

Es führen viele Wege nach Rom ...

Ingrid Ahlring

Muster und Module
binnendifferenzierenden Unterrichts

„Binnendifferenzierung ist eine Illusion.“ –
„Alle reden davon und keiner kann es.“ –
„Die Forderung nach Binnendifferenzierung ist eine Überforderung für alle Lehrerinnen und Lehrer.“ – „Binnendifferenzierung und neuer Leistungsgedanke – wie geht das noch zusammen?“ – „Älteren Kolleginnen und Kollegen ist dieser Spagat nicht mehr zuzumuten.“ – „Wenn man Binnendifferenzierung nur lernen könnte – aber es gibt niemanden, der es einem zeigen kann ...“

Diese Meinungen über das „Reizthema“ Binnendifferenzierung wurden gesammelt innerhalb nur eines Monats zu ganz verschiedenen Gelegenheiten. Die Aussprüche spiegeln Resignation und Hilflosigkeit, aber durchaus auch die Einsicht, dass es „eigentlich“ nötig sei, sich nach wie vor damit zu beschäftigen. Im Folgenden soll Mut gemacht werden, sollen Unterrichtsstrukturen beschrieben werden, die es ermöglichen könnten, Ordnung in ein Chaos diffuser Vorstellungen zu bringen ...

Der erste Schritt findet im Kopf statt ...

Als sich in unserer Schule die Schulprogrammgruppe „Binnendifferenzierung“ zusammenfand und überlegte, wie wir unsere komplexe Aufgabe angehen könnten, wurde uns nach längerem Gedankenaustausch klar, dass der erste, entscheidende Schritt hierzu in den Köpfen der Kolleginnen und Kollegen stattfindet. Der individuelle Blick auf die Schülerinnen und Schüler wird zweifellos dreierlei zur Folge haben:

1. Persönliches, individuelles Reagieren auf die Kinder und Jugendlichen ist gefordert

Wer die Vielfalt im Klassenraum akzeptiert, der stellt sein eigenes Lehrerverhalten in konstruktiver Weise darauf ein und erkennt: Unterschiedliche Kinder brauchen unterschiedliche Lehrerreaktionen. Einige Kinder erhalten Bestätigung und Ruhe durch mehr Zuwendung, kleine körperliche Kontakte wie eine beruhigende Hand auf der Schulter, ein freundliches Knuffen, vielleicht sogar eine kleine, ange deutete Umarmung. Andere brauchen Distanz und Abgrenzung, klare Anweisungen, Autorität, Unnachgiebigkeit, müssen sich reiben. Einige verstehen sofort, können und wollen

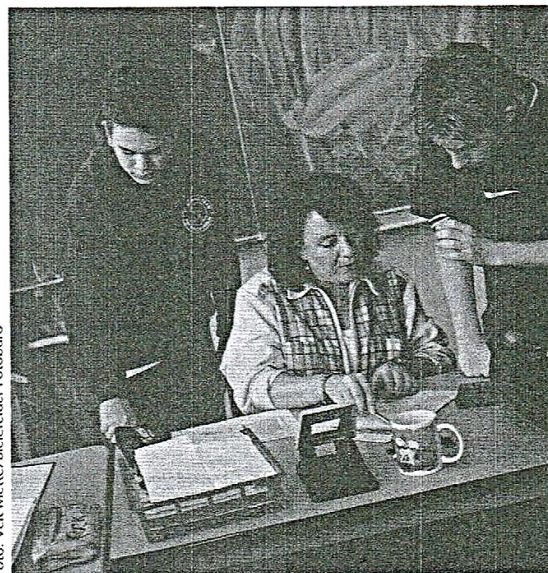


Foto: Veit Metzger/Bigelfelder Fotobüro

Für jeden einzelnen Schüler, jede einzelne Schülerin ist es wichtig, als Individuum wahrgenommen zu werden.

gleich anfangen mit der Arbeit, andere sind versponnen, brauchen einen zweiten Anlauf, die persönliche Ansprache. Einige sind hungrig nach Freundlichkeit, Anerkennung, Lob, andere reagieren darauf mit Verachtung, wollen Ansporn, Richtung, Herausforderung. Einige brauchen eine kleine Geste, ein Augenzwinkern um das Signal zu erhalten: Ich bin wichtig, ich bin wahrgenommen worden. Andere sind kleine Egomane und brauchen eher Reaktionen, die ihnen zeigen, dass es gleichberechtigt mit ihnen noch andere Kinder gibt.

2. Aus lauter kleinen Individuen muss eine Lerngruppe gemacht werden, die trotz Vielfalt interagieren kann

Keine Lehrerin und kein Lehrer kann sich allerdings in 25 oder gar 30 Teile teilen und ständig und zu jeder Zeit mehr als 20-fach reagieren. Die Lerngruppe braucht als Gruppe Stabilität und Sicherheit um individuelles Agieren und Reagieren auszuhalten, aber auch Gemeinsamkeiten zu ermöglichen. Werden diese Prozesse vernachlässigt, entstehen möglicherweise Konkurrenz und Neid. Gemeinsamkeiten und Gruppenerfahrungen in der Klasse, feste Regeln und Rituale sowie eine Kultur der Rückmeldung und Ergebnispräsentation, die Unterschiedlichkeit akzeptiert und integriert sowie offensiv und konstruktiv mit Ungleichheiten umgeht, sind nötig und müssen aufgebaut werden.¹

3. Der Unterricht muss der Vielfalt der Schüler und Lehrer Rechnung tragen

Einen „Königsweg“ zur Binnendifferenzierung gibt es nicht; wie die *Materialseite* 27² zeigt, verträgt sich Binnendifferenzierung aber mit ganz unterschiedlichen Unterrichtsansätzen. Denn wie es in jedem Klassenraum eine Vielfalt unterschiedlicher Schülerpersönlichkeiten gibt, so gibt es in jedem Kollegium auch eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Lehrerpersönlichkeiten: Einige Kollegen möchten ihren Unterricht lieber zentral organisieren und die Fäden in der Hand halten, andere sind dagegen willens und in der Lage, „die Leine etwas länger“ zu lassen, den Schülern auch über größere Zeiträume hinweg individuelle Freiräume zu gestatten. Beide „Grundformen“ von Unterrichtsorganisation eignen sich für Binnendifferenzierung. Das ist wichtig zu wissen, da häufig vermutet wird, Binnendifferenzierung könne nur in sehr dezentralen, offenen Unterrichtsformen stattfinden, und das ist bekanntlich nicht jedermanns Sache. Im Folgenden sollen einige Beispiele für Differenzierungsmöglichkeiten in beiden Unterrichtsformen aufgezeigt werden.

Binnendifferenzierung im zentral organisierten Unterricht

Differenzierung durch Methodenvarianz

In jedem Referendariat spielt der Methodenwechsel eine große Rolle. Man kann also davon ausgehen, dass dies zum Grundrepertoire eines jeden Lehrers gehört. Das bedeutet, dass Formen der Binnendifferenzierung tendenziell von jedem Lehrer geleistet werden und geleistet werden können, der Wechsel in seinen Unterricht bringt. Ein Bildimpuls, ein Lied als Einstieg, eine Fantasiereise zur Sammlung oder Beruhigung, ein Wechsel von Unterrichtsgespräch und Eigenarbeit am Tisch, ein Standbild zur Literaturinterpretation statt nur immer Worte, eine Mindmap zu zweit oder am Gruppentisch statt des sonst üblichen Sammelns an der Tafel, Regeln und Formeln auf Postern an der Klassenraumwand statt einmal angeschrieben und weggewischt, Arbeit mit Kartentechnik statt des klassischen Frage- und Antwortspiels bei Textanalysen, Einbeziehung von Lernsoftware, kreative Schreibrunden, Wechsel zwischen Sitzkreis und Arbeit am Tisch, ein Rollenspiel zur Klärung eines Problems anstatt endloser Diskussionen, Aufsuchen außerschulischer Lernorte statt immer neuer Texte – all dies sind nur einige Beispiele dafür, dass im Grunde bereits die tägliche Alltagsarbeit, die sich unterscheidet von dem viel karikierten „Buchaufschlagen – Textlesen – Fragenbeantworten“, eine Form von Binnendifferenzierung darstellt, weil sie Kindern unterschiedliche Lernzugänge ermöglicht und von daher den verschiedenen Lerntypen eine Chance gibt.⁵

Unterschiedliche Lernzugänge gewährleisten

Eng damit zusammen hängt diese Form der Differenzierung im Klassenraum. Auch sie geht auf unterschiedliche Lerntypen ein. Der Unterschied zu dem oben Erwähnten besteht lediglich darin, dass hier unterschiedliche Lernzugänge parallel angeboten werden. So kann ein Arbeitsblatt zum Beispiel sowohl einen Text zu einer Problematik enthalten als auch eine Karikatur oder einen Comic oder eine Grafik – die Schüler suchen sich dann das aus, was ihnen am besten liegt.

Im Fremdsprachenbereich werden häufig Lehrbuchtexte auch in gesprochener Form auf Kassette angeboten – auch dies wäre eine Möglichkeit, Schülern die Wahl zu lassen, wie

sie sich den Text aneignen möchten. Gerade denjenigen, die eine Lese-Rechtschreibschwäche haben, würde ein solches Angebot sehr entgegenkommen.

Eine geometrische Form selbst zusammenbauen, sich eine Geschichte aus Einzelteilen zusammenpuzzeln – dies könnten Alternativen für haptische Lerner sein, während ihre Mitschüler „klassische“ Lernformen bevorzugen.

Gerade dies letzte Beispiel zeigt auch, dass das parallele Anbieten unterschiedlicher Zugangsweisen in sehr heterogenen Gruppen Vorteile hat. Leistungsstarke Schüler, die über abstraktes Denkvermögen verfügen, müssen nicht unbedingt Dinge anfassen um sie zu verstehen. Sie sollten allerdings verstehen lernen, dass andere Schüler auf diese Weise besser lernen können. Dieses gegenseitige Verständnis wird sicherlich eher gefördert, wenn sie selbst so lernen können, wie sie es für angemessen halten.

Schülern Lernhilfen anbieten

Es gibt vielfältige und sehr verschiedene Möglichkeiten, auch im zentral organisierten Unterricht Lernhilfen für Schüler zur Verfügung zu stellen. Ein Arbeitsblatt mit einem komplexen Text zum Beispiel kann vom Lehrer in einer zweiten Form, in der Zwischenüberschriften und Strukturierungshilfen wie Unterstreichungen, Absätze, Pfeile und Markierungen am Rand usw. bereits vermerkt sind, bereitgehalten werden. Für eine geforderte Textzusammenfassung können Strukturhilfen (Stichworte, Gliederung) angeboten werden.⁴ Mathematikaufgaben können durch eine „Anfangshilfe“ unterstützt werden, mit der Schüler dann selbst weiterrechnen können. Diese Art Hilfen können den Schülern entweder angeboten oder auf Nachfrage bereitgehalten werden.

Eine der einfachsten Lernhilfen, die sicherlich jeder Kollege schon praktiziert hat, besteht darin, während der Arbeitsprozesse heranzugehen und Schülern Tipps zu geben, sie auf den Weg zu bringen, hilfreiche Fragen zu stellen usw. Bei Klassenarbeiten lösen diese Formen von Zuwendung oft Denkblockaden und Angstattacken; nach dem Zerschlagen dieses „Anfangsknotens“ können Schüler dann häufig allein weiterarbeiten. Weiß man als Lehrer vorher, welche Art von Blockaden zu erwarten ist, lassen sich auch kleine Strategien vorher vereinbaren oder beruhigende Gesten anwenden.⁵

Poster im Klassenraum können ebenfalls Erinnerung und Hilfe zugleich sein. Ob nun eine Tabelle die Verwendung der Zeiten im Englischen, ob die Präpositionsregeln für Französisch, ein Zeitstrahl für Geschichte an der Wand hängen – viele Schüler mögen dies gar nicht wahrnehmen, aber für andere bedeuten diese „stummen Erinnerungen“ doch immer wieder Unterstützung.

Weitere Formen von Lernhilfen bestehen darin, Schüler arbeitstechnisch zu unterstützen. Jede Form von Training von Arbeitstechniken ist natürlich eine Lernhilfe⁶; werden diese Techniken und Lernstrategien allerdings im direkten Zusammenhang mit Unterrichtsinhalten vermittelt, sind Lernerfolge nachweislich am größten und haben mehr Schüler etwas davon.⁷ Schließlich kann die Ausstattung des Klassenraums mit Nachschlagewerken jeder Art bzw. die Benutzung elektronischer Enzyklopädien und Wörterbücher eine Hilfe sein.

Zusatzaufgaben anbieten (Differenzierung nach Quantität)

Häufig sitzen im Klassenraum Schüler, die einfach schneller sind als andere. Das kann, muss aber nichts mit Leistungsfähigkeit zu tun haben. Es ist fatal, wenn Schüler, die

Eine von vielen Differenzierungsmöglichkeiten ist langfristige Gruppenarbeit, bei der die Schüler sich zum Beispiel themenorientiert zusammenfinden können.

Foto: Veit Mette/
Bielefelder Fotobüro



ihre Aufgabe erledigt haben, lustlos im Klassenraum herumhängen. Sind diese Schüler auch noch energiegeladener und motorisch aktiv, werden sie bald im Klassenraum herumspringen und andere bei der Arbeit stören. Hier sind Aufgaben, die nach Fundamentum und Additum differenzieren, eine große Hilfe. Die Langsameren werden das Fundamentum schaffen und damit doch das Gefühl haben, „alles erledigt zu haben“, während die Schnelleren noch zusätzliche Knobelaufgaben, grammatische Kniffligkeiten, kleine Extratexte mit interessanten Themenstellungen bearbeiten oder in Karteien und mit Lernspielen arbeiten, die im Klassenraum bereitstehen.

Diese Form der Differenzierung muss allerdings wohl dosiert sein – keinesfalls sollte bei den „Schnellen“ der Eindruck entstehen, sie würden durch zusätzliche Belastungen für ihre Schnelligkeit „bestraft“. Daher sollten die Zusatzaufgaben Anreize bieten und Spaß machen, nicht aber demotivieren.⁸ Wichtig ist auch, dass Zusatzangebote echte „Zusätze“ sind und nicht bedeuten, im vorgesehenen Unterrichtsstoff schon weiter voranzugehen, das nächste Buchkapitel zu beginnen o. Ä. Dies würde die Schere im Klassenraum nur vergrößern.

Nach Niveau unterschiedenes Material anbieten (Differenzierung nach Qualität)

Niveauunterschiedenes Material zu suchen oder selbst herzustellen macht natürlich Mühe, oft ist es jedoch viel unproblematischer als befürchtet. In Sozialkunde zum Beispiel könnte dabei zu einem Thema je ein Text aus einer Lokalzeitung und aus einer anspruchsvolleren überregionalen Zeitung entnommen werden. Ein und derselbe Text kann in ausführlicher und komprimierter, auf das Wesentliche beschränkter Form angeboten werden. Ein fremdsprachlicher Text kann für leistungsschwächere Schüler etwas vereinfacht werden – so können sie immerhin inhaltlich mithalten und geraten nicht vollends ins Abseits. In Geschichte könnten Originalquellen parallel zu Autorentexten im Schulbuch angeboten werden, in der Mathematik könnten Schüler selbst entscheiden, ob sie weitere Übungen im einfacheren „Grundsatzformat“ brauchen, um

sicher zu werden, oder sich bereits komplexere Übungsformen zutrauen.⁹ Im Fremdsprachenbereich können authentische Zeitungstexte für Leistungsstarke angeboten werden, während andere die einfacheren Schulbuch- oder Arbeitsblatttexte bearbeiten.

Schulbücher machen Angebote: Nutzen Sie sie!

Schließlich und endlich muss darauf hingewiesen werden, dass inzwischen alle großen Schulbuchverlage Schulbücher in ihrem Programm haben, die differenzierende Angebote machen. Dabei werden sowohl unterschiedliche Übungsarten angeboten, als auch verschieden schwierige Texte und Übungen präsentiert; es gibt Aufgaben, die zum komplexeren Weiterdenken auffordern, und interessante zusätzliche Anregungen für die Schule oder zu Hause. Selbst wenn Schulbücher nicht ausdrücklich Differenzierungsangebote machen, lässt sich Differenzierung mit ihnen inszenieren.¹⁰

Binnendifferenzierung in dezentralen Unterrichtsformen

Vorab sei erinnert, dass jeder dezentrale Unterricht eines gemeinsamen Einstiegs in das Thema bedarf und mit einer gemeinsamen Präsentation oder auch einem gemeinsamen Plenum enden sollte um nach wie vor ein Lernerlebnis der gesamten Lerngruppe zu sein.⁶

Differenzierung in verschiedenen kurzen Unterrichtsphasen

Nach einem gemeinsamen thematischen Einstieg kann die vertiefende Bearbeitung in Kleingruppen erfolgen, die einen begrenzten Arbeitsauftrag erhält. Oftmals erstreckt sich diese Form der Arbeit lediglich über eine Doppelstunde und wird am Ende durch kleine Gruppenpräsentationen oder Visualisierungen wieder zusammengebunden. In dieser bekannten Form der Unterrichtsstruktur lassen sich sehr gut differenzierende Elemente nach den oben genannten Kriterien einbauen. Sind die Tischgruppen insgesamt leistungshomogen zusammengesetzt, kann ein Auftrag mit einer

leichteren Aufgabe an eine Gruppe mit eher leistungsschwächeren Schülern vergeben werden. Sind die Gruppen in sich sehr heterogen, empfehlen sich Arbeitsaufträge mit einem Fundamentum und Additum oder, wenn Arbeitsteilung möglich ist, mit deutlich gekennzeichneten leichteren und schwereren Aufgaben. Noch einfacher sind solche differenzierenden Angebote in Partnerarbeit zu organisieren. Eine Neuzusammensetzung von Gruppen aufgrund verschiedener Aufgabenangebote ist für eine Unterrichtsstunde sicherlich zu aufwendig – dies sollte längeren Gruppenphasen vorbehalten bleiben.

Auch das Freistellen einer Präsentationsform gibt Kleingruppen die Möglichkeit, je nach den Fähigkeiten und Neigungen ihrer Mitglieder zu entscheiden. Eine sehr interessante Variante bietet hier die in der PRAXIS SCHULE 5-10 bereits mehrfach vorgestellte Gruppenpuzzle-Methode, die es ermöglicht, aus heterogen zusammengesetzten Tischgruppen kurzfristig homogene Kleingruppen zu machen, welche dann ihre Ergebnisse in die ursprüngliche Tischgruppe wieder hineintragen.¹¹

Differenzierung durch Individualisierung

Gelegentlich, aber nicht ständig, kann der Unterricht nach dem Einstieg ins Thema völlig individualisiert werden. In diesen Phasen kann jeder nach seinem eigenen Lerntempo, gegebenenfalls auch nach seinen Neigungen arbeiten. Die Rolle des Lehrers verschiebt sich hierbei auf die Vorbereitung dieses Prozesses und die Beratung und Lernkontrolle.¹² Schüler empfinden diese Formen in der Regel als erholsame Abwechslung von Unterrichtsstrukturen, in denen sie ständig auf den frontal agierenden Lehrer konzentriert sein müssen. Es ist erlaubt miteinander zu kommunizieren und auch zu zweit zu arbeiten, kleine Konzentrationspausen gönnt sich jeder selbst. Besonders in den Pubertätsjahrgängen kann diese Form den Unterrichtsstress für Lehrer und Schüler erheblich mindern und sogar positiv wenden, da sich hier Gelegenheit für individuelle Hilfen, Gespräche, Ratschläge ergibt. Ein solcher Unterricht lässt sich sowohl mithilfe von Lernstationen organisieren, die die Schüler nach und nach durchlaufen müssen, als auch mit Lernwerkstätten, Arbeit

an Lernkarteien oder langfristigen individuellen Aufgaben oder Projekten. Differenzierende Aspekte können sich hier auf das Lerntempo beziehen, auf die zu erarbeitende Quantität (ein Pflichtpensum für alle, danach Zusatzmöglichkeiten), auf niveaunterschiedene Angebote zum Beispiel an den einzelnen Stationen oder aber auch auf Neigung oder Lernzugänge.¹³

Differenzierung durch langfristige Gruppenarbeit oder durch Gruppenprojekte

Selbstverständlich ist jede Form von Projektarbeit auch differenzierender Unterricht, da die Schüler sich an Themen wagen, die sie interessieren, Materialien suchen, die sie bewältigen können und deren Bearbeitung in aller Regel ihrer Leistungsfähigkeit und ihrem Lernstil entspricht. Langfristige Gruppenarbeit ist eine Art Vorform dazu. Eine Differenzierungsmöglichkeit besteht darin, als Lehrer Themenangebote zu machen, die von Anfang an Hinweise darauf haben, ob die Materiallage schwer oder leicht ist, der Zugang zum Thema kompliziert und die Fragestellung komplex oder eher einfach ist.¹⁴ Hans-Eberhard Piepho nennt eine solche Differenzierung im Fremdsprachenbereich „task-based approach“, das heißt „aufgabenbezogener Ansatz“. Indem Schüler das gemeinsam eingeführte Thema in unterschiedlichen Aufgabenbereichen bearbeiten, die sich sowohl thematisch als auch vom Schwierigkeitsgrad her unterscheiden können, arbeiten alle gemeinsam an einer Sache und sind doch individuell gefordert.¹⁵ Gibt der Lehrer selbst Material vor, das zu bearbeiten ist, kann auch dies schon von unterschiedlicher Quantität und Qualität sein (zum Beispiel aufbereitete Schulbuchtexte versus Originaltexte aus Zeitungen o. Ä.). Die Schüler entscheiden dann selbst, welches Thema sie sich zutrauen und mit wem sie zusammenarbeiten möchten. Es ist allerdings auch möglich, individuell mit Schülergruppen die Anforderungen zu besprechen und zu vereinbaren.

Differenzierung durch zeitweilige Gruppenteilung

Eine Form dezentralen Unterrichts kann sein, wechselseitig intensiv mit unterschiedlichen Schülergruppen zu arbeiten.



Differenzierung zeichnet sich (auch) aus durch Ungleichzeitigkeiten im Unterrichtsverlauf. Darauf muss man sich als Lehrer vorbereiten, will man Unterrichtsstörungen und sonstigen Problemen vorbeugen.

Foto: Bert Butzke

Dies ist nicht – wie ein erster Blick vermuten lassen könnte – eine Form der äußeren Differenzierung in der inneren, sondern flexibles Reagieren auf unterschiedliche Schülerbedürfnisse. In Mathematik, Englisch oder Deutsch kann ein Teil der Schüler an den Tischen an einer Aufgabe arbeiten, während ein anderer Teil mit dem Lehrer zusammensitzt und ein grammatisches Problem noch einmal gemeinsam durchgeht, in eine neue Rechenoperation eingeführt wird oder die vorbereiteten Texte liest und gemeinsam beurteilt. Auf diese Weise können Lernschwächere, langsamere Lerner oder Schüler mit Lerndefiziten sich noch einmal vergewissern, trauen sich zu fragen, was ihnen in der Großgruppe schwer fallen würde. Sensible, intime Gedanken zu einem Text oder einer Lektüre können in kleinem Kreis eher geäußert werden als im Plenum, schnelle Denker und sehr begabte Kinder können in solchen Situationen mit abstrakterer Sprache und komplexeren Gedankengängen konfrontiert werden.

Dabei müssen diese Teilgruppen nicht immer identisch sein: Wer einmal längere Zeit gefehlt hat, gesellt sich im Kreis denen zu, die langsamer lernen, später wird er wieder bei den anderen dabei sein. Geometrie liegt einer Schülerin gar nicht und sie braucht mehr Erklärungen und Hilfen, bei Algebra hingegen kann sie bei den Schnelleren mitarbeiten. Ein Schüler interessiert sich brennend für aktuelle politische Themen und diskutiert hier komplexe Sachverhalte mit, wirtschaftliche Sachzusammenhänge lassen ihn kalt und er ist froh, das Fundamentum bearbeiten zu können.

Diese Art von Arbeit mit wechselnden Kleingruppen kann auch ohne langfristige Vorbereitung oder große Differenzierungserfahrung versucht werden: „Stillarbeit“ kann jeder veranlassen und organisieren, und während einige still arbeiten, können die anderen gut intensiv mit dem Lehrer lernen.

Ein „Begleitprogramm“ sollte stets dabei sein

Alle erwähnten Unterrichtsstrukturen zeichnen sich durch Ungleichzeitigkeiten aus. Diese bedingen automatisch Leerläufe infolge von unterschiedlich schnellem Erledigen der Arbeit und Ärgernissen wie vergessenes Material (ein Schüler kann nicht am Thema weiterarbeiten), Krankheit von Klassenkameraden (eine Gruppe ist nicht funktionsfähig) oder Ähnlichem. In Unterrichtsstörungen und -problemen endet dies nur dann, wenn man als Lehrer blind hineinstolpert anstatt vorzusorgen und ein „Begleitprogramm“ parat zu haben. Am günstigsten ist ein Angebot, das im Zusammenhang mit dem Unterrichtsthema steht und doch außerhalb liegt. Dies können Lernspiele zum Thema sein, begleitende Schulbuch-Software, kleine Aufträge, die zu einer Ausstellung zum Thema beitragen und den Klassenraum verschönern (Wappen zeichnen beim Thema Mittelalter, Bilder für die Klassenzeit-Leiste erstellen), Weiterarbeit an einem langfristigen Klassenprojekt (E-Mail-Kontakte mit Partnerklassen), Aufgaben aus der „Knobel-Kiste“ oder einfach Bücher zum Thema.

Binnendifferenzierung ins Bewusstsein des Kollegiums rücken

Last, but not least, sei dazu ermutigt, das Thema nicht zu lassen, sondern hartnäckig zu sein. Viele Möglichkeiten können auch mit recht einfachen Mitteln realisiert werden. Die *Materialseite* 28 dokumentiert ein Beispiel für Differenzierung im Unterricht mithilfe von Gruppenthemen und zeigt, dass die oben beschriebenen „Module“ in jeder Unterrichts-

einheit anders zusammengesetzt werden können – je nach Lerngruppe und Neigung des unterrichtenden Lehrers. Vieles davon kann zwar jeder für sich in seiner Lerngruppe ausprobieren, leichter geht es aber allemal im Team. ■

¹Auf diesen Sachverhalt wird besonders in meinem Artikel „Vielfalt als Chance“ auf S. 28 ff. in diesem Band hingewiesen. Vgl. dazu auch Messner, R.: Innere Differenzierung und Schulentwicklung. In: Pädagogik Zeitgemäß, H. 36, Hrsg. v. Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz, S. 3 ff., bes. S. 21.

²Diese Materialseite lehnt sich an eine Skizze an, die erstmals veröffentlicht wurde in: Ahlring, I./Brömer, B.: Schule machen. Baltmannsweiler 1999, S. 28.

³Die Serie „Methoden-Tipps“ in der Zeitschrift PRAXIS SCHULE 5–10 versucht einen solchen Fundus bereitzustellen.

⁴Vgl. dazu Brömer, B.: Mit Unterschieden leben und arbeiten. In: PRAXIS SCHULE 5–10, H. 2/1997, S. 25 ff.

⁵Hier bieten die NLP-Ansätze einfache und interessante Möglichkeiten. Vgl. dazu Kriebisch, U. W.: Fast wie ein Wunder. Baltmannsweiler 1999; sowie Kriebisch, U. W./Basten, K.-H.: Lernen wie die Profis. Baltmannsweiler 1997.

⁶Vgl. hierzu die verschiedenen von Heinz Klippert angebotenen Trainingsformen und -möglichkeiten in seinem Buch „Methodentraining“, Weinheim 1994. Vgl. auch Klippert, H.: Der Schüler muss Methoden lernen! In: PRAXIS SCHULE 5–10, H. 2/2000, S. 18 ff.

⁷Dies betonen Weinert, F. E./Schrader, F.-W.: Lernen lernen als psychologisches Problem. In: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4. Göttingen 1997, Kap. 7, bes. S. 326 f.

⁸Beispiele könnten „Knobel-Kisten“ im Klassenraum sein, Aufgaben, die an den Ehrgeiz der Schüler appellieren ein Problem zu lösen und etwas herauszufinden. Vgl. dazu auch die regelmäßig angebotene, gleichnamige Rubrik in der PRAXIS SCHULE 5–10 mit Beispielen für verschiedene Fächer und Themen.

⁹Vgl. dazu den Aufsatz von Wolfgang Krippner auf S. 89 ff. in diesem Band.

¹⁰Vgl. dazu den Aufsatz von Werner Broders auf S. 50 ff. in diesem Band.

¹¹Vgl. dazu den Aufsatz von Beate Vogel auf S. 140 ff. in diesem Band sowie Frey, K./Frey-Eiling, A.: Das Gruppenpuzzle. In: PRAXIS SCHULE 5–10, H. 2/1998, S. 67 ff.

¹²Vgl. zur veränderten Lehrerrolle bes. den Artikel von Peter Gautschi auf S. 30 ff. in diesem Band.

¹³Vgl. zum Stationenlernen Vogel, B.: Who's afraid of differentiation? Teil 2. In: PRAXIS SCHULE 5–10, H. 5/1997, S. 56 ff.; Hegele, I.: Stationenarbeit – ein Weg zum offenen Unterricht. In: PRAXIS SCHULE 5–10, H. 5/1998, S. 69 ff.; Bauer, R.: Lernen an Stationen. In: PRAXIS SCHULE 5–10, H. 2/2000, S. 59 ff.; sowie ders.: Lernen an Stationen. In: Pädagogik, H. 7–8/1998, S. 25 ff.

¹⁴Ein Beispiel dazu findet sich bei Schnurer, J.: Reif für die Insel. In: PRAXIS SCHULE 5–10, H. 6/1998, S. 30 ff., bes. die Kopienvorlage mit den Materialien auf S. 35.

¹⁵Vgl. Piepho, E.: Handout zum Thema „Task-Based Approach“ der 39. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen, 21.–24.11.2000.