

Scholz, Ingvelde

Es ist normal, verschieden zu sein - Unterrichten in heterogenen Klassen

Scholz, Ingvelde [Hrsg.]: *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern : Unterrichten in heterogenen Klassen.*
Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2007, S. 7-23

urn:nbn:de:0111-opus-5242

Erstveröffentlichung bei:



www.v-r.de

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Es ist normal, verschieden zu sein – Unterrichten in heterogenen Klassen

Was wir zu lernen haben, ist so schwer
und doch so einfach und klar:
Es ist normal, verschieden zu sein.

Richard von Weizsäcker, 1993¹

1. Einstimmung

Die folgende Erzählung aus dem Tierreich soll auf die Thematik der großen Vielfalt in Schule und Unterricht einstimmen:

Der Esel, der Hund, der Kater und der Hahn bildeten eine Klasse. Und damit es für alle gerecht sei, erhielten alle dieselben Aufgabenstellungen. Sie mussten das Klettern und das Tauchen erlernen. Der Esel war völlig unfähig zu klettern, er bekam nicht einmal seine vier Hufe auf einmal an den Baumstamm. Weil er aber wirklich bemüht war, nahm er viele Nachhilfestunden und verzweifelte. Der rothaarige Kater Rufus hatte es da viel besser. Er kletterte so schnell und so hoch, wie immer die Lehrerin sich dies wünschte und fühlte sich richtig gut. Doch das Tauchen wollte und wollte er nicht begreifen, sondern er ging schlicht und einfach unter. Da man ihn nicht absaufen lassen wollte, musste der Unterricht immer wieder abgebrochen werden. Man warf ihm Störverhalten und Bockigkeit vor, und vor allem, dass er asozial sei, weil er immer wieder das Fortkommen der Gruppe aufhalte. Außerdem konnte man ihm mit Fug und Recht ein Vorbild geben. Schließlich habe der Hund sich auch ordentlich angestrengt und so von allem etwas gelernt. Das war auch die Wahrheit. Der Hund hatte heimlich geübt und geübt und geübt. So konnte er jetzt höher an den Baumstamm springen als vorher, man konnte es schon fast für ein Klettern halten. Und beim Schwimmen hielt er immer längere Strecken den Kopf unter Wasser, so dass man sein Bemühen auch als Tauchen deuten konnte. Allerdings hatte er sich bei diesem unentwegten Üben von Klettern und Tauchen rheumatische Beschwerden zugezogen, so dass er nicht mehr so gut laufen konnte. Aber das fiel sehr lange nicht auf, weil er den Anforderungen im Unterricht immer noch genügte. Er war eben in allem mittelmäßig; und das ist doch wirklich besser als nichts! Der Hahn dagegen, der sich doch immer wieder mal in klarer Höhenluft bewegte, hatte sich sehr schnell darauf verlegt, seine Fähigkeiten zum Mogeln zu trainieren. Und damit fuhr er eigentlich auch sehr gut. Der Kater aber verkroch sich nach und nach in sich selbst, wurde auch tatsächlich störrisch. Man konnte es ihm geradezu ansehen, wie seine Bewegungen die Geschmeidigkeit und Koordination verloren. Und er fiel vom Baum. Er war eben ein Versager.

¹ Zitiert nach: Holling, H. u.a.: Ein Ratgeber für Elternhaus und Schule. Begabte Kinder finden und fördern, Bonn 2003 (Herausgeber: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF), 7.

Nachts, wenn die Tiere sich einen Schlafplatz eingerichtet hatten – im Heu, in einem Körbchen, auf einem kuscheligen Fell – und der Hahn saß doch tatsächlich am liebsten auf einer Stange – und aus den Verwirrungen des Tages in einen tiefen Schlaf gefallen waren, dann, ja dann träumten sie manchmal von einer Schule und der Gerechtigkeit, die ihnen dort widerfahren könnte.²

2. Die große Vielfalt: Was versteht man unter Heterogenität?

In einer heterogenen Lerngruppe können sich die Schülerinnen und Schüler in vielfältiger Weise voneinander unterscheiden. Einige Aspekte der bunten Vielfalt seien im Folgenden genannt:³

- Kultureller und sozialer Erfahrungshintergrund: Die Schüler⁴ einer Klasse haben möglicherweise eine unterschiedliche kulturelle, nationale und soziale Identität sowie unterschiedliche Erziehungsstile genossen bzw. erlitten.
- Kenntnisse und Lernvoraussetzungen: Unsere Schüler kommen mit unterschiedlichen Kenntnissen und Lernvoraussetzungen aus dem Kindergarten oder der Grundschule, aber auch aus ihrem Elternhaus und weisen z.B. eine unterschiedliche Schreib- und Lesekompetenz auf.⁵
- Allgemeine Fähigkeiten: In einer Lerngruppe können die Konzentrationsfähigkeit sowie das künstlerische oder verbale Ausdrucksvermögen, aber auch weitere Aspekte ganz unterschiedlich ausgeprägt sein.
- Lernstile und Lernstrategien: Es gibt vielfältige Möglichkeiten, ein Thema zu erschließen oder die Ergebnisse eines Lernprozesses zusammenzufassen. Im Unterricht kann man immer wieder die Beobachtung machen, dass nicht jeder Weg für alle Schüler in gleicher Weise geeignet ist, sondern dass die Kinder und Jugendlichen unterschiedliche Schwerpunkte und Stärken haben, die es zu erkennen und optimal zu fördern gilt.
- Arbeits- und Lernverhalten: Manche Schüler verfügen über ein gutes Zeitmanagement, sind wohl organisiert, arbeiten zielgerichtet an einer Aufgabe und legen eine enorme Ausdauer an den Tag, andere hingegen können nur mit Mühe ihre Materialien zusammenhalten und ordnen, trödeln herum oder lassen sich schnell entmutigen. Das hat nicht selten zur Folge, dass manche Schüler gestellte Aufgaben in Windeseile erledigen, während andere gerade erst anfangen.
- Leistungsmotivation: Die Lust und die Freude am Lernen – eine wesentliche Voraussetzung für schulischen Erfolg – sind nicht bei allen Schülern in gleicher Intensität anzutreffen und

2 Mit geringfügigen Modifizierungen nach Hellert, Ursula (1995), zitiert nach: Reichle, B.: Hochbegabte Kinder, Weinheim und Basel 2004, 10–11.

3 Die folgende Aufzählung erhebt selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Des Weiteren sei betont, dass sich die genannten Aspekte überschneiden können.

4 Nach meinem Verständnis schließen die Singular- und Pluralformen Lehrer und Schüler sowohl die Lehrerin bzw. Lehrerinnen als auch die Schülerin bzw. Schülerinnen mit ein.

5 Elsbeth Stern hat in ihren Publikationen mehrfach auf die Bedeutung des bereichsspezifischen Vorwissens hingewiesen. Vgl. u.a. Stern, E.: Intelligenz, Wissen, Transfer und der Umgang mit Zeichensystemen. In: Stern, E. / Guthke, J. (Hg.): Perspektiven der Intelligenzforschung, Lengerich 2001, 163–203.

können von Fach zu Fach oder von Inhalt zu Inhalt differieren und sind mitunter auch vom Lehrer abhängig.

- Erfolgs- und Misserfolgsattribution: Kinder und Jugendliche haben unterschiedliche Erklärungsmuster für ihre Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse. Ob sie ihre guten oder schlechten Ergebnisse in der Schule eher äußeren oder inneren Faktoren zuschreiben, hat bekanntermaßen gravierende Konsequenzen für das Selbstwertgefühl und das Lernverhalten.⁶
- Temperamentsunterschiede: In einer Klasse begegnen uns introvertierte und extrovertierte Schülerpersönlichkeiten, auf die wir unterschiedlich reagieren: Während aufgeschlossene Schüler in der Regel als intelligenter eingeschätzt und dementsprechend unterstützt und herausgefordert werden, neigen Lehrer bei zurückhaltenden und ängstlichen Kindern eher dazu, diese zu unterschätzen und ihnen weniger zuzutrauen, was sich für die weitere Entwicklung der Betroffenen sehr negativ auswirken kann.⁷

Die Lehrerinnen und Lehrer sind sich der großen Vielfalt in der Regel durchaus bewusst, was ein Blick in zahlreiche Unterrichtsentwürfe von Referendaren bestätigt, die ihre Klasse meist sehr differenziert beschreiben. Ein Auszug aus einem Lehrprobenentwurf mag dies verdeutlichen: »Die Klasse 8a besteht aus 33 Schülerinnen und Schülern. [...] Ein großes Problem sind allerdings die immensen Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Schülern. Meist beherrschen die Guten den Stoff sehr schnell und treiben den Unterricht voran. Doch es gibt auch zahlreiche schwächere Schüler, die große Lerndefizite aufweisen [...]«.

Doch nur selten hat die Erkenntnis einer heterogenen Lerngruppe Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung. Stattdessen gehen viele Lehrer von einem fiktiven Mittelmaß aus und praktizieren das Lernen im Gleichschritt nach dem Prinzip des sogenannten 7-G-Unterrichts: Die gleichen Schüler lösen beim gleichen Lehrer im gleichen Raum zur gleichen Zeit im gleichen Tempo die gleichen Aufgaben mit dem gleichen Ergebnis.

Doch es ist sicher eine große Illusion zu glauben, erfolgreiches Lernen lasse sich nach diesem Prinzip des Gleichschritts organisieren. Denn Lernen ist grundsätzlich ein individueller Vorgang. Lässt man nur einen Lernweg im Gleichschritt zu, mag man am Ende zwar feststellen können, wie viele Schüler genau auf diesem Weg wie weit gekommen sind. Aber man hat eben nicht erprobt, ob nicht einige Schülerinnen und Schüler auf einem der denkbaren anderen Wege viel weiter gekommen wären.

Nicht selten werden beim Lernen im Gleichschritt leistungsschwächere Schüler entmutigt und schalten ab, während es den besonders begabten und interessierten längst langweilig ist, so dass sie sich möglicherweise anderen Beschäftigungen zuwenden oder die Mitschüler ablenken und damit auch den Unterrichtsprozess stören.

Statt den Unterricht an einem fiktiven Durchschnittsschüler auszurichten, gilt es also, sich der Heterogenität bewusst zu werden und ihr so weit wie möglich Rechnung zu tragen.

6 Vgl. dazu Möller, J.: Attributionen, in: Rost, D.H.: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2001, 36–41.

7 Vgl. dazu auch: Jost, M.: Hochbegabte erkennen und begleiten. Ein Ratgeber für Schule und Elternhaus, Wiesbaden, 2. Aufl. 2003, 19–20.

3. Bildungspolitische Entwicklungen: Wie hat die Bildungspolitik auf die Heterogenität reagiert?

In der bildungspolitischen Diskussion der Vergangenheit und Gegenwart gab und gibt es zwei Richtungen, auf die Heterogenität unserer Schülerinnen und Schüler zu reagieren:

- Äußere Differenzierung: Nach dem Prinzip der Selektion bzw. Segregation sollen durch verschiedene Auswahlverfahren möglichst homogene Lerngruppen gebildet werden. Doch auch im gegliederten Schulsystem ist trotz verschiedener Selektionsstrategien eine heterogene Schülerschaft der Normalfall geworden.⁸
- Innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung: Einen anderen Weg sieht das Prinzip der Modifikation bzw. Integration vor, bei dem die heterogene Lerngruppe als Chance und Herausforderung betrachtet wird, den Unterricht und die Lernumwelt unter Beibehaltung des Klassenverbandes so weit wie möglich an den spezifischen Möglichkeiten der Schüler zu orientieren und dementsprechend zu verändern.

Die Vertreter dieses Ansatzes sehen die Integrationspädagogik vor allem als Möglichkeit, im Schul- und Unterrichtsalltag demokratisches Denken und Handeln einzuüben, da die Schüler eher in heterogenen als in homogenen Gruppen Denk- und Verhaltensweisen kennenlernen würden, die vom Durchschnitt abweichen, und sich darin üben könnten, mit dieser Andersartigkeit und Unterschiedlichkeit konstruktiv umzugehen.⁹

Die Zielsetzung beider Richtungen besteht darin, eine optimale Passung – also eine möglichst große Übereinstimmung zwischen Individuum und Umwelt bzw. zwischen Schüler und Unterricht – herzustellen, und kann je nach Kontext ihre Berechtigung haben.¹⁰

4. Individuelle Passung: Diagnose der Stärken und Schwächen als Voraussetzung für optimale Förderung

Erst wenn die Schüler ein realistisches Bild über ihre Stärken und Schwächen erhalten, können sie Lernrückstände gezielt abbauen und die erforderlichen Kompetenzen (weiter-)entwickeln.

Die Aufgabe einer frühzeitigen und regelmäßigen Diagnose besteht demzufolge darin, potenzielle oder bereits vorhandene Lern- und Leistungsprobleme zu erkennen und zu benennen,

8 Verschiedene Untersuchungen bestätigen deutliche Leistungsunterschiede und -schwankungen in allen Schulklassen und Jahrgängen auch des gegliederten Schulsystems. Vgl. dazu Bräu, K.: Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems, in: Bräu, K. / Schwerdt, U. (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule, 130.

9 Vgl. Graumann, O.: Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt, Bad Heilbrunn, 2002, 114–118.

10 Auf die bisweilen sehr einseitig und ideologisch geführte bildungspolitische Diskussion, ob zur Förderung unterschiedlicher Begabungen ein gegliedertes Schulsystem oder eine Gesamtschule geeigneter ist, soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Dem Leser sei die Lektüre der am Ende des Abschnitts aufgeführten Literatur empfohlen.

um durch Beratung und gezielte Förderung möglichen Schwierigkeiten rechtzeitig vorzubeugen oder bestehende zu beheben.

Der Prozess des Diagnostizierens, in den die Schüler und nach Möglichkeit auch die Eltern miteinbezogen werden,¹¹ verläuft in der Regel in folgenden Schritten:

- Wahrnehmen: Lehrer, Schüler und eventuell Eltern nehmen durch Beobachtung und im Gespräch Stärken und Schwächen wahr. Als Grundlage können schriftliche Arbeiten, Hausaufgaben, Selbstbeobachtungen durch den Schüler, Fremdbeobachtungen durch den Lehrer und/oder die Eltern usw. dienen.¹²
- Verstehen: Sie versuchen ihre Beobachtungen zu deuten und zu bewerten.
- Entscheiden: Sie tauschen sich über mögliche Maßnahmen aus und setzen gemeinsam Ziele für den weiteren Lernprozess, die in einen Förderplan und/oder Lernvertrag münden können.¹³
- Überprüfen: Die an der Diagnose beteiligten Personen geben sich in regelmäßigen Abständen gegenseitig Rückmeldung, inwieweit und gegebenenfalls weshalb die gesetzten Ziele erreicht bzw. nicht erreicht wurden, und treffen weitere Absprachen.

Grundlage der Diagnose bilden in der Regel Lern- und Leistungsmerkmale in folgenden Bereichen:

- Fachliche Kompetenz: Kenntnisse sowie Vorwissen als Basis für einen neuen Lernschritt, metasprachliche Kompetenzen, Faktenwissen etc.
- Methodische Kompetenz: Lern- und Arbeitstechniken, wie z.B. Sammeln und Strukturieren von Informationen, Erschließung von fremdsprachlichen oder deutschen Texten, Umgang mit Hilfsmitteln, Memorierungstechniken, Problemlösefähigkeiten usw.
- Personale Kompetenz: Anstrengungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit u.a.
- Soziale Kompetenz: Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation etc.

In der Fachliteratur finden sich inzwischen für alle Schularten praxiserprobte Konzepte der individuellen Diagnostik und Förderplanung mit zahlreichen Kopiervorlagen, die im Unterrichts- und Schulalltag unmittelbar eingesetzt und ohne nennenswerten Aufwand auf das eigene Fach bzw. die jeweilige Situation vor Ort übertragen werden können.¹⁴

11 Unter Umständen ist es sinnvoll, weitere inner- oder außerschulische Experten hinzuzuziehen, wie z.B. einen Beratungslehrer oder einen Schulpsychologen.

12 Vgl. dazu im Einzelnen Paradies, L. / Linser, H.J. / Greving, J.: Diagnostizieren, Fordern und Fördern, Berlin 2007.

13 Höhmann, K. u.a.: Förderpläne für jedes Kind! In Becker, G. u.a. (Hg.): Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken, Friedrich Jahresheft XXII 2004, 128–143.

14 Besonders empfohlen sei das kürzlich erschienene Buch von Liane Paradies: Paradies, L. / Linser, H.J. / Greving, J.: Diagnostizieren, Fordern und Fördern, Berlin 2007. Es enthält zahlreiche Kopiervorlagen für Beobachtungsraster, Schülerporträts, Schülerprofile, Fremdeinschätzungen, Checklisten, Eingangsdiagnostetests, Schülerbefragungen, Selbstdiagnosebögen, Lernberichte, Elternbeobachtungsbögen, Förderpläne, Lernvereinbarungen etc.

5. Anregungen zur Binnendifferenzierung: Wie kann man die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsalltag differenziert fördern und fordern?

Im Folgenden sollen in Anlehnung an das Prinzip der Modifikation verschiedene Möglichkeiten der inneren Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung vorgestellt werden, die in unterschiedlichen Schulen und Klassen erprobt und weiterentwickelt wurden.¹⁵

Vorab sei ausdrücklich betont, dass die Binnendifferenzierung eine wichtige, aber dennoch nicht die einzige Möglichkeit sinnvollen Unterrichtens darstellt. Die traditionellen Unterrichtsformen haben nach wie vor ihren berechtigten Stellenwert. Die folgenden Anregungen sollen also nicht einem Methodenmonismus das Wort reden, sondern als Plädoyer für eine möglichst große Vielfalt verstanden werden. Im Übrigen ist es in der Regel auch und gerade bei differenzierten Unterrichtsphasen sinnvoll, sie mit einer Phase im Klassenunterricht einzuleiten bzw. abzuschließen, um zu Beginn einer Unterrichtseinheit die entsprechenden Grundlagen zu legen und am Schluss derselben die wichtigsten Ergebnisse vorzustellen, zu würdigen und gegebenenfalls zusammenzuführen. Denn damit Differenzierung und Individualisierung nicht in völlige Aufsplitterung und Vereinzelung von Lernprozessen münden, sind das soziale Lernen im Klassenverband und der Austausch mit den Mitschülern und dem Lehrer als Ergänzung geradezu erforderlich.

Der Beitrag möchte zu drei Bereichen der Binnendifferenzierung Anregungen geben: Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsformen und Sozialformen.

5.1 Differenzierung nach Unterrichtsmaterialien

Im Folgenden sollen exemplarisch nur einige Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung nach Materialien skizziert werden, die selbstverständlich miteinander kombiniert werden können.¹⁶ Vorab sei auf drei Problembereiche hingewiesen:

- Die Erstellung differenzierter Aufgabenangebote ist in der Regel mit einem nicht unerheblichen Mehraufwand verbunden. Daher sei vor allem Lehrern, die mit dieser Unterrichtsform noch nicht so vertraut sind, empfohlen, davon anfangs lediglich dosiert Gebrauch zu machen. Demgegenüber steht nach den Erfahrungen des Autorenteam freilich die Belohnung durch einen äußerst entspannten und anregenden Unterricht.
- Bei einem differenzierten Aufgabenangebot stellt sich die grundsätzliche Frage, wie die Zuordnung der Schüler zu den verschiedenen Anspruchsniveaus erfolgt.¹⁷

¹⁵ Im Sinne der Praktikabilität soll im Folgenden auf die Möglichkeiten der äußeren Differenzierung nicht näher eingegangen werden, da deren Umsetzung vor Ort sehr stark von äußeren Faktoren wie Schülerzahl, Anzahl der Parallelklassen, Raumsituation, bildungspolitische Vorgaben des jeweiligen Bundeslandes etc. abhängt und die Übertragbarkeit der entsprechenden Modelle nur sehr bedingt gegeben ist.

¹⁶ Weitere Möglichkeiten der Differenzierung in: Paradies, L. / Linser, H.J.: Differenzieren im Unterricht, Berlin 2001, 33–38; Wiater, W.: Unterrichtsprinzipien, Donauwörth 2001, 27–29.

¹⁷ Vgl. dazu auch Ahlring, I.: Vielfalt als Chance, in: Ahlring, I. (Hg.): Differenzieren und individualisieren, Braunschweig 2002, 12. In jedem Falle sei empfohlen, den Schülern das Verfahren der Zuordnung vorab transparent zu machen.

Selbstverständlich können verschiedene Wege beschritten werden: Auswahl der Materialien und Aufgaben durch die Schüler selbst, Zuordnung durch den Lehrer, Diagnosetest mit anschließender Auswertung durch die Schüler¹⁸ oder den Lehrer¹⁹ und darauf aufbauendem Aufgabenangebot etc. In den Praxisbeiträgen werden verschiedene Möglichkeiten berücksichtigt.

- Bei den folgenden Beispielen aus der Unterrichtspraxis wählen die Schüler das Anspruchsniveau in der Regel selbst aus.²⁰ Dadurch soll eine Etikettierung bzw. Stigmatisierung durch den Lehrer sowie eine einseitige Fixierung nach dem Motto »Einmal schwach, immer schwach« vermieden und die Flexibilität und Eigenverantwortlichkeit der Schüler gestärkt werden. Hat ein Schüler sich über- oder unterschätzt, kann er bereits nach kurzer Zeit eine entsprechende Korrektur vornehmen, indem er eine einfachere bzw. höhere Niveaustufe wählt.²¹
- Die berechnete und bisweilen sehr kontrovers diskutierte Frage, ob und wie eine differenzierte Aufgabenstellung auch in die Leistungsbeurteilung einfließen könnte, soll an dieser Stelle nicht thematisiert werden, da diesem wichtigen Aspekt am Ende des Buches ein eigenes Kapitel gewidmet ist.

Im Folgenden sollen verschiedene Möglichkeiten zur Differenzierung nach Unterrichtsmaterialien skizziert werden.

5.1.1 Umfang des Lernstoffes

Einige Schüler sind schneller als andere. Korreliert ihr Arbeitstempo nicht mit überdurchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten, wollen sie in der Regel nicht anspruchsvollere, sondern mehr Aufgaben. Andernfalls langweilen sie sich, was nicht selten mit deutlicher Unruhe und entsprechenden Störungen einhergeht. Um sie nicht für ihre Schnelligkeit zu bestrafen, sollte man ihnen motivierende Zusatzaufgaben mit spielerischem Charakter anbieten, wie z.B. Rätsel, Lernspiele, Knobelaufgaben, interessante Zusatztexte, oder sie die entsprechenden Materialien selbst herstellen bzw. suchen lassen.²²

5.1.2 Anforderungsniveau

Eine Differenzierung nach Leistungs- und Anforderungsniveau kann durch entsprechende Aufgaben oder Materialien erfolgen.

18 Dies kann im Unterrichts- und Schulalltag nur praktiziert werden, wenn die Schüler eine entsprechende Musterlösung mit verständlichen und eindeutigen Korrekturhinweisen erhalten, die ihnen eine zügige und zweifelsfreie Auswertung ermöglicht.

19 Ein Diagnosetest mit anschließender Auswertung durch den Lehrer ist oft mit erheblichem Zeitaufwand verbunden, so dass diese Variante im Schulalltag wohl eher die Ausnahme darstellen dürfte.

20 Die Schüler schätzen sich dabei erfahrungsgemäß sehr realistisch ein.

21 Steht die Selbsteinschätzung der Schüler freilich in deutlichem Widerspruch zur Fremdwahrnehmung durch den Lehrer, sollte der Lehrer die Gelegenheit zu einem Gespräch mit dem Schüler bzw. der Schülerin ergreifen; so können gegebenenfalls notwendige Korrekturen vorgenommen und die Folgen möglicher Fehlentscheidungen minimiert werden.

22 Die Schüler könnten sich dabei an einem gemeinsam entwickelten Ideenpool orientieren.

Sollen die Schüler z.B. auf der Grundlage des Unterrichtswerks die wichtigsten Daten einer historischen Persönlichkeit festhalten, bietet sich eine leistungsdifferenzierte Aufgabenstellung an, was am Beispiel der Person Caesars erläutert werden soll: Schwächere Schüler erhalten detaillierte Hinweise, zu welchen Aspekten sie die wichtigsten Stichworte festhalten sollen (wie z.B. Geburtsjahr, Familienverhältnisse etc.), während die mittelstarken Schüler aufgefordert werden, die wichtigsten biographischen Stationen zu beschreiben. Besonders begabte und motivierte Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, die Biographie Caesars in einen größeren Zusammenhang zu stellen, indem sie z.B. weitere wichtige Personen im Umfeld Caesars (z.B. Pompeius, Augustus), den historisch-politischen Kontext (Krise und Untergang der Republik) oder andere Disziplinen einbeziehen (z.B. die Numismatik oder Archäologie am Beispiel des Caesar-Forums).

Ergänzend oder alternativ zur leistungsdifferenzierten Aufgabenstellung kann ein differenziertes Materialangebot zum Einsatz kommen. So bietet es sich gelegentlich an, zusätzlich zum Schulbuch zur fakultativen Vertiefung einzelner Aspekte weitere Materialien zur Verfügung zu stellen (Glossar, Lexika, weitere Texte u.a.), für die schwächeren Schüler zur Orientierung und Erleichterung den Schulbuchtext mit entsprechenden Hilfestellungen²³ zu versehen und den leistungsstarken oder motivierten Schülern zusätzlich anspruchsvolle Originalquellen zuzumuten.

5.1.3 Inhalte und Interessen

Manchmal können Lernziele – insbesondere vorher im Plenum eingeführte Arbeitstechniken und Methoden – an verschiedenen Inhalten eingeübt werden. Dabei sollte man die Schüler individuell wählen lassen, an welchem Gegenstand sie die gestellte Aufgabe erarbeiten wollen.

Soll im Kunstunterricht z.B. eine Bildinterpretation eingeübt werden, kann man den Schülern mehrere Kunstwerke zur Auswahl zur Verfügung stellen.

Bei der Erarbeitung eines Themas aus der Landeskunde im Französischunterricht, z.B. »Die Provence«, könnte man den Schülern verschiedene Themenbereiche anbieten, aus denen sie eine Auswahl treffen können, wie z.B. »Landschaft«, »Geschichte«, »Große Persönlichkeiten« oder anderes.

Die Differenzierung nach Interessen erhöht die Motivation und sorgt bei der abschließenden Präsentationsphase²⁴ für entsprechende Vielfalt.²⁵

5.1.4 Lernstile und Zugangsweisen

Es würde den Rahmen der Einführung sprengen, die zahlreichen Lernwege,²⁶ auf denen Wissen erworben werden kann, im Einzelnen vorzustellen, zumal in der Fachliteratur unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und verschiedene Einteilungen vorgenommen werden.

23 Denkbar sind z.B. Zwischenüberschriften, Strukturskizzen, Gliederungshinweise usw.

24 Für die Präsentation der Ergebnisse sollten den Schülern vielfältige Möglichkeiten vorgeschlagen werden. Vgl. dazu Unruh, T. / Petersen, S.: Guter Unterricht. Handwerkszeug für Unterrichts-Profis, Lichtenau 2005, 92–96, sowie Unruh, T. / Nadzeika-Humbaraci, D.: The Real Activity Book, »Presentations«, Stuttgart 1998.

25 Da gerade diese Form der Differenzierung in der Regel den Lehrern eine deutliche Mehrarbeit abverlangt, dürfte sie im Schulalltag freilich die Ausnahme bleiben.

Für die Unterrichts- und Schulpraxis eignen sich entsprechende Fragebögen oder Tests, anhand derer Schüler ihre besonderen Stärken entdecken und gegebenenfalls nutzen können.²⁷

Die Durchführung und Auswertung dieser Tests erfordern zum Teil nur einen geringen Zeitaufwand, so dass man sie ohne Probleme in einer Unterrichtsstunde bewältigen kann.

Durch diese Tests erhalten die Schüler möglicherweise wertvolle Anregungen, auf welchem Weg sie sich Inhalte besonders gut aneignen können.

Im Folgenden seien die wichtigsten Lernwege genannt – verbunden mit wenigen unterrichtspraktischen Hinweisen:²⁸

- Auditiver Lernweg: Lehrervortrag, CD etc.
- Haptischer Lernweg: Vokabel- oder Textpuzzle, Legen einer geometrischen Figur etc.
- Visueller Lernweg: Abbildungen etc.
- Handlungsorientierter Lernweg: Gestaltung einer kleinen Spielszene u.a.
- Kognitiv-analytischer Lernweg: Gestaltung einer Mindmap o.Ä.
- Kommunikativ-kooperativer Lernweg: Austausch mit einem Mitschüler über ein gestelltes Thema oder gegenseitiges Abfragen von Vokabeln usw.

Im Fremdsprachenunterricht bieten einige Lehrbücher inzwischen verschiedene Texte in geschriebener und gesprochener Form an (z.B. als CD), was insbesondere Schülern mit einer Leseschwäche sehr entgegenkommt, da sie auf diese Weise trotz ihres Handicaps auch anspruchsvolle Inhalte in angemessener Zeit bewältigen und durchdringen können, die ihnen sonst oft verschlossen bleiben dürften.²⁹

5.2 Differenzierung nach Unterrichtsformen³⁰

Da eine Interdependenz zwischen Unterrichtsmaterial und Unterrichtsform besteht, soll in diesem Kapitel der Frage nachgegangen werden, welche Unterrichtsformen sich für den Einsatz differenzierter Materialien besonders eignen.

26 Der Terminus Lerntyp wird hier bewusst vermieden, da er einem Schubladendenken Vorschub leisten kann, der dem Lehr- und Lernprozess nicht unbedingt förderlich ist. Vgl. dazu Stern, E.: Schubladendenken, Intelligenz und Lerntypen. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, in: Becker, G. u.a. (Hg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken, Friedrich Jahresheft XXII 2004, 36–39.

27 Materialien und Anregungen z.B. in: Klippert, H.: Methoden-Training, Weinheim und Basel, 12. Aufl. 2002, 62–63 und 200–202; Emmer, A. / Hofmann, B. / Matthes, G.: Elementares Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten (mit Test- und Trainingsverfahren), Neuwied und Berlin 2000; Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen, München, 31. Aufl. 2006, 201–209.

28 Es empfiehlt sich, die verschiedenen Lernwege in Korrelation zum jeweiligen Unterrichtsthema anzuwenden und sie gegebenenfalls miteinander zu kombinieren.

29 In skandinavischen Ländern gibt es auch in anderen Fächern entsprechendes Unterrichtsmaterial: Geschichtsbücher, die eine hohe Lesekompetenz voraussetzen, gibt es meist als Varianten mit großer Schrift oder, wenn nötig, als Hörbuch.

30 Zur Terminologie Unterrichts- und Sozialform vgl. Meyer, H.: Unterrichtsmethoden I: Theorieband, Frankfurt am Main, 6. Aufl. 1994, 136–153; Drumm, J. (Hg.): Methodische Elemente des Unterrichts: Sozialformen, Aktionsformen, Medien, Göttingen 2007, 7–9.

Grundsätzlich gilt, dass schülerorientierte bzw. offene Arbeitsformen sich eher zur Differenzierung und Individualisierung im Unterricht anbieten als ein vom Lehrer gelenkter Unterricht.

Im Folgenden sollen lediglich zwei Unterrichtsformen skizziert werden, die nach Ansicht des Autorenteam besonders gut für die individuelle und differenzierte Förderung der Schüler geeignet sind und in den fachspezifischen Beispielen verstärkt zum Einsatz kamen.

Weitere zur Differenzierung geeignete Unterrichtsformen aufzuführen und kritisch zu würdigen, würde den Rahmen der Einleitung sprengen. Dem interessierten Leser sei daher die Lektüre der im Anhang aufgeführten Literatur empfohlen, die zahlreiche Anregungen für die Unterrichtspraxis bietet.³¹

5.2.1 Arbeiten an Stationen

Grundidee: Bei dieser Unterrichtsform arbeiten alle Schüler in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit gleichzeitig an verschiedenen Stationen, an denen didaktisch aufbereitetes Arbeitsmaterial oder differenziertes Übungsmaterial zu Teilthemen *eines Gesamtthemas* zur Verfügung gestellt wird.

Die Materialien sollten so gestaltet sein, dass die Schüler keine weitere Anleitung und Unterstützung durch die Lehrperson benötigen. Handelt es sich um Übungsmaterial, erhalten die Schüler die Möglichkeit zur Eigenkontrolle der Ergebnisse, z.B. durch eine unmittelbare Rückmeldung zu den eigenen Lösungsversuchen (durch Schiebetafeln, Klammerkarten, Flatterzettel u.a.) oder durch ein Lösungsblatt, das nach Erledigung der Aufgaben eingesehen werden kann.³²

Verlaufsschema:

- Einführung in die Arbeit an Stationen durch den Lehrer
- Aufbau der Stationen durch Lehrer und Schüler
- Zuordnung der Personen bzw. Kleingruppen zu den Stationen
- Arbeiten an den Stationen
- Wechsel der Stationen. In Anbetracht der unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler empfiehlt es sich, einen Wechsel der Stationen am Bedarf der einzelnen Schüler bzw. Kleingruppen zu orientieren. Daher sollte jeder Schüler bzw. jede Kleingruppe selbst entscheiden können, wie lange er bzw. sie an einer Station arbeiten will. Um Wartezeiten zu vermeiden, sollten genügend Stationen vorhanden sein.³³

Organisationsformen: Zugunsten der Differenzierung und Individualisierung sollte das Arbeiten an Stationen so aufgebaut sein, dass nicht alle Stationen bearbeitet werden müssen, sondern Pflicht- und Wahlstationen vorgesehen sind.³⁴

31 Vgl. besonders Paradies, L. / Linser, H.J.: Differenzieren im Unterricht, Berlin 2001.

32 Selbstverständlich kann der Lehrer auch von den Schülern Stichproben einsammeln und korrigieren.

33 Man kann auch jede Station verdoppeln, indem man die Materialien jeweils zwei- oder gegebenenfalls dreifach zur Verfügung stellt.

34 Vgl. auch das Kapitel von Gudrun Wanek zur Binnendifferenzierung im Religionsunterricht.

Des Weiteren ist es ratsam, von einer Festlegung der Reihenfolge (Lernstraße) sowie des Zeitumfangs für die einzelnen Stationen (Zirkeltraining) Abstand zu nehmen, da bei derlei Vorgehen ein Lernen im Gleichschritt suggeriert würde.³⁵

5.2.2 Freiarbeit³⁶

Grundidee:

Bei der Freiarbeit (FA) können sich die Schüler für einen begrenzten Zeitraum »in eigener Regie« mit Lernaufgaben und Materialien zu *verschiedenen Themen* beschäftigen. Sie sind frei in der Wahl der Sozialform, des Materials und des Lerntempos³⁷ und erhalten über Lösungsblätter o.Ä. die Möglichkeit zur Selbstkontrolle.

Um der Heterogenität einer Lerngruppe Rechnung zu tragen, sollten die vom Lehrer zur Verfügung gestellten Materialien möglichst differenziert gestaltet sein, z.B. nach Inhalten, Schwierigkeitsgrad und Abstraktionsgrad sowie nach Arbeitsbereichen wie Wortschatz, Grammatik, Syntax usw.

Verlaufsschema:

- Einführung in das Material und seine Handhabung
- Eigenverantwortliche Arbeitsphase der Schüler: Es empfiehlt sich, die Schüler während dieser Phase in Form eines sog. Laufzettels festhalten zu lassen, was sie jeweils in der Stunde gemacht haben.³⁸

Name / Thema	1	2	3	4	5	6
Sabine			X			
Nils		/			X	
usw.						

Sobald sich ein Schüler einem Themengebiet der FA zuwendet, trägt er seinen Arbeitsbeginn mit einem Schrägstrich ein (/). Wenn er fertig ist, überkreuzt er diesen mit einem zweiten Schrägstrich (X).

Der Laufzettel bleibt für alle zugänglich auf dem Lehrerpult liegen oder wird an die Tafel gehängt, um dem Lehrer wie den Schülern einen Überblick über den jeweiligen Stand der er-

35 Wenn die Inhalte der Stationen aufeinander aufbauen, ist die Lernstraße selbstverständlich sinnvoll.

36 Vgl. auch Scholz, I.: Offene Unterrichtsformen im Lateinunterricht. Freiarbeit am Beispiel von Ovids Metamorphosen, in: Maier, F. (Hg.): Bildung ohne Verfallsdatum. Der Lektüreunterricht im Umbruch (AUXILIA 53), Bamberg 2003, 109–133.

37 Bezüglich der Inhalte sind in der Regel aufgrund der Vorgaben des Bildungsplanes gewisse Einschränkungen sinnvoll.

38 Weitere Anregungen in: Scholz, I.: Freiarbeit, in: Drumm, J. / Frölich, R. (Hg.): Innovative Methoden für den Lateinunterricht, Göttingen 2007, 90–102.

füllten Aufgaben zu vermitteln. Zudem können die Schüler bei schwierigen Aufgaben durch einen Blick auf den Laufzettel in Erfahrung bringen, welche Mitschüler diese Aufgabe schon erledigt haben, so dass sie diese um Rat fragen können.

- In der Abschlussphase stellen die Schülerinnen und Schüler fest, ob ihre Arbeit erfolgreich war,³⁹ und können den Mitschülern und dem Lehrer ihre Ergebnisse, z.B. in Form einer Präsentationsmappe, eines Referats oder Projektes vorstellen.

Organisationsformen: Bei der formellen FA ist die Freiarbeit als eigenes Fach im Stundenplan ausgewiesen, die Grenzen zwischen den Fächern werden zum Teil völlig aufgegeben. Dadurch sind die Schüler nicht nur in der Wahl des Materials, sondern auch in der Wahl des Faches frei.

Bei der fächerübergreifenden oder integrierten FA geben die Kollegen, die sich an einer Freiarbeit beteiligen wollen, einen Teil ihrer Stunden in einen sogenannten Freiarbeitspool ab, so dass in diesen abgegebenen Stunden fächerübergreifend Freiarbeit stattfinden kann. Da ein inhaltlich breites Lernangebot ein unverzichtbares Wesensmerkmal der integrierten Freiarbeit ist, sollten möglichst mehr als zwei Fächer an dieser Organisationsform beteiligt werden.

Die fachbezogene FA erfordert einen vergleichsweise geringen organisatorischen Aufwand, da sie nur in einem Fach in einem von der Lehrkraft festgesetzten Zeitraum praktiziert wird. So kann die Freiarbeit z.B. regelmäßig in einer bestimmten Stunde pro Woche stattfinden oder sich als Block über zwei bis drei Wochen erstrecken.

5.3 Differenzierung nach Sozialformen

Bei dem Einsatz der verschiedenen Sozialformen ist ein ausgewogenes Verhältnis anzustreben. Während bei der Einzelarbeit der individuelle Lernweg im Vordergrund steht, geraten die Vielfalt der heterogenen Lerngruppe und der Umgang mit der Unterschiedlichkeit von der Partnerarbeit über die Gruppenarbeit bis hin zum Klassenunterricht immer stärker in den Blickpunkt.

5.3.1 Einzelarbeit

Bei der Einzelarbeit (EA), auch Stillarbeit genannt, arbeitet jeder Schüler einer Klasse selbstständig und eigenverantwortlich. Dabei kann er im Unterschied zum Klassenunterricht die Reihenfolge und das Tempo seiner Denk- bzw. Handlungsschritte selbst bestimmen. Damit trägt die EA den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler in höchstem Maße Rechnung und ermöglicht in besonderer Weise binnendifferenziertes Vorgehen.⁴⁰

³⁹ Die Ergebnisüberprüfung findet bei zahlreichen Aufgaben selbstverständlich auch schon während der Freiarbeitsphase statt.

⁴⁰ Bei Schülern mit erheblichen Lernschwierigkeiten oder besonderen Begabungen stößt die Binnendifferenzierung freilich an ihre Grenzen. Hier sollten Möglichkeiten einer temporären äußeren Differenzierung erwogen werden. Mitunter ist mit den betreffenden Schülern auch eine individuelle Förderberatung und -planung angebracht, die ein darin geschulter Kollege oder eine schulpsychologische Beratungsstelle übernehmen kann. Vgl. dazu Höhmann, K.: Lehrplan, Lernplan, Förderplan? In: Becker, G. u.a.: Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken, Friedrich Jahresheft XXII / 2004, 128–143.

Besonders nach der Einführung eines neuen Themas⁴¹ ist es ratsam, den Schülern die Möglichkeit zu eröffnen, zunächst in EA mit differenziertem Material verschiedene Aspekte eines Themas auf unterschiedlichem Anspruchsniveau zu wiederholen, anzuwenden und zu vertiefen.⁴²

5.3.2 Partnerarbeit

Bei der Partnerarbeit (PA) wird der Klassenverband für eine begrenzte Zeit in Zweiergruppen aufgeteilt, die sich gemeinsam und selbstständig mit einer Aufgabenstellung beschäftigen.⁴³

Die PA ermöglicht wie die EA individuelle Denkvorgänge, scheint jedoch die kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler noch stärker als die EA zu fördern.⁴⁴ Dies ist vermutlich dadurch bedingt, dass das mündliche Formulieren, Erklären und Nachfragen im Zweierteam zu einem tieferen Durchdringen und Verstehen komplexer Sachverhalte beiträgt.

Darüber hinaus schult die PA die soziale Kompetenz der Schüler, die in einem zeitlich, personell und inhaltlich sehr überschaubaren Rahmen erste Erfahrungen mit der Heterogenität machen können. Sie lernen in der Zweiergruppe andere Lernwege und Meinungen kennen und können sich darin üben, die Unterschiedlichkeit als Chance zu begreifen und Spannungen konstruktiv auszutragen. Schließlich können sich die Partner gegenseitig korrigieren, stärken, ergänzen und unterstützen.⁴⁵

Für die Einteilung der Paare sind verschiedene Formen denkbar:

- Jeder arbeitet mit seinem Tischnachbarn zusammen.
- Jeder arbeitet mit seinem Vorder- bzw. Hintermann.
- Die Paare werden ausgelost.
- Die Schüler wählen ihren Partner selbst.
- Eine etwas aufwändigere Form stellt das sog. »Kugellager« bzw. »Karussellgespräch« dar. Dazu muss die Sitzordnung so umgestellt werden, dass alle Tische beiseite geräumt und zwei konzentrische Stuhlkreise gebildet werden, wobei die Schüler des inneren Kreises nach außen und die Schüler des äußeren Kreises nach innen blicken.

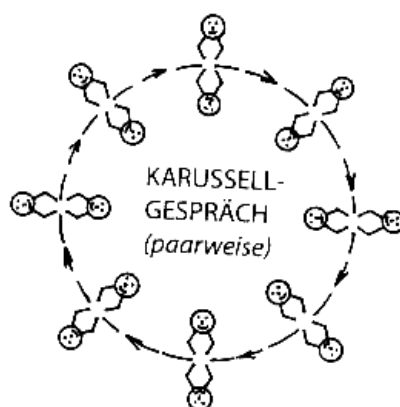
41 Bisweilen ist auch vor der Einführung eines neuen Themas eine differenzierte Wiederholungs- und Übungsphase angebracht, in der die Schüler weiter zurückliegende Kenntnisse und Fertigkeiten möglichst differenziert auffrischen können, die Grundlage für die Aneignung des neuen Themas bilden.

42 Die EA kann gemäß dem Dreischritt »Think – Pair – Share« über die PA in den Klassenunterricht münden. Vgl. dazu Konietzko, G. / Dahmann, M.: Think – Pair – Share, in: Becker, G. u.a.: Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken, Friedrich Jahresheft XXII 2004, 118–119.

43 Obwohl die Partnerarbeit ein Schattendasein führt, erzielt sie oft bessere Ergebnisse als die Gruppenarbeit oder der Klassenunterricht. Vgl. Nuhn, H.-E., Partnerarbeit als Sozialform des Unterrichts, Weinheim und Basel 1995, 21.

44 Vgl. Nuhn, H.-E., ebd., 21.

45 Problematisch ist der Helferdienst, wenn der leistungsschwächere Partner keinerlei Unterstützung erhält, sondern die Ergebnisse seines leistungsstärkeren Partners lediglich abschreibt. Schließlich sei darauf hingewiesen, dass die meisten Schüler sich einen gleich starken oder allenfalls leistungsstärkeren Partner wünschen; vgl. Nuhn, H.-E., ebd., 58.



Durch entsprechende Impulse des Lehrers (z.B.: »Die Schüler des Innenkreises rücken einen Platz nach links weiter.«) werden die Schüler jeweils ihrem Gesprächspartner zugewiesen, mit dem sie ihre Lektüreeindrücke, ihre Erwartungen zu einem neuen Thema austauschen oder einer anderen gestellten Aufgabe nachgehen können. Diesen Vorgang kann der Lehrer ein paar Mal wiederholen, um den Schülern durch den häufigen Partnerwechsel eine möglichst große Perspektivenvielfalt zu vermitteln.

- Sollte das »Karussellgespräch« aus Gründen der Raumkapazität oder der Zeitökonomie nicht möglich sein, kann man die Schüler auch bitten, im Mittelgang oder vor der Tafel zwei sich gegenüberstehende Reihen zu bilden. Die Schüler tauschen sich jeweils mit ihrem Gegenüber aus, bis der Lehrer einen entsprechenden akustischen Impuls gibt, z.B. die Schüler der einen Reihe bittet, um einen oder zwei Plätze weiterzugehen, um sich mit dem neuen Gesprächspartner auszutauschen.

5.3.3 Gruppenarbeit

Bei der Gruppenarbeit (GA) wird der Klassenverband für eine begrenzte Zeit in Kleingruppen (drei bis sechs Schüler) aufgeteilt, die jeweils gemeinsam und selbstständig an einer Themenstellung arbeiten, ihre Arbeitsergebnisse in der Regel in späteren Unterrichtsphasen im Plenum präsentieren und sie nach Möglichkeit in ein Gesamtergebnis münden lassen. Im Rahmen der GA können die Schüler verstärkt soziale und kommunikative Kompetenzen (weiter-)entwickeln, die für einen geglückten Umgang mit Heterogenität unerlässlich sind. Sie üben sich darin, einander zuzuhören, andere Standpunkte kennenzulernen und ihren eigenen zu vertreten, Kompromisse zu schließen, Gruppengespräche zu moderieren etc.⁴⁶ Man unterscheidet im Wesentlichen zwei Organisationsformen:⁴⁷

- Arbeitsgleiche Gruppenarbeit: Alle Kleingruppen bearbeiten dasselbe Thema.

⁴⁶ Für die Einteilung der Gruppen gilt wie so oft »Variatio delectat.« Weitere Anregungen zur Gruppenarbeit in: Drumm, J. / Scholz, I.: Gruppenarbeit, in: Drumm, J. (Hg.): Methodische Elemente des Unterrichts, Göttingen 2007, 29–41.

⁴⁷ Selbstverständlich gibt es noch weitere Möglichkeiten wie Gruppenpuzzle bzw. Gruppenrallye. Entsprechende Anregungen in: Rotering-Steinberg, S.: Gruppenpuzzle und Gruppenrallye, in: Gudjons, H.: Handbuch Gruppenunterricht, Weinheim und Basel 1993, 284–293.

- Arbeitsteilige Gruppenarbeit: Jede Kleingruppe erhält einen anderen Arbeitsauftrag. Diese Organisationsform eignet sich besonders zur Differenzierung, da die Kleingruppen verschiedene Aspekte, Ebenen oder Dimensionen ein und desselben Themas kennenlernen und durchdringen können. Im Plenum können die unterschiedlichen Perspektiven einander gegenübergestellt und gemeinsam ausgewertet werden.

5.3.4 Klassenunterricht

Während die Schüler in der EA, PA oder GA eine Aufgabenstellung oft unter einem ganz bestimmten, mitunter sehr einseitigen Blickwinkel bearbeiten und bewältigen, werden sie im Klassenunterricht mit weiteren Zugangsweisen und Fragen ihrer Mitschüler oder ihres Lehrers konfrontiert. Denn bei dieser Sozialform arbeiten alle gemeinsam an einem Thema oder nehmen an einem zentralen Geschehen teil.

Das Unterrichten in der heterogenen Gesamtgruppe stellt deshalb ein wesentliches Pendant zu den differenzierten und individualisierten Unterrichtsphasen in EA, PA oder GA dar und kann

- den Schülern gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen verschaffen,
- den vielfältigen Ideen einer heterogenen Gesamtgruppe Raum geben,
- den Schülern Mehrdimensionalität und Perspektivenvielfalt eröffnen.

Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass der Klassenunterricht nicht automatisch in einem vom Lehrer geleiteten Unterrichtsgespräch erfolgen muss, sondern den Rahmen für vielfältige Aktionsformen bietet, wie z.B. Referate, Präsentationen, Expertenbefragungen, aber auch szenische oder musikalische Elemente bis hin zum Unterrichten einzelner Themenbereiche durch Schüler.⁴⁸

Gerade bei differenzierten und individualisierten Unterrichtsformen bildet der Klassenunterricht den Dreh- und Angelpunkt zur Planung, Verarbeitung, Zusammenführung und Auswertung unterschiedlicher Zugangs-, Lösungs- und Erkenntniswege, so dass die Heterogenität von allen Beteiligten als belebendes und fruchtbares Spannungsfeld erfahren werden kann.

6. Ausklang

Meine Ausführungen sollen mit einer Erzählung des Reformpädagogen Célestin Freinet ausklingen. Die Geschichte trägt den Titel »Adler steigen keine Treppen« oder »Vom methodischen Treppensteigen«:

Der Pädagoge hatte seine Methoden auf genaueste ausgearbeitet. Er hatte – so sagte er – ganz wissenschaftlich die Treppe gebaut, die zu den verschiedenen Etagen des Wissens führt. Mit vielen Versuchen hatte er die Höhe der Stufen ermittelt, um sie der normalen Leistungsfähigkeit kindlicher Beine anzupassen. Da und dort hatte er einen Treppenabsatz zum Atemholen eingebaut und an einem bequemen Geländer konnten die Anfänger sich festhalten.

⁴⁸ Auf das von Jean-Pol Martin entwickelte Verfahren LdL (Lernen durch Lehren) kann an dieser Stelle leider nicht näher eingegangen werden. Vgl. dazu <http://www.ku/eichstaett.de/Fakultaeten/SLF/romanistik/didaktik/Forschung/ldl/>.

Und wie er fluchte, dieser Pädagoge! Nicht etwa auf die Treppe, die ja offensichtlich mit Klugheit ersonnen und erbaut worden war, sondern auf die Kinder, die kein Gefühl für seine Fürsorge zu haben schienen.

Er fluchte aus folgendem Grund: Solange er dabei stand, um die methodische Nutzung dieser Treppe zu beobachten, wie Stufe um Stufe emporgeschritten wurde, an den Absätzen ausgeruht und sich an dem Geländer festgehalten wurde, da lief alles ganz normal ab. Aber kaum war er für einen Augenblick nicht da: sofort herrschten Chaos und Katastrophe!

Nur diejenigen, die von der Schule schon genügend autoritär geprägt waren, stiegen methodisch Stufe für Stufe, sich am Geländer festhaltend, auf dem Absatz verschlaufend, weiter die Treppe hoch – wie Schäferhunde, die ihr Leben lang darauf dressiert wurden, passiv ihrem Herrn zu gehorchen, und die es aufgegeben haben, ihrem Hunderhythmus zu folgen, der durch Dickichte bricht und Pfade überschreitet.

Die Kinderhorde besann sich auf ihre Instinkte und fand ihre Bedürfnisse wieder: eines bezwang die Treppe genial auf allen Vieren. Ein anderes nahm mit Schwung zwei Treppenstufen auf einmal und ließ die Absätze aus. Es gab sogar welche, die versuchten, rückwärts die Treppe hinaufzusteigen und die es darin wirklich zu einer gewissen Meisterschaft brachten.

Die meisten aber fanden – und das ist ein nicht zu fassendes Paradoxon – dass die Treppe ihnen zu wenig Abenteuer und Reize bot. Sie rasten um das Haus, kletterten die Regenrinne hoch, stiegen über die Balustraden und erreichten das Dach in einer Rekordzeit, besser und schneller als über die so genannte methodische Treppe. Einmal oben angelangt, rutschten sie das Treppengeländer runter, um den abenteuerlichen Aufstieg noch einmal zu wagen.

Der Pädagoge macht Jagd auf die Personen, die sich weigern, die von ihm für normal gehaltenen Wege zu benutzen.

Hat er sich wohl einmal gefragt, ob nicht zufällig seine Wissenschaft von der Treppe eine falsche Wissenschaft sein könnte, und ob es nicht schnellere und zuträglichere Wege gäbe, auf denen auch gehüpft und gesprungen werden könnte: Ob es nicht, nach dem Bild Victor Hugos, eine Pädagogik für Adler geben könnte, die keine Treppen steigen, um nach oben zu kommen?⁴⁹

In diesem Sinne sollen die folgenden Beispiele als Anregungen dienen, wie es gelingen kann, unterschiedlich begabte und interessierte Schüler auf unterschiedlichen Wegen gleichermaßen zu fördern und zu fordern.

Dabei soll akzeptiert werden, dass trotz intensiven Bemühens nicht alle zu Höchstleistungen gelangen wollen oder können. Das Ziel eines differenzierten Unterrichts kann deshalb nur darin bestehen, die Kenntnisse und Fähigkeiten möglichst vieler Schülerinnen und Schüler zu verbessern, ohne alle auf denselben Leistungsstand zu bringen.

Gleichen Schritt und Tritt zu verlangen
beachtet nicht die unterschiedliche Anstrengung
für kleine und große Beine.

Auch im Geistigen bedeuten Gleichschritt und
Gleichtakt die Schwächung der Schwächeren
und die Behinderung der Stärkeren.

Ruth Cohn, 1993⁵⁰

49 Aus: Freinet, C.: Die Sprüche des Mathieu (Les dits de Mathieu), 1967.

50 Zitiert nach: Meister, H.: Differenzierung von A – Z. Eine praktische Anleitung für die Sekundarstufen, Stuttgart u.a. 2000, 38.

7. Literatur⁵¹

- Ahrling, I. (Hg.): Praxis Schule 5–10 Extra: Differenzieren und individualisieren, Braunschweig 2002
- Becker, G. u.a. (Hg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken, Friedrich Jahresheft XXII 2004
- Bönsch, M.: Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche. Formen. Strategien, München 2004
- Bönsch, M.: Intelligente Unterrichtsstrukturen. Eine Einführung in die Differenzierung, Hohengehren 2004
- Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt, Weinheim und Basel 2007
- Bos, W. u.a. (Hg.): Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung, Münster u.a. 2004
- Bosse, D. u.a. (Hg.): Heterogenität und Differenzierung. PÄDAGOGIK, 55. Jahrgang, Heft 9, September 2003
- Bräu, K. / Schwerdt, U.: Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule, Münster 2005
- Eckert, E.: Individuelles Fördern, in: Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004, 86–103
- Graumann, O.: Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt, Bad Heilbrunn 2002
- Meister, H.: Differenzierung von A–Z. Eine praktische Anleitung für die Sekundarstufen, Stuttgart 2000
- Paradies, L. / Linser, H.J.: Differenzieren im Unterricht, Berlin 2001
- Paradies, L. / Linser, H.J. / Greving, J.: Diagnostizieren, Fordern und Fördern, Berlin 2007
- Tanner, A. / Badertscher, H. / Holzer, R. / Schnidler, A. / Streckeisen, U. (Hg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten, Zürich 2006
- Warzecha, B. (Hg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive, Münster u.a. 2003
- Weber, M.: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede, Opladen 2003
- Wiater, W.: Das Unterrichtsprinzip Differenzierung, in: Unterrichtsprinzipien, Donauwörth 2001, 26–39
- Winter, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen, Hohengehren 2004

51 Weitere Literaturempfehlungen unter www.ingvelde-scholz.de (Link: Hinweise / Literaturtipps).