlich-visuellen Intelligenz gerecht zu werden, können große Kopien von Ländern/Kontinenten (mind. Din A3) eingesetzt werden, auf denen Hauptstädte gefunden und markiert werden sollen (z. B. durch farbige Stecknadeln und kleinen Namensstreifen).</p> <p>Um unterschiedlichen Leistungsniveaus gerecht zu werden, kann quantitativ differenziert werden, indem man die Anzahl der zu findenden Hauptstädte oder die Länge der Texte in den Übungen variiert.</p>

Abb. 7: Europäische Hauptstädte (Idee nach C. Vinzentius)

■ Binnendifferenzierung – eine Utopie?

**Pädagogischer Anspruch, didaktisches Handwerk,
Realisierungschancen**

Warum ist Binnendifferenzierung für viele Lehrerinnen und Lehrer ein Reizwort? Handelt es sich dabei um einen in der Praxis kaum einlösbaren Anspruch? Wie kann Unterricht sehr unterschiedlichen Begabungen, Lernbedürfnissen und Interessen auf Seiten der Schüler gerecht werden, ohne die Lehrenden hoffnungslos zu überfordern? Ein Versuch, begrifflich zu klären und Erwartungen realistisch zurechtzurücken.

HANS WERNER HEYMANN

Ein Blick 15 Jahre zurück: Was hat sich geändert?

Im Jahre 1995 habe ich eine Stichprobe praktizierender Lehrerinnen und Lehrer befragt, wie sie es in ihrem eigenen Unterricht mit Binnendifferenzierung halten. Dabei handelte es sich durchweg um engagierte Vertreter ihres Berufs, die sich freiwillig zur Teilnahme an dieser Befragung bereit erklärt hatten. Die Ergebnisse – wenn sie auch nicht als statistisch repräsentativ gelten können – erhellten blitzlichtartig überwiegend skeptische, im Einzelfall allerdings stark voneinander abweichende Einstellungen zur inneren Differenzierung; zudem spiegelten sie sehr unterschiedliche Praxen wider, sowohl zwischen als auch innerhalb der gängigen Schultypen.

»Innere Differenzierung gibt es nicht, außer in den Köpfen von Hochschullehrern« – so die Aussage eines Gesamtschullehrers, Inhaber einer Funktionsstelle als Didaktischer Leiter. Eine Klassenlehrerin von gymnasialen Fünftklässlern äußerte sich: »Für innere Differenzierung sehe ich keine Notwendigkeit. Ich will doch die Unterschiede zwischen den Kindern nicht noch vergrößern, die sol-

len am Gymnasium doch alle das Gleiche lernen!« Eine Realschullehrerin gab als Grund für ihre Ablehnung binnendifferenzierender Maßnahmen an: »Ich hoffe, ich sag das für viele: Die Angst des Lehrers, den großen Zügel zu verlieren, ist wahrscheinlich unendlich groß!«

Natürlich gab es auch andere Stimmen – vornehmlich von Grund- und HauptschullehrerInnen, teilweise auch von Lehrern an Schulen mit besonderem pädagogischem Anspruch, wie etwa der Bielefelder Laborschule. Mit aller Vorsicht habe ich die damals erhaltenen Informationen zu folgendem Gesamtbild verdichtet:

- An vielen Grundschulen finden sich Unterrichtsphasen mit Binnendifferenzierung als gängige Praxis. Dabei wird häufig auf Formen »Freier Arbeit«, u. a. auf Tagesplan- oder Wochenplanarbeit zurückgegriffen. Die Lehrerinnen, die dies praktizieren, kennen diese Verfahren nur selten aus ihrer akademischen Ausbildung, eher aus praxisorientiert gestalteten Lehrerfortbildungsveranstaltungen und durch den Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen.
- An Realschulen und Gymnasien ist Binnendifferenzierung die große Ausnahme; gegenüber frei-

en Arbeitsformen gar herrscht tiefe Skepsis.

- An Haupt- und Gesamtschulen ist das Bild uneinheitlich: Häufig wendet man sich erst unter äußerem Problemdruck, wenn alle herkömmlichen Mittel der Motivierung und Disziplinierung nicht mehr greifen, von einem durchgängig gleichschrittigen Unterricht ab und experimentiert mit binnendifferenzierenden Verfahren.
- Die Lehrerinnen und Lehrer, die Binnendifferenzierung praktizieren, berichten einerseits zwar über erhöhte Arbeitsbelastung, andererseits aber auch mehrheitlich über größere Zufriedenheit – bei den Schülern und in der Folge bei sich selbst. Als hinderlich werden empfunden: zu große Klassen, Zeitnot, üblicher 45-Minuten-Takt, zu wenig Austausch und Unterstützung von außen. Außerdem werden fach- und themenspezifische Unterschiede gesehen.

Hat sich die schulische Praxis der Binnendifferenzierung seitdem grundsätzlich gewandelt? Der Beitrag von Beate Wischer und Matthias Trautmann in diesem Heft zeigt: anscheinend kaum! Die Lehreraussagen, die sie aus einer von ihnen durchgeführten aktuellen Umfrage zitie-



ren, unterscheiden sich nur wenig von den oben wiedergegebenen. Die Gründe, weshalb es mit der Praxis der Inneren Differenzierung an Schulen vor allem des Sekundarbereichs nach wie vor im Argen liegt, quantitativ wie qualitativ, werden von Wischer/Trautmann differenziert dargestellt.

Zweierlei hat sich seit 1995 allerdings geändert, weniger die Praxis als die Rahmenbedingungen betreffend:

1. Es gibt – ausgelöst durch PISA – in unserer Gesellschaft eine neue bildungspolitische Debatte: einerseits generell über die Leistungen unserer Schulabgänger, andererseits speziell über soziale Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem (mit besonderem Fokus auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund). Eine Folge ist, dass der »individuellen Förderung« ein hoher Stellenwert beigemessen wird – bis hin zur expliziten Verankerung in den Schulgesetzen der Länder und den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz.
2. Was die praktischen Möglichkeiten methodischer »Instrumentierung« von Binnendifferenzierung angeht, gibt es eine

Reihe neuer Konzepte, die es erlauben, Einzelmethoden sinnvoll aufeinander zu beziehen und für Binnendifferenzierung und individuelle Förderung im Unterricht fruchtbar zu machen – ein Beispiel dafür ist etwa das Konzept des »Kooperativen Lernens«, ein anderes der Ansatz des Methodenlernens (Brüning/Saum bzw. Klippert in diesem Heft).

Vor allem auf Punkt zwei werde ich noch genauer eingehen. Um für die nachfolgenden Überlegungen eine tragfähige Basis zu schaffen, nehme ich zunächst eine begriffliche Klärung des oft diffus verwendeten Begriffs der Binnendifferenzierung vor.

Binnendifferenzierung: eine Arbeitsdefinition

Der Begriff »Binnendifferenzierung« (synonym: »Innere Differenzierung«) hat eine *deskriptive* und eine *normative* Komponente. Beide Bedeutungsebenen sind für die begriffliche Klärung zu berücksichtigen.

Deskriptiv fungiert »Binnendifferenzierung« als ein Sammelbegriff für alle didaktischen, methodischen und organisatorischen Maßnahmen, die im Unterricht innerhalb einer Schulklasse (allgemeiner: einer

Lerngemeinschaft) getroffen werden können, um der Unterschiedlichkeit der Schüler – vor allem im Blick auf ihre optimale individuelle Förderung – gerecht zu werden. Genauer noch müsste man sagen: um ihrer Unterschiedlichkeit besser gerecht zu werden als in einem vorwiegend gleichschrittigen, tendenziell »uniformierenden« Unterricht. Uniformierend in diesem Sinne können übrigens nicht nur die üblichen frontalunterrichtlichen Phasen sein, sondern auch Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen mit undifferenzierten, für alle Schüler gleichen bzw. wenig individuelle Spielräume eröffnenden Aufgabenstellungen.

Binnendifferenzierung ist nicht zwangsläufig an bestimmte Methoden, Sozialformen und Unterrichtskonzepte gebunden.

Binnendifferenzierung ist damit weder eine Unterrichtsmethode (bzw. Sozialform) – wie etwa »Lehrervortrag«, »fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch« oder »Gruppenarbeit« – noch ein Unterrichtskonzept – wie etwa »handlungsorientierter Unterricht«, »forschend-entdecken-

der Unterricht« oder »kooperatives Lernen«.

Normativ ist Binnendifferenzierung als *Unterrichtsprinzip* zu verstehen, das fall- und situationsbezogen didaktisch und methodisch zu instrumentieren ist. Als Appell für Lehrer könnte man dieses Prinzip etwa so formulieren: *Gestalte deinen Unterricht so, dass er möglichst vielen deiner unterschiedlichen Schüler für ihr Lernen geeignete Zugänge bietet!*

Von den Lehrern verlangen offene Differenzierungsformen ein anderes Rollenverständnis.

Im Blick auf die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts wird durch die vorgeschlagene Arbeitsdefinition noch nichts vorab festgelegt. Binnendifferenzierung ist nicht zwangsläufig an bestimmte Methoden, Sozialformen und Unterrichtskonzepte gebunden; sogar ein Lehrervortrag kann Differenzierungsqualitäten aufweisen, wenn nämlich die thematisierten Gegenstände so vielperspektivisch, facettenreich und bildhaft dargeboten werden, dass sich für unterschiedliche Schüler ganz unterschiedliche Zugänge anbieten. Umgekehrt tritt Binnendifferenzierung nicht automatisch ein, wenn Frontalunterricht durch Gruppen- oder Einzelarbeit ersetzt wird. Das in der obigen Arbeitsdefinition zum Ausdruck kommende Verständnis von Binnendifferenzierung öffnet den Weg dafür, die bei Lehrern so verbreiteten Überforderungskonnotationen durch eine realistischere Perspektive abzulösen: Wenn mir etwas an Binnendifferenzierung liegt, muss ich nicht von heute auf morgen alles anders machen, sondern ich kann mich ihr auch in kleinen Schritten nähern.

Das Spektrum der Unterschiede, die man als Lehrer mittels binnendifferenzierender Maßnahmen bedienen könnte, ist enorm breit. Im schlichtesten Fall reagiert man zunächst auf unübersehbare Leistungsunterschiede – in einem Fach oder einem konkreten Stoffgebiet: Ayla fällt das Lösen von linearen Gleichungen anscheinend leichter als Tobias, Rebecca hat einen viel größe-

ren Englisch-Vokabelschatz als Maria ... Eine naheliegende Frage wäre dann: Wie kann ich meinen Unterricht so gestalten, dass Tobias bzw. Maria nicht überfordert sind, sondern ihre (vergleichsweise geringen) Kompetenzen ausbauen können – und so, dass zugleich Ayla bzw. Rebecca ihre (vergleichsweise gut entwickelten) Kompetenzen einbringen können und sich nicht gelangweilt fühlen? Ein weitergehendes Ziel wäre, genauer herausfinden, wo die Schwächen von Tobias, Maria und anderen liegen – hier ist also von mir als Lehrer gefordert, was man seit einigen Jahren »Diagnosekompetenz« nennt. Und im Idealfall würde ich dann Angebote machen, die auf ganz unterschiedliche Begabungen, Fähigkeiten und Intelligenzen zugeschnitten sind, ich würde unterschiedliche Interessen berücksichtigen und entsprechende Wahlmöglichkeiten einräumen, ich würde für unterschiedliche Kinder und Jugendliche unterschiedliche Förderschwerpunkte festlegen und ihnen unterschiedliche Ziele setzen, die sie ganz individuell erreichen können ...

Spätestens an diesem Punkt gerate ich als Lehrer in eine Überforderungsfalle (Wischer/Trautmann sprechen von der »Komplexitätsfalle«): Wenn ich mehrere Klassen mit 20 bis über 30 Schülern zu unterrichten habe, wird es mir nur in Ausnahmefällen gelingen, auf jeden Einzelnen derart intensiv individuell einzugehen und mit meinem Unterricht seinem ganz spezifischen Bedarf gerecht zu werden. Die skizzierte Falle ergibt sich u. a. aus einer verabsolutierten Übertragung des »Diagnose-Behandlungs-Modells«, das in medizinischen und psychologischen Zusammenhängen durchaus sinnvoll ist, auf pädagogisches Handeln: Wenn sich jemand krank fühlt oder Symptome zeigt, die auf eine Krankheit hinweisen, sollte sehr sorgfältig nach den Ursachen geforscht werden (Diagnose), bevor mit einer Behandlung (Therapie) begonnen wird. Auch in pädagogischen Beratungssituationen ist ein solches Vorgehen im Prinzip sinnvoll. Doch das Diagnose-Behandlungs-Modell versagt (bzw. führt zur heillosen Überforderung der Lehrpersonen), wenn es als Standard-Modell für Binnendifferenzierung, d. h. für individuelle Förderung im Unterricht zugrun-

de gelegt wird (vgl. Heymann 2009, S. 6 ff.).

Wie aber kann man dem aufgezeigten Dilemma entgehen, ohne den Anspruch auf individuelle Förderung durch Binnendifferenzierung preiszugeben?

Geschlossene und offene Formen von Binnendifferenzierung

Um den Möglichkeitsraum für binnendifferenzierendes Lehrerhandeln realistisch zu erweitern, ist es hilfreich, zwischen mehr »geschlossenen« und mehr »offenen« Formen der Binnendifferenzierung zu unterscheiden: Jede konkrete Maßnahme, die der Binnendifferenzierung dient, lässt sich idealtypisch auf einer Skala mit den Polen *Geschlossenheit* und *Offenheit* einordnen.

Dass man individuellen Voraussetzungen, Begabungen, Kompetenzen, Eigenarten, Interessen, Stärken und Schwächen der Schüler gerecht zu werden versucht, ist beiden Formen gemeinsam.

Und was ist der Unterschied?

Im Falle »geschlossener« Differenzierungsformen wird das angestrebte Ziel dadurch zu erreichen gesucht, dass man den Schülern, auf der Basis eines vorgegebenen (»geschlossenen«) Curriculums, individuelle Lernwege zuweist. Die Zuweisung erfolgt möglichst auf der Grundlage einer individuellen Diagnose; Kriterium ist hier zumeist die kognitive Leistung des Schülers auf dem vorangehenden Lernwegabschnitt – weitere Kriterien können zusätzlich mit einbezogen werden.

Im Falle »offener« Differenzierungsformen strebt man an, die Schüler in einer adaptiven, anregungsreichen Lernumgebung, aber innerhalb eines klaren Rahmens – der etwa durch verabredete Regeln, Arbeitsaufträge und Aufgabenstellungen abgesteckt wird – ihre individuellen Lernwege selbst finden zu lassen. Der Lernweg des Einzelnen ergibt sich, unter aktiver Mitbestimmung des Lernenden und im Austausch mit anderen, im Prozess selbst.

Selbstverständlich wird man in der Praxis häufig Mischformen finden, die sich zwischen den beiden Idealtypen ansiedeln lassen. Das oben kritisierte Diagnose-Behandlungs-Modell ist auf unserer hypothetischen

Skala am Pol *Geschlossenheit* anzusiedeln. Es setzt streng genommen Curricula voraus, in denen die zu erreichenden Lernziele für jeden Schülertyp und jede Begabungsausprägung ausformuliert sind. Die Grundvorstellung dabei ist, etwas vereinfachend formuliert, jedem Schüler das für ihn optimale Curriculum, den auf ihn passenden Lernweg von außen zuzuweisen. Die Verantwortung dafür, dass jeder Schüler seinen idealen Lernweg durchläuft, liegt beim Lehrer.

Im Falle offener Differenzierungsformen verzichtet der Lehrer ein Stück weit auf die Kontrolle der individuellen Lernwege. Stattdessen kümmert er sich um die Bereitstellung einer Lernumgebung, die so reichhaltig ist, dass jeder Schüler etwas in ihr findet, das zu ihm passt, an das er anknüpfen kann. Unter der Voraussetzung, dass der Schüler prinzipiell daran interessiert ist, etwas für ihn Wichtiges zu lernen (leider ist diese Voraussetzung keineswegs immer erfüllt – darauf gehe ich noch ein!), kann der Lehrer dann auch einen großen Teil der Verantwortung für das Gelingen des Lernens an die Schüler delegieren. Hinter der Konzeption der offenen Binnendifferenzierung steht nicht zuletzt die Idee, in das schulische Lernen wieder etwas von dem »natürlichen«, nichtinstitutionalisierten Lernen hineinzuholen, das von Kindern außerhalb der Schule ganz selbstverständlich, ohne viel Reflexion und meist sehr erfolgreich praktiziert wird.

In zweierlei Hinsicht sind offene Differenzierungsformen anspruchsvoller als geschlossene:

1. Die geforderte Selbständigkeit des Arbeitens ist für die Schüler zunächst ungewohnt und steht zu ihren Erfahrungen mit herkömmlichen Unterrichtsformen im Widerspruch. Offene Differenzierungsformen bedürfen einer langfristig zu entwickelnden Lern- und Unterrichtskultur und einer Methodenkompetenz auf Schülerseite, die sich nicht von heute auf morgen einstellen kann (vgl. Klippert in diesem Heft).
2. Von den Lehrern verlangen offene Differenzierungsformen ein anderes Rollenverständnis; die Rolle des Wissensvermittlers

und Belehrers tritt in den Hintergrund gegenüber der Rolle des Beraters und Ermutigers sowie des Organisators und Strukturierers von anregungsreichen Lernumgebungen (vgl. Lau/Boller in diesem Heft). Diese Tätigkeiten verlangen außer pädagogischem Einfühlungsvermögen, didaktischer Sensibilität und methodischem Geschick auch persönliche Merkmale wie Offenheit und Mut, und sie lassen sich zweifellos besser im Team als im Alleingang bewältigen.

Leitlinien und Umsetzungsmöglichkeiten

Generell kommt es bei innerer Differenzierung darauf an, die unterschiedlichen Ausgangskompetenzen, das Lernvermögen, die Lernbereitschaft (Motivation) und die Verstehensprozesse der Schüler realistisch einzuschätzen (diagnostische Kompetenz im weitesten Sinne) sowie Aufgabenstellungen, Fragen und Unterrichtsmaßnahmen auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schüler möglichst passend abzustimmen (didaktisch-methodische Kompetenzen). Diagnosen in diesem Sinne sind dabei weniger als Feststellungen zu betrachten denn als prozessbegleitende, im Prozessverlauf durchaus korrigierbare Einschätzungen. Je mehr die Binnendifferenzierung dem »offenen« Typus entspricht, desto weniger notwendig sind Diagnosen im klassischen Sinne, und desto bedeutsamer wird die vom Lehrer einfühlsam begleitete Selbstregulation der Schüler. Eine wichtige Leitlinie für einen eher offen gestalteten binnendifferenzierenden Unterricht ist es, unterschiedliche Lernwege zuzulassen bzw. anzuregen. Dazu gehört im Einzelnen:

- Aufgaben so gestalten, dass unterschiedliche Bearbeitungswege und Lösungsniveaus möglich sind;
- Aufgaben so stellen, dass die Potenziale von Lerngruppen genutzt werden können – im Sinne wechselseitiger Unterstützung und Ergänzung;
- Lernumgebungen durch eine Vielfalt (nicht: Überfülle) von Arbeitsmaterialien, Lernwerkzeugen und Hilfen anregend gestalten;

Web 2.0 für den Unterricht



Will Richardson

Wikis, Blogs und Podcasts

Neue und nützliche Werkzeuge für den Unterricht

TibiaPress



Will Richardson

Wikis, Blogs und Podcasts

NEU

Nützliche Werkzeuge
für den Unterricht

Nutzen Sie das Web um IHRE Lernziele individualisierter, effektiver und in neuen Dimensionen gemeinsam mit Ihren Schülern zu verwirklichen.

Die Hilfe web-erfahrener Lehrer bietet Ihnen die Sicherheit, sich nicht in technischen Problemen oder überzogenen Ansprüchen zu verheddern.

Welche neuen methodisch-didaktischen Möglichkeiten sich auftun, wird in Schritt für Schritt-Anleitungen erklärt.

Buch, Pb., 232 Seiten, 16 x 23 cm
ISBN 978-3-935254-17-5

Best.-Nr. 85388

22,00 € (D) / 22,60 € (A) /

30,00 sFr



TibiaPress

Mehr zum Thema Web 2.0
für den Unterricht unter:

www.tibiapress.de
bestellung@tibiapress.de

- durch Methodenwechsel unterschiedlichen Bedürfnissen und Ansprechbarkeiten gerecht werden; insbesondere Methoden aus dem Fundus des »Koopérativen Lernens« bieten Spielräume, die sich differenzierungsfreundlich nutzen lassen (vgl. *Brüning/Saum* in diesem Heft).

Weitere beachtenswerte Gesichtspunkte sind die folgenden:

- Der Orientierung an individuellen Bezugsnormen muss gegenüber der üblichen an sozialen und sachlichen Bezugsnormen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden; der Unterricht sollte möglichst so angelegt sein, dass jeder Schüler seine Lernfortschritte kontinuierlich erfahren kann. Vom Einzelnen wird dabei oft als sehr hilfreich erlebt, wenn die Mitschüler regelmäßig faires Feedback geben (was natürlich geübt werden muss).
- Zusammen mit ihren Methodenkompetenzen sind die Selbsteinschätzungskompetenzen der Schüler zu entwickeln – eine Voraussetzung dafür, dass sie zumindest ansatzweise Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen können.
- Ein individuell fördernder Unterricht setzt einen Wechsel der Blickrichtung voraus. Im Vordergrund steht nicht mehr die Frage: »Welcher Stoff ist laut Lehrplan dran?«, sondern in Anbetracht angestrebter und in den Lehrplänen ausgewiesener Kompetenzen: »Was braucht der/die Einzelne?«. Besonderes Augenmerk ist darauf zu richten, beim Eindringen in neue Gebiete für jeden Einzelnen die Anfänge zu sichern und Lücken, wo sie erkennbar werden, rasch zu schließen.

Zwei Anregungen, wo sich mit Binnendifferenzierung beginnen lässt:

- Alle projektartigen Aktivitäten bieten vorzügliche Möglichkeiten, in (vorwiegend offene) Binnendifferenzierung einzusteigen: von der Planung und Durchführung naturwissenschaftlicher Beobachtungsreihen über die Vorbereitung einer Theateraufführung im Deutschun-

terricht bis hin zu ökologischen oder kommunalpolitischen Initiativen.

- Wenn im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch die Schüler nicht in erster Linie als zufällige Repräsentanten der gesamten Lerngruppe und als Informanten über einen unterstellten kollektiven Lernstand angesprochen werden, sondern als individuelle Schülerpersönlichkeiten mit Stärken und Schwächen, die dem Lehrer bewusst sind, kann auch einem solchen Unterrichtsgespräch Differenzierungsqualität zugesprochen werden.

Abschließend noch der Hinweis auf ein Faktum, das man nicht aus dem Blick verlieren sollte – und sei es nur, um sich gegen unumgängliche Enttäuschungen zu wappnen:

Kein Schüler kann durch Binnendifferenzierung gefördert werden, der nicht von sich aus bereit ist, sich auf ein entsprechendes Angebot einzulassen und aktiv mitzuarbeiten. Gewiss lässt sich von Lehrerseite einiges dafür tun: Schüler werden sich eher auf individuelle Unterstützungsangebote einlassen, wenn sie eine persönliche Wertschätzung durch den Lehrer erkennen können, wenn die Beziehung zu ihm von wechselseitigem Vertrauen getragen ist, wenn es eine gute Passung zwischen Angebot, tatsächlichem Förderbedarf und den Möglichkeiten des Schülers gibt, und wenn der Schüler ehrlich daran interessiert ist, etwas zu lernen und Fortschritte zu machen. Doch eine Garantie bietet das alles nicht.

Anregungen, Beispiele, Stolpersteine

Die Beiträge zum Themenschwerpunkt geben Anregungen zu einem binnendifferenzierenden Unterricht auf verschiedenen Ebenen. *Ludger Brüning* und *Tobias Saum* verdeutlichen das Binnendifferenzierungspotential des Kooperativen Lernens, *Heinz Klippert* zeigt auf, wie wichtig es dafür ist, dass auch die Schüler methodisch geschult werden. *Christian Vinzentius* erläutert anhand von

Beispielen, wie *Gardners* Theorie der »Multiplen Intelligenzen« für einen binnendifferenzierenden Unterricht fruchtbar zu machen ist. Einblicke in konkrete Binnendifferenzierung an einer Hauptschule bzw. in der gymnasialen Oberstufe gewähren die Erfahrungsberichte von *Claudia Wolfram* und *Nina Krull* bzw. von *Ramona Lau* und *Sebastian Boller*. Der Hintergrundbeitrag von *Beate Wischer* und *Matthias Trautmann* thematisiert eindringlich die Grenzen, die einer konsequenten Umsetzung von Binnendifferenzierung gesetzt sind – und ermutigt dazu, sich nicht durch möglicherweise überzogene Ansprüche an das eigene Lehrerhandeln beirren zu lassen. Weitere aktuelle und praxisbezogene Veröffentlichungen zum Thema finden sich im Literaturverzeichnis.

**Kein Schüler kann durch
Binnendifferenzierung gefördert
werden, der nicht von sich aus bereit
ist, sich darauf einzulassen.**

Was deutlich geworden sein sollte: Bei Binnendifferenzierung geht es nicht um »alles oder nichts«. Jede Lehrerin und jeder Lehrer kann, wenn an der grundsätzlichen Notwendigkeit der Binnendifferenzierung kein Zweifel besteht, mit kleinen Schritten beginnen.

Literatur

- Bönsch, M. (2009):* Methodik der Differenzierung. Ordnung und Umsetzungsmöglichkeiten von Differenzierungsformen. In: PÄDAGOGIK H. 9/2009, S. 36–40
- Heymann, H. W. (2009):* Lernen verstehen, anleiten und begleiten. Diagnostizieren und Fördern als schulische Handlungsfelder. In: PÄDAGOGIK H. 12/2009, S. 6–9
- Klippert, H. (2010):* Heterogenität im Klassenzimmer. Weinheim/Basel
- Lindemer, G. (2009):* Kompetenzorientierung ernst genommen. Individuelle Förderung im Englischunterricht. In: PÄDAGOGIK H. 12/2009, S. 20–23
- Scholz, I. (2007) (Hg.):* Der Spagat zwischen Fördern und Fordern: Unterricht in heterogenen Klassen. Göttingen

Dr. Hans Werner Heymann, Jg. 1946, ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen und Redaktionsmitglied von PÄDAGOGIK.
Adresse: Alte Landstr. 72, 57271 Hilchenbach
E-Mail: heymann@paedagogik.uni-siegen.de

■ Individualisierung und Differenzierung – aber wie?

Kooperatives Lernen erschließt neue Zugänge

Immer mehr Schulen lassen sich bei ihrer Unterrichtsentwicklung vom Konzept des »Kooperativen Lernens« anregen. Lässt sich dieser Ansatz auch nutzen, um Unterricht binnendifferenzierend zu gestalten? Die Autoren zeigen, dass viele Methoden, die im Rahmen des kooperativen Lernens zum Einsatz kommen, in hohem Maße geeignet sind, individuelle Zugänge und selbstverantwortliches Lernen zu unterstützen.

LUDGER BRÜNING/TOBIAS SAUM

Lehrerinnen und Lehrer möchten gut unterrichten. Denn guter Unterricht schafft Zufriedenheit auf Seiten der Schüler und der Lehrer: Die Schüler machen größere Lernfortschritte, Unterrichtsstörungen werden reduziert und die Gesundheit der Lehrkräfte wird geschont. Auf die Frage, was eigentlich einen solchen Unterricht kennzeichnet, gibt es in der pädagogischen Forschung eine große Übereinstimmung (*Helmke 2009, Moser/Tresch 2005, Meyer 2004, Brophy 2010 [1999]*). Demnach gehört zum guten Unterricht die Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Den Unterricht so zu gestalten, dass die Lernenden ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren können, ist daher eine der zentralen Forderungen an die Unterrichtenden. Es ist unmittelbar einsichtig, dass stärker individualisierter Unterricht auf Seiten der Schüler mehr erfolgreiche Lernprozesse initiieren kann, dass er weniger Versagenserfahrungen provoziert und so die Lernbiografien der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen wird. *Andreas Bonnet* und *Uwe Hericks* (2009) haben zu Recht darauf hingewiesen, dass der Frage, wie ein solcher guter Unterricht im dichten Schul- und Unterrichtsalltag und unter Berücksichtigung der knappen Ressourcen zu realisieren

ist, bislang nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden ist. Denn unter den gegebenen Rahmenbedingungen kann Individualisierung nicht heißen, dass die Unterrichtenden sich intensiv einem einzelnen Schüler zuwenden sollen (*von Salder 2009*). Das ist in einer Klasse mit 30 Schülerinnen und Schülern schon strukturell bedingt nur sehr begrenzt möglich (vgl. dazu auch *Wischer 2007*).

Nach unserer Auffassung kann dieses Problem nur dadurch gelöst werden, dass man im Unterricht möglichst viele Gelegenheiten zum individuellen und kooperativen Lernen schafft. In Verbindung mit einem differenzierten Methodeneinsatz können so die unterschiedlichen Lernwege der Schüler zum Tragen kommen. Wie das unterrichtspraktisch aussehen kann, stellen wir im Folgenden exemplarisch dar.

Schüler konstruieren ihr Wissen selbst und in Auseinandersetzung mit anderen

Zur Unterrichtsdramaturgie des Kooperativen Lernens gehört, dass sich die Schüler immer zunächst allein einer Aufgabe zuwenden. Erst dann vergleichen sie ihre Überlegungen in der Gruppe oder mit dem Partner (*Brüning/Saum 2009*). In dieser Phase der Kooperation unterstützen sich die Schüler wechselseitig, denn

hier können sie auf die Probleme und Lernschwierigkeiten ihrer Mitschüler eingehen. Oft wird in einer frontalen Unterrichtssituation etwas vermittelt, das von jedem Schüler ganz unterschiedlich verstanden wird. Erst in der sich anschließenden individuellen und kooperativen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt findet die eigentliche Aneignung statt – häufig dadurch, dass sich die Gruppenmitglieder die Inhalte wechselseitig erklären. Im Kooperativen Lernen können alle Schüler einer Klasse ihr Wissen individuell konstruieren und im Austausch mit anderen vertiefen.

In der Kooperationsphase unterstützen sich die Schüler wechselseitig. Sie können auf die Probleme und Lernschwierigkeiten ihrer Mitschüler eingehen und sie so individuell fördern. Schüler der gleichen Altersstufe haben mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedliche Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus. Und gerade deshalb können sie erfolgreich miteinander und voneinander lernen. Ein besonderer Vorteil dabei ist, dass ihre kognitiven Kompetenzen zwar unterschiedlich sind, aber dennoch relativ nahe beieinander liegen. Und Schüler lernen mitunter besser von denen, die ihren Problemen noch nahe sind, weil sie diese vielleicht gerade selbst erst überwunden haben, als von Lehrenden, die viel weiter entwickelte kognitive Kompetenzen haben.

Eine weitere Möglichkeit der wechselseitigen Unterstützung ist, dass Gruppen, die ihre Aufgaben schneller als andere erledigt haben, Tutoren für andere Gruppen stellen: Wenn die erste Gruppe fertig ist, können sich ihre Mitglieder auf andere Gruppen, die noch nicht fertig sind, verteilen. Dabei ist allerdings wichtig, dass sie nicht einfach nur die Lösung mitteilen, sondern dass sie die Gruppe bei der Überwindung ihrer Schwierigkeiten unterstützen. Empirisch ist nachgewiesen, dass durch den Einsatz der leistungsstärkeren Schüler als Tutoren die Leistungsunterschiede innerhalb einer Klasse verringert werden können (Kunze 2008, S. 20)

Das Kooperative Lernen kann also schon durch seine Struktur der Forderung nach stärkerer Individualisierung Rechnung tragen. Aber es bietet darüber hinaus vielfältige methodische Möglichkeiten, einzelne Förderschwerpunkte in der Klasse zu bilden, unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten gerecht zu werden oder den Interessen der Schüler Raum zu geben (Abb. 1).

Differenzieren nach Förderschwerpunkten

Eine Möglichkeit zur verstärkten Individualisierung ist der Unterricht in Kleingruppen, die nach unterschiedlichen Förderschwerpunkten gebildet werden. Auf der Grundlage einer individuellen Diagnostik, die offen legt, wo die einzelnen Schüler noch Schwierigkeiten haben, können Schwerpunkte bestimmt werden, in denen jeweils mehrere Schülerinnen und Schüler einen annähernd ähnlichen Förder- oder Förderbedarf haben. Innerhalb ihrer Förderschwerpunkte bearbeiten die Schüler dann denselben Problembereich. Vielleicht wiederholen sie im Fach Deutsch des 5. Jahrgangs in einer Teilgruppe die Großschreibung von Nomen, andere Schüler hingegen üben die Strategie des Verlängerns, während sich wieder andere Schüler erneut einen Begriff davon machen müssen, was das Wesen von Nomen, Verben und Adjektiven ausmacht. Innerhalb der Förderschwerpunkte arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen aus drei bis vier Schülern. Wenn alle Gruppenmitglieder ihre Aufgaben alleine gelöst haben, stellt einer die ers-

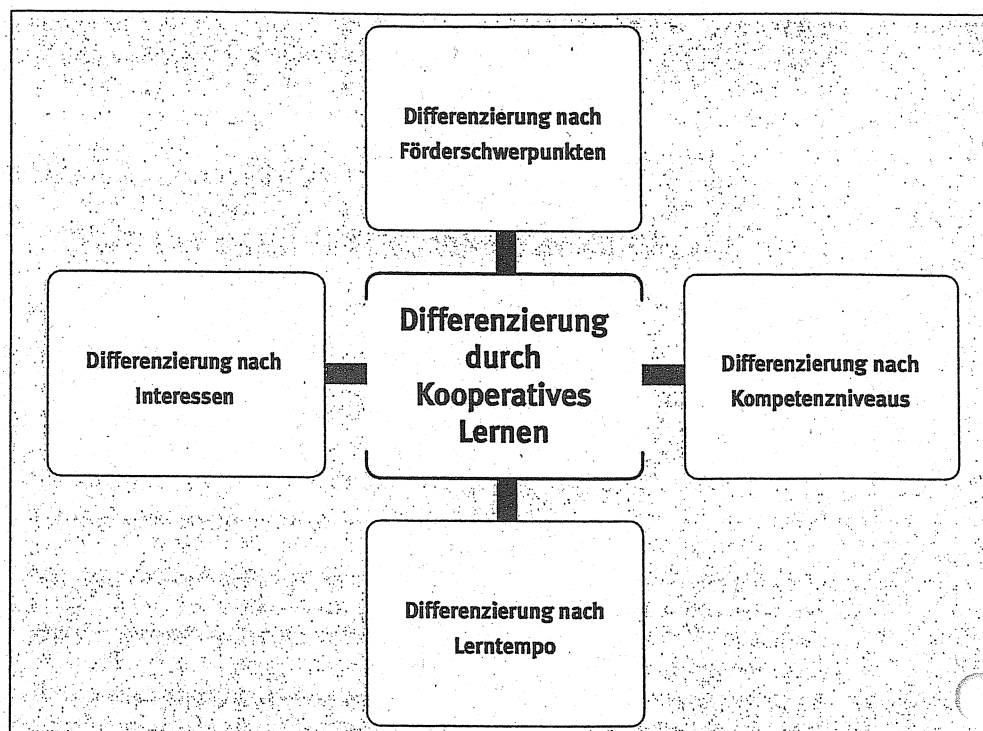


Abb. 1: Methodische Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung

te Aufgabe vor, im Anschluss daran einigen sich alle auf eine gemeinsame Lösung, dann stellt der nächste die zweite Aufgabe vor usw. Weil die anderen Gruppen andere Themen bearbeitet haben, ist hier das Vorstellen in der Klasse nicht sinnvoll. Stattdessen sollten für die Schüler Lösungsblätter bereitliegen, mit denen sie ihre Lösungen überprüfen können. Ausgewählte Ergebnisse kann die Lehrkraft auch korrigieren, sofern das zeitlich möglich ist. Nach einer bestimmten Zeit sollte ein Re-Test durchgeführt werden, mit dem der Lernfortschritt überprüft wird. Je nach den Ergebnissen können manche Schüler zu einem neuen Förderschwerpunkt übergehen, während andere noch an ihrem bisherigen weiterarbeiten müssen.

Differenzieren nach Kompetenzniveaus

Fast jeder Unterrichtende steht in seiner Klasse Schülern einem ganz unterschiedlichen Leistungsvermögen gegenüber. Nehmen wir einmal die unterschiedliche Lesekompetenz der Schüler in den Blick: Vermögen viele Schüler in der Eingangsklasse der Sekundarstufe I schon flüssig zu lesen, gibt es auf der anderen Seite nicht wenige Schüler, die noch erheblichen Lernbedarf haben. Der Fachunterricht muss auf die Lesekompetenzunter-

schiede reagieren, wenn er alle Schüler erreichen will. Gerade arbeitsungleiche Methoden des Kooperativen Lernens sind hier gut einsetzbar. Exemplarisch sei dies am Partnerpuzzle demonstriert (Brüning/Saum 2009).

Beim Partnerpuzzle geht es darum, dass sich die Hälfte der Klasse zu Experten für ein bestimmtes, eng umgrenztes Teilthema macht. Die andere Hälfte der Klasse erarbeitet zeitgleich ein anderes Teilthema. Thematisch gehören beide Themen zu einem Oberthema. Nachdem sich die Schüler als Experten für ihr Gebiet mit einem Schüler, der das gleiche Thema hat, ausgetauscht haben, unterrichten sie sich wechselseitig über ihr Thema.

Unter den gegebenen Rahmenbedingungen kann Individualisierung nicht heißen, dass die Unterrichtenden sich intensiv jedem einzelnen Schüler zuwenden.

Ein Beispiel: Schüler beschäftigen sich im Politikunterricht der Klasse 6 an einer Realschule mit der Frage, welche Aufgaben der Klassensprecher hat. Für das Partnerpuzzle zur Beantwortung dieser Frage werden zwei unterschiedliche Arbeitsblätter entwickelt, die jeweils einen Aspekt der Frage berücksichtigen. Zusätzlich

werden die Materialien hinsichtlich ihres Anforderungsniveaus in zwei Stufen differenziert.

Die Klasse wird dann in zwei gleich große Leistungsklassen eingeteilt. Die Schüler mit höherer Lesekompetenz erhalten das anspruchsvollere Arbeitsblatt, während die eher leistungsschwächere Schülergruppe das Material bekommt, das viele Lese- und Verstehenshilfen enthält, insgesamt weniger komplex und vielleicht auch etwas kürzer ist.

Alle Schüler können in ihren Expertengruppen annähernd entsprechend ihrem Leistungsvermögen arbeiten. Und in der sich anschließenden Austauschphase machen die Schüler die Erfahrung, dass sie in der Lage sind, ihren Partner sachgerecht zu informieren – ein Aspekt, der vor allem die schwächeren Schüler nicht selten bestärkt und ermutigt.

Kooperatives Lernen im Unterricht und Kooperation unter Kolleginnen und Kollegen gehören zusammen.

Noch intensivere Differenzierungsmöglichkeiten bietet das Gruppenpuzzle: Hier kann man bei den Materialien drei bis vier unterschiedliche Schwierigkeitsgrade unterscheiden: nach der Länge der Texte, nach Komplexität des Inhalts und der Sprache, nach Hilfen, die gegeben werden, und durch unterschiedliche Aufgaben. Immer dann, wenn die Methoden des Kooperativen Lernens arbeitsungleich arrangiert werden können, lassen sie sich hervorragend binnendifferenzierend einsetzen.

Nicht verschwiegen werden soll, dass ein solcher Unterricht eine relativ intensive Vorbereitung vom Lehrer verlangt, wenn zwei, drei oder vier unterschiedliche Materialien benötigt werden. Kollegiale Kooperation erleichtert diese Form der Individualisierung, solange erst wenige Schulbücher praktikable Angebote machen.¹ Wenn Materialien zu Unterrichtseinheiten und -vorhaben in der Schule systematisch weitergegeben werden, kann man bereits auf etwas aufbauen und gewinnt als Lehrkraft Zeit, das Material weiterzuentwickeln – gerade hinsichtlich einer immer passenderen Differenzierung.

Es zeigt sich immer wieder: Kooperatives Lernen im Unterricht und Ko-

operation unter Kolleginnen und Kollegen gehören zusammen. Das eine führt zum anderen und beide verstärken sich gegenseitig.

Differenzieren nach Lerntempo

Individualisierender Unterricht muss versuchen, zumindest phasenweise den unterschiedlichen Lerntempi gerecht zu werden. Dabei ist zu vermeiden, dass die Schüler nur nebeneinanderher arbeiten, zwar jeder in seinem Tempo, doch ohne Austausch mit den anderen. Doch wie kann man die Arbeit im eigenen Tempo mit Kooperation verbinden? Dazu eignet sich optimal das Lerntempoduett (Brüning/Saum 2009): Jeder Schüler bekommt ein Blatt mit einer Reihe von Aufgaben, dabei werden Pflicht- von Zusatzaufgaben für die Schnelleren unterschieden. Jeder löst zunächst die erste Aufgabe allein und bespricht sie anschließend mit einem Partner. Zum Partner wird ein Schüler, der etwa zeitgleich fertig ist und das z. B. durch Aufstehen signalisiert hat. Wenn beide die erste Aufgabe besprochen haben, wenden sie sich der zweiten Aufgabe zu, diese bearbeiten sie wieder in Einzelarbeit, bevor sie sie mit einem neuen Partner besprechen, und zwar wieder einem, der gerade fertig geworden ist. Dazu stehen die Schüler auf und signalisieren mit Handzeichen, etwa zwei erhobenen Fingern, dass sie jetzt einen neuen Partner für die zweite Aufgabe suchen. Wer mit beiden Aufgaben fertig ist, bearbeitet in Einzelarbeit vertiefende Aufgaben, die in ihrem Anspruchsniveau gestaffelt sein sollten. So werden die unterschiedlichen Lern- und Arbeitsgeschwindigkeiten der Schüler aufgefangen. Können langsame Schüler vielleicht nur noch zwei Vertiefungsaufgaben im Unterricht lösen, so bearbeiten schnell Lernende eventuell das gesamte Aufgabenblatt.

Wenn man das Lerntempoduett weiter differenzieren möchte, kann man auch arbeitsteilige Aufgaben zu geben. Dann treffen sich Schüler, die unterschiedliche Aufgaben bearbeitet haben, und vergleichen diese, indem sie dazu z. B. eine Vergleichstabelle oder ein Venn-Diagramm machen. Oder, wenn sie unterschiedliche Texte gelesen haben, vermitteln sie sich den Inhalt. So kann man die Differenzierung nach Kompetenzniveaus mit der Arbeit im individuellen Tempo verbinden.

In der Praxis taucht manchmal das Problem auf, dass Schüler länger warten müssen, bis ein Partner fertig ist, mit dem sie sich austauschen können. Um hier Leerlauf bei den Wartenden zu vermeiden, bietet sich folgendes Verfahren an: Die Schüler, die mit einer Aufgabe fertig sind, schreiben ihren Namen und die Aufgabe, zu der sie sich austauschen wollen, an die Tafel und arbeiten dann solange weiter, bis sich einer meldet, der so weit ist, dass er sich mit ihm austauschen kann. Zur Erleichterung für die Schüler kann man eine Tabelle an die Tafel zeichnen, bei der für jede Aufgabe eine Spalte zur Verfügung steht, in die sich die Schüler, die mit dieser Aufgabe fertig sind, eintragen.

Ein weiterer Vorteil des Lerntempoduetts ist es, dass der Lehrer Zeit zur individuellen Förderung bekommt. Immer dann, wenn ein Schüler aufsteht, kann er als Partner fungieren. Er kann sich die Ergebnisse vorstellen lassen, sehen, wo individuelle Stärken und Schwächen sind, und dann gezielt den Schüler unterstützen. Gerade Schüler, die Schwierigkeiten haben, im Unterricht mitzukommen, sind hierfür sehr dankbar. Der Lehrer erhält Einblick in das Denken des einzelnen Schülers und kann sich ihm zuwenden.

Schüler arbeiten in der Regel sehr gerne mit dem Lerntempoduett, da dabei jeder in seiner Lerngeschwindigkeit arbeiten kann. Für niemanden entsteht Zeitdruck, da die Kooperation immer erst dann beginnt, wenn zwei Lernende dazu bereit sind. Hier wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass die Lerngeschwindigkeiten der Kinder und Jugendlichen, bei gleichem kognitivem Lernziel, um den Faktor fünf variieren können. Konkret könnte das heißen: Was sich der eine Schüler nach drei Minuten erarbeitet hat, versteht ein anderer erst nach 15 Minuten (vgl. Wahl 2004).

Differenzieren nach Interessen im Projektunterricht

Je mehr Kompetenzen zur Kooperation die Schüler erworben haben, je mehr sie in der Lage sind, selbstverantwortlich und selbstgesteuert zu arbeiten, desto freier können die Prozesse des Kooperativen Lernens organisiert werden und desto stärker ist individualisiertes Ler-

nen möglich. Bei einem Projekt, in dem die Schüler in Gruppen arbeiten, können sie mitplanen und Themen nach ihren Interessen wählen, ihre eigenen Lernwege gestalten und in die Beurteilung mit einbezogen werden. Eine solche Form des kooperativen Arbeitens bietet die Methode »Kleinprojekte in Gruppen« (Brüning/Saum 2010): Die Schüler wählen im Rahmen eines vom Lehrer vorgegebenen oder gemeinsam gewählten Themas Unterthemen, mit denen sie sich ausführlich beschäftigen. Schon hier wird nach Interessen differenziert, denn die Schüler werden einer Gruppe zugeteilt, in der sie das von ihnen gewählte Unterthema bearbeiten können. Auch innerhalb dieser Gruppe können sie dann wieder ihrem Interesse nachgehen, denn jeder entscheidet selbst in Abstimmung mit der Gruppe, welchen Aspekt des Unterthemas er bearbeitet. Nach dieser Einzelarbeit werden die Ergebnisse dann in einer Phase der Kooperation zusammengeführt und anschließend präsentiert.

Diese Methode nähert sich dem Ideal des selbstständigen Lernens der Schüler an, denn der Lehrer zieht sich stark zurück. Wir empfehlen allerdings, diese Methode erst anzuwenden, wenn die Schüler die Kompetenzen der Kooperation und des selbstständigen Arbeiten recht gut beherrschen. Gerade in den unteren Jahrgangsstufen müssen die Projektziele und Vorhaben für die Schüler und Schülerinnen genau formuliert sein und sehr überschaubar bleiben. Die Anforderungen dieser Methode sind höher als beim Gruppenpuzzle, bei dem ja ebenfalls Arbeitsteilung in der Gruppe stattfindet. Denn für den Einzelnen gibt es keine Möglichkeit mehr, sich in einer Expertengruppe über das gleiche Teilthema auszutauschen, da jeder Schüler in der Klasse einen anderen Aspekt des Themas bearbeitet. Doch wenn die

entsprechenden Kompetenzen entwickelt sind, wird bei dieser Methode – von jedem auf seine Weise – sehr intensiv und produktiv gearbeitet. Arbeitspläne, Reflexionsphasen und Raster, in denen Leistungserwartungen formuliert sind, unterstützen die Schüler in einem solchen sehr offenen Unterricht.

Zusammenfassung

Kooperatives Lernen steht für eine Unterrichtskultur, in der Differenzierung und Individualisierung auch unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen realisiert werden können. An den begrenzten Möglichkeiten des Unterrichtenden, der sich eben nicht 30 Schülerinnen und Schülern einzeln zuwenden kann, muss innere Differenzierung nicht scheitern. Die einzelnen Schüler bekommen mehr auf sie zugeschnittene Lerngelegenheiten und fördern sich in kooperativen Phasen wechselseitig.

Mit den Methoden des Kooperativen Lernens kann der Unterrichtende auf verschiedene Weise differenzieren: nach Förderschwerpunkten, nach Kompetenzniveaus, nach Lerntempo und nach Interessen. Dabei erhöht sich mitunter der Arbeitsaufwand für die Unterrichtenden. Doch je stärker die Kooperationskultur an einer Schule ausgeprägt ist, desto mehr kann jeder auf dem aufbauen, was andere geleistet haben, desto mehr kann Arbeit aufgeteilt werden und desto besser kann man sich gegenseitig anregen und voneinander lernen: Individualisierung im Unterricht und Kooperation im Kollegium spiegeln einander.

Anmerkung

- ¹ Nach unserer Kenntnis verbinden gegenwärtig zwei Schulbücher gezielt das Kooperative Lernen mit Möglichkeiten zur Differenzierung: bei Wes-

termann das Deutschbuch »Klartext« und bei Cornelsen das Englisch-Buch »English G 21«, Die Einführung solcher Schulbücher erleichtert die Unterrichtsentwicklung sehr.

Literatur

- Bonnet, A./Hericks, U. (2009): Neue Tipps für guten Unterricht. In: PÄDAGOGIK H. 11/2009, S. 8–11
- Brophy, J. (2010): Was wissen wir darüber, wie guter Unterricht gelingt? In: Eikenbusch, G./Heymann, H. W. (Hg.): Was wissen wir über guten Unterricht? Hamburg, S. 77–104
- Brüning, L./Saum, T. (2009): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Bd. 1: Strategien zur Schüleraktivierung, Essen, 5. Aufl.
- Brüning, L./Saum, T. (2010): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Bd. 2: Neue Strategien zur Schüleraktivierung, Individualisierung, Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung, Essen, 2. Aufl.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze
- Kunze, J. (2008): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, J./Solzbacher, C.: Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Hohengehren, S. 13–26
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin

Je mehr Kompetenzen zur Kooperation die Schüler erworben haben, desto freier können die Prozesse des Kooperativen Lernens organisiert werden.

Moser, U./Tresch, S. (2005): Best Practice in der Schule. Aargau/Schweiz, 2. Aufl.

von Saldern, M. (2009): Länger gemeinsam lernen – was sonst?! In: nds 5/2009, S. 18 f.

Wahl, D. (2004): Das Lerntempoduett. In: Huber, A. H. (Hg.): Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit. Leipzig u. a., S. 58–67

Wischer, Beate (2007): Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? In: Die Deutsche Schule 4/2007, S. 422–433

Tobias Saum, Jg. 1969, ist Lehrer für Deutsch und Philosophie an der Gesamtschule Haspe in Hagen, Fachberater und Fachmoderator der Bezirksregierung Arnsberg für die Bereiche Deutsch, Unterrichtsmoderation und Lernkultur/Kooperatives Lernen.

Adresse: Am Zamelberg 26, 58300 Wetter

E-Mail: tobias.saum@web.de

Ludger Brüning, Jg. 1967, ist Lehrer für Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften an der Gesamtschule Haspe in Hagen und Fachmoderator der Bezirksregierung Arnsberg für Unterrichtsmoderation und Lernkultur/Kooperatives Lernen.

Adresse: Geschwister-Scholl-Str. 58, 58300 Wetter

E-Mail: brueningludger@web.de

Operatoren / Signalwörter zur Differenzierung von Aufgabenstellungen

"eine erste Zusammenfassung"



Hauptschulniveau

Realschulniveau

Gymnasialniveau

benenne	analysiere	analysiere
beschreibe	berichte	begründe
beschrifte	beschreibe	beurteile
fasse zusammen	bestimme	beweise (Ma)
finde	charakterisiere	bewerte
gib wieder	definiere	diskutiere
liste auf	deute	entscheide
nenne	ergänze	entwickle
stelle dar	erkläre	entwirf
zähle auf	erläutere	erörtere
	erschließe	gestalte
	führe ... durch	interpretiere
	gestalte	leite ... ab
	ordne (nach vorgegebenem Kriterium)	nimm Stellung
	ordne ein	ordne (nach einem selbst zu wählendem Kriterium)
	setze in Beziehung	ordne in einen Kontext ein
	stelle ... dar	prüfe
	untersuche	reflektiere
	vergleiche	setze dich auseinander mit
	vervollständige	stelle dar
	verwende	überprüfe
	zeige, dass (Ma)	untersuche
		verfasse
		ziehe eine Schlussfolgerung aus..

list	brief	analyse
fill in	characterize	brief
write a / the	comment on	characterize
	compare	compare
	describe	contrast
	explain	design
	organize	evaluate
	verbalize	organize
		outline
		sketch
		speculate

Liste möglicher Operatoren

abfassen	bestätigen	erwägen	systematisieren
abfragen	bestimmen	erweitern	testen
abhören	betrachten	erzählen	trennen
ableiten	beurteilen	experimentieren	überprüfen
ablesen	darlegen	folgern	übersetzen
abschätzen	darstellen	formulieren	übertragen
abschreiben	definieren	gruppieren	umformen
abtasten	demonstrieren	herleiten	umordnen
analysieren	deuten	identifizieren	unterscheiden
aneignen	differenzieren	interpretieren	untersuchen
angeben	diskutieren	isolieren	unterteilen
anwenden	dokumentieren	klassifizieren	verallgemeinern
aufbauen	dürcharbeiten	kombinieren	verbessern
aufbereiten	durchführen	maximieren	vergleichen
aufstellen	durchsuchen	messen	vergrößern
ausarbeiten	einfüllen	modifizieren	verkleinern
ausfüllen	eingrenzen	nennen	verknüpfen
ausgrenzen	einordnen	neuformulieren	vermuten
ausschließen	einschätzen	neuordnen	verteilen
aussuchen	einsetzen	notieren	verwerten
austauschen	eintragen	nutzen	vorbereiten
auswählen	entwerfen	ordnen planen	vorschlagen
auswechseln	entwickeln	prüfen	wahrnehmen
auswerten	erinnern	schätzen	wechseln
beachten	erkennen	schließen	wiedergeben
begründen	erklären	schreiben	zeichnen
benutzen	ermitteln	skizzieren	zeigen
beobachten	erörtern	sortieren	zuordnen
berechnen	erproben	strukturieren	zusammensetzen
berichten	erschließen	subsumieren	
beschreiben	ersetzen	suchen	

178

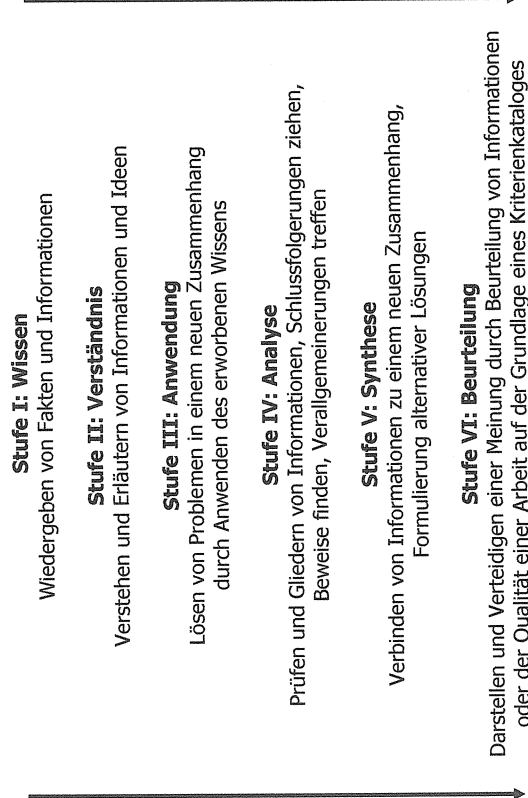


Methodenkompetenz		
Vertraut sein mit zentralen Makromethoden	Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken	Beherrschung elementarer Gesprächs- und Kooperationstechniken
<ul style="list-style-type: none"> – Gruppenarbeit – Planspiel – Metaplanmethode – Fallanalyse – Problemlösendes Vorgehen – Projektmethode – Leittextmethode – Schülerreferat – Facharbeit – Unterrichtsmethodik – Feedback-Methoden etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Lesetechniken – Markieren – Exzerpieren – Strukturieren – Nachschlagen – Notizen machen – Karteiführung – Protokollieren – Gliedern/Ordnen – Heftgestaltung – Visualisieren/Darstellen – Bericht schreiben – Arbeitsplanung (z. B. Klassenarbeit vorbereiten) – Arbeit mit Lernkartei – Mnemo-Techniken – Arbeitsplatzgestaltung etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Freie Rede – Stichwortmethode – Rhetorik (Sprach-/Vortragsgestaltung) – Fragetechniken – Präsentationsmethoden – Diskussion/Debatte – Aktives Zuhören – Gesprächsleitung – Gesprächsführung – Zusammenarbeiten – Konfliktmanagement – Metakommunikation etc.
Makromethoden	Mikromethoden	

Aufgabenstellungen auf der Basis der Bloomschen Taxonomie

Bei der Erschließung und Verarbeitung von Textinformationen (und darüber hinaus bei der Planung des Unterrichts) ist es sinnvoll und notwendig, die verschiedenen, aufeinander aufbauenden Ebenen des Denkens zu berücksichtigen und der Formulierung der Aufgabenstellung zugrunde zu legen. Ein wichtiges Hilfsmittel dafür ist die Bloomsche Taxonomie (= Klassifikation). Die Anforderungsbereiche der Thüringer Lehrpläne (Reproduktion, analoge Rekonstruktion und Konstruktion) verfolgen ein ähnliches Ordnungsprinzip.

Benjamin Bloom hat 1956 gemeinsam mit einer Gruppe von Psychologen ein Ordnungsprinzip für die Stufen des Denkens entwickelt, auf deren Grundlage sich der Lernprozess entwickelt. Zunächst unterscheidet Bloom zwischen dem kognitiven, dem psychomotorischen und dem affektiven Bereich. Für die Planung des Lernprozesses ist der kognitive Bereich von besonderer Wichtigkeit. Dieser kann progressiv von der niedrigsten bis zu höchsten Stufe des Denkens unterteilt werden in:







Bloom fand heraus, dass über 95% der Prüfungsfragen, welche die Schüler zu bearbeiten hatten, in die unteren Stufen des Denkens einzuordnen waren. Mit seiner Klassifikation steht dem Lehrer ein wichtiges Hilfsmittel bereit, um den Denkprozess der Schüler auf allen Ebenen zu fördern und den Unterricht entsprechend zu planen.

Die folgende Tabelle listet eine Auswahl von Schlüsselwörtern sowie möglichen Fragen und Aufgaben auf, die auf der Basis der Bloomschen Taxonomie entwickelt wurden.

Denkstufe	Schlüsselwörter	Fragen und Aufgaben
Stufe I: Wissen	wer, was, wie, warum, finde, zeige, buchstabieren, wiederholen, erzählen, aufzählen, beschriften, zuordnen, markieren	Was ist ...?; Wie passierte...?; Wann war ...?; Sage ... auf!; Welcher ...?
Stufe II: Verständnis	vergleichen, erklären, umschreiben, übersetzen, klassifizieren, gegenüberstellen, illustrieren, ableiten	Stelle ... gegenüber!; Wie würdest du ... zusammenfassen?; Gib ... mit eigenen Worten wieder!
Stufe III: Anwendung	anwenden, auswählen, bilden, konstruieren, interviewen, entwickeln, organisieren, planen, identifizieren, experimentieren mit, modellieren, lösen	Wie würdest du ... nutzen?; Welche Beispiele kannst du finden, um ...?; Was wäre das Ergebnis, wenn...?
Stufe VI: Analyse	analysieren, klassifizieren, kategorisieren, unterscheiden, vereinfachen, schlussfolgern, Vermutungen formulieren	Wie verhält sich ... zu ...?; Warum denkst du, dass ...? Welche Schlussfolgerungen kannst du ziehen?
Stufe V: Synthese	bilden, kombinieren, herstellen, einschätzen, sich vorstellen, konstruieren, eine Theorie aufstellen, adaptieren, testen, Lösungen vorschlagen	Schlage eine Alternative vor!; Erfinde ...!; Wie könnte man deinen Plan modifizieren?; Sage das Ergebnis voraus!; Konstruiere ein Modell!
Stufe VI: Beurteilung	wählen, kritisieren, bewerten, verteidigen, interpretieren, widerlegen, einschätzen, ableiten, beweisen, empfehlen	Was ist deine Meinung zu ...!; Was würdest du empfehlen?; Schätze die Bedeutung von ... ein!

Die nachstehende Übersicht zeigt am Beispiel der Bereiche Deutsch, Naturwissenschaften und Kunst, wie Aufgabenstellungen auf der Grundlage der 6 Stufen des Denkens formuliert werden können.

Anwendung von Blooms Taxonomie bei der Formulierung von Fragen

Fachgebiet	Wissen	Verständnis	Anwendung	Analyse	Synthese	Beurteilung
Bedeutung 	Wiedergeben von Fakten und Informationen	Erläutern von Infos und Ideen	Benutzen von Informationen in einem anderen Kontext oder um Probleme zu lösen	Untersuchen oder Strukturieren von Informationen	Verbinden von Elementen zu einem neuen Zusammenhang	Darstellen und Verteidigen einer Meinung
Literatur 	Was fand Schneewittchen im Haus der sieben Zwerge?	Warum nahm sie den vergifteten Apfel an?	Wenn sie in deine Wohnung käme: welche Gegenstände würde sie benutzen?	Welche Ereignisse in diesem Märchen könnten im wirklichen Leben nicht stattfinden?	Was wäre passiert, wenn Schneewittchen Pippi Langstrumpf besucht hätte?	Beurteile das Verhalten von Schneewittchen in der Szene...! Begründe deine Meinung!
Naturwissenschaft 	Was kann ein Fisch zur Fortbewegung nutzen?	Erkläre, wie die Flossen einem Fisch bei der Fortbewegung helfen!	Zeichne ein Diagramm um darzustellen, wie ein Fisch seine Flossen benutzt, um sich im Wasser fortzubewegen!	Worin gleichen bzw. unterscheiden sich ein Fisch und eine Schildkröte in ihrer Bewegung?	Was würde passieren, wenn eine Schildkröte Flossen statt Beine hätte?	Wer ist besser an die Fortbewegung in dem jeweiligen Lebensraum angepasst: die Schildkröte oder der Fisch?
Kunst 	Wer hat das Gemälde „Der Schrei“ gemalt?	Beschreibe die Malweise/ den Malstil in diesem Gemälde!	Wie wurde das Gefühl der Verzweiflung in anderen Kunstwerken dargestellt?	Welche Mittel hat der Künstler angewendet, um das Gefühl der Verzweiflung darzustellen?	Gestalte ein Bild, das die Merkmale von Trauer wiedergibt!	Wie ist (dir) die Darstellung von Trauer gelungen? Was würdest du noch verändern und wie?



6. Reflexionsfragen (der Lehrenden) zur Gestaltung eines differenzierten Unterrichts

Das Lernziel	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Was möchte ich, dass meine Schüler/innen wissen/können? ◦ Haben die Lernenden die Möglichkeit, sich individuelle Ziele zu setzen und diese mit mir zu vereinbaren? ◦ Gebe ich den Schüler/innen/n Gelegenheit, ihre individuellen inhaltlichen Bedürfnisse einzubringen und schwerpunktmäßig zu erarbeiten?
Unterrichtsmethoden (Freiheitsgrade des Lehrens)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Welche Methoden setze ich ein (direkte Unterweisung; offene Lernformen)? ◦ Welche Lerntechniken (Mind Mapping, Concept Mapping, Zettelwand ...) verwende ich? ◦ Sind die Aufgaben vielfältig, anregend und lassen sie unterschiedliche Zugangsweisen zu? Gestufte Lernhilfen? ◦ Was und wie trage ich dazu bei, dass die Schüler/innen sich willkommen fühlen und zu einer Klasse zusammenwachsen? ◦ Ist das Klassenklima lernförderlich?
Lernarrangements und Lerndimensionen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Beachte ich die Aspekte gelingenden Lernens (Kapitel 2)? ◦ Für welche Lerndimension eignet sich welches Thema (oder umgekehrt)? ◦ Erhalten die Lernenden immer wieder Gelegenheit, selbständig zu arbeiten sowie ihre Lernprozesse zu reflektieren? ◦ Erhalten alle Schüler/innen ausreichend Gelegenheit, ihr Können/ihre Produkte zu zeigen? ◦ Finden die Schüler/innen in ihren Räumen alles vor, was sie für ihre Arbeit brauchen? Sind die Räume dem Lernen förderlich?
Lernwegbegleitung	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Was können die einzelnen Schüler/innen gut? Wo brauchen sie noch Unterstützung? ◦ Was beobachte ich? Was löst das Verhalten von ... bei mir aus? Was vermute ich? Wie kann ich meine Vermutung bezüglich des Verhaltens der Schülerin/des Schülers überprüfen? Was beobachten/vermuten Kolleg/inn/en? Gibt es andere Sichtweisen? Wie kann ich meine Vermutung überprüfen? Was kann ich dazu beitragen, um die Situation zu verbessern? ◦ Gebe ich den Lernenden Möglichkeiten zur Selbstkontrolle? ◦ Schaffe ich Möglichkeiten, dass alle Schüler/innen zeigen können, was in ihnen steckt?
Förderliche Leistungsbewertung	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Setze ich verschiedene Bewertungs- und Beurteilungsformen ein? ◦ Werden Selbst- und Fremdbewertung – durch die Mitschüler/innen oder durch mich – miteinander verglichen? ◦ Haben die Schüler/innen Gelegenheit, ihr Können auf ihre Art und Weise zu zeigen?
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Was will ich wissen? Was soll evaluiert werden? Warum? ◦ Wer evaluiert? Ich selbst? Kolleg/inn/en? ◦ Schüler/innenfeedback ◦ Welche Möglichkeiten der Selbstreflexion biete ich meinen Schüler/innen an? ◦ Wie kann ich sie in ihrer Selbstreflexion unterstützen?

(nach Labudde, Peter: Didaktische Leitfragen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: 2000)