



Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen

Ein didaktischer Reader
verfasst im Rahmen des Projekts
„Deutsch und andere Erstsprachen im gemeinsamen Alphabetisierungskurs“

Frauenservice Graz

Dr.ⁱⁿ Birgit Aschemann
unter Mitarbeit von Mag.^a Petra Gugler und Mag.^a Maria Nimmerfall

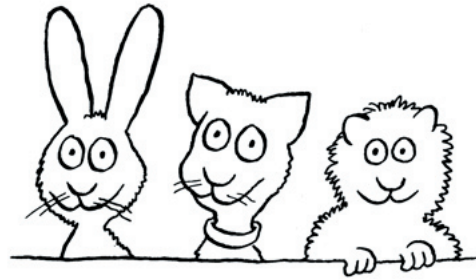
Cartoons: Werner Tiki Küstenmacher

Graz 2011

Inhalt

I.	Was ist Binnendifferenzierung?	2
II.	Warum Binnendifferenzierung? Hoffnungen und Ziele	2
III.	Voraussetzungen für eine gelebte Binnendifferenzierung	3
IV.	Verschiedene Ausrichtungen der Binnendifferenzierung	4
V.	Vierzig Methoden für die (Niveau-)Differenzierung	6
VI.	Ausgewählte empirische Ergebnisse	13
VII.	Quellen und weiterführende Literatur	15

I. Was ist Binnendifferenzierung?



Die Schule der Tiere

Einmal organisierten die Tiere eine Schule.

Auf dem Lehrplan standen Rennen, Klettern, Schwimmen und Fliegen. Alle Tiere nahmen an allen Fächern teil.

Die Ente war hervorragend im Schwimmen. Sie war sogar besser als die Lehrerin, aber sie hatte nur mittelmäßige Noten im Fliegen und war sehr schlecht im Rennen. Weil sie so langsam lief, musste sie nach der Schule trainieren und konnte auch nicht in die Schwimmstunde gehen. Das ging so lange, bis die Schwimmhäute an ihren Füßen durchgelaufen waren und sie auch nur noch mittelmäßig gut schwimmen konnte. Mittelmäßigkeit war aber an der Schule akzeptabel, so machte sich niemand darüber Sorgen – nur die Ente.

Der Hase war im Rennen der beste der Klasse. Er hatte aber einen Nervenzusammenbruch wegen all der Nachhilfe im Schwimmen.

Das Eichhörnchen war ein exzellenter Kletterer. Im Flugunterricht wollte sein Lehrer aber, dass es aus dem Stand startete und nicht von oben aus dem Baum. Es bekam Muskelkrämpfe vor Überanstrengung und hatte eine 4 im Klettern und schließlich eine 5 im Rennen.

Der Adler war ein Problemkind und wurde hart bestraft. Im Kletterunterricht erreichte er die Baumwipfel immer als erster. Er bestand aber auf seiner eigenen Art, hinauf zu kommen.

Am Ende des Jahres hatte ein unnormaler Aal, der sehr gut schwimmen und ein bisschen rennen, klettern und fliegen konnte, den höchsten Notendurchschnitt und wurde Schulbester...

Hat diese Geschichte eine Moral?

(Kaufmann 2007, S. 186, zit. nach Reavis 1993, S.129-130, stark gekürzt)

Mit dieser oder ähnlichen Parabeln beginnen mehrere einschlägige Werke zum Thema „Binnendifferenzierung“ und möchten damit auf den ersten Blick die Situation in heterogenen LernerInnengruppen sichtbar machen.

Heterogene Gruppen sind zunehmend Realität in der Erwachsenenbildung - in der Basisbildung sind sie besonders häufig vertreten. Bildungspolitische Reaktionen auf diese Heterogenität von Gruppen bestehen grundsätzlich in einer äußeren Differenzierung (Selektion der Lernenden und Segregation der Angebote) oder einer inneren oder Binnendifferenzierung (vgl. Scholz 2007).

Binnendifferenzierung wird auch als innere Differenzierung oder didaktische Differenzierung bezeichnet und meint alle Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten LernerInnengruppe vorgenommen werden - also Methoden, um mit den Unterschieden der Lernenden umzugehen, ohne die gesamte Gruppe dauerhaft aufzuteilen (in Anlehnung an eine Definition von Klafki und Stöcker 1991, vgl. Demmig 2007, S. 16f.).

Im Gegensatz zur Binnendifferenzierung wird eine Bildung möglichst homogener Lerngruppen bzw. Kurse als Außendifferenzierung bezeichnet (vgl. Kaufmann 2007).

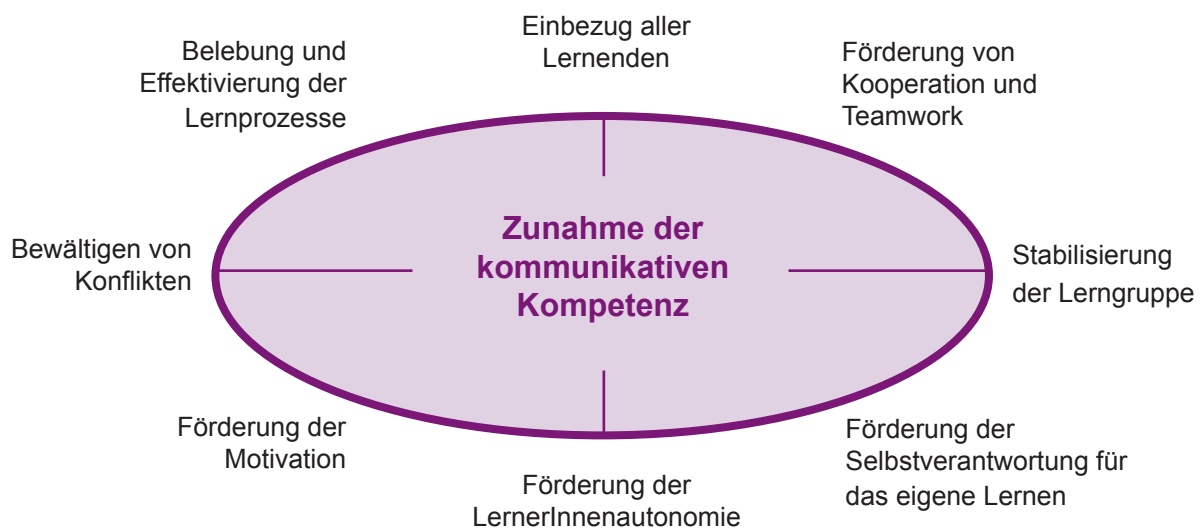
II. Warum Binnendifferenzierung? Hoffnungen und Ziele

Die wichtigsten Ziele der Binnendifferenzierung sind Chancengleichheit und die optimale Förderung aller. Weiters verspricht man sich davon eine Reihe zusätzlicher Vorteile auf den Ebenen des sozialen und personalen Lernens (vgl. Demmig 2007).

Zu diesen angestrebten positiven Effekten der Binnendifferenzierung zählen etwa die Förderung der LernerInnen-Autonomie und -Selbstständigkeit, eine Förderung der Motivation und eine Stabilisierung und erhöhte Konfliktfähigkeit der LernerInnengruppe (vgl. Abb. 1).

Gleichzeitig sollten die angeführten Fähigkeiten und Voraussetzungen bereits in einem ausreichenden Maß vorhanden sein, damit Binnendifferenzierung gelingen kann (vgl. Kap. 3).

Abb. 1: Ziele der Binnendifferenzierung
(leicht modifiziert nach: Kaufmann 2007, S. 192):



III. Voraussetzungen für eine gelebte Binnendifferenzierung

Im Kontext Schule ist oft eine hohe Heterogenität in Lerngruppen zu beobachten, die mit einer starken Homogenitätserwartung der Lehrkräfte zusammentrifft. Wichtig ist hier die richtige Balance zwischen Gleichheit und Differenz. Die Frage, wie Gleichheit und Differenz bestmöglich miteinander zu verbinden sind, ist jedoch bisher kaum beforscht (vgl. Scheunpflug 2008).

Drei Trainerinnen aus Berliner Alphabetisierungskursen haben ihre diesbezüglichen Erfahrungen veröffentlicht. Sie plädieren dafür, in der Alphabetisierung mit Erwachsenen (besonders mit Migrationsbiografien und geringen Deutschkenntnissen) zu Beginn eines Kurses eher einen gemeinsamen Unterricht ohne Binnendifferenzierung zu bevorzugen, um die Gruppenintegration zu fördern und den Erwartungen der Lernenden entgegenzukommen (vgl. Freiling/Bilola Onana/Sonntag 2010).

Gelebte Binnendifferenzierung ist in der Praxis sehr anspruchsvoll und setzt einerseits hoch motivierte Lernende voraus, andererseits auch eine besondere Kompetenz der Lehrenden – welche dabei viele parallele Prozesse (einschließlich der unterschiedlichen Ausgangslagen der Lernenden) gleichzeitig überblicken sollen. Das heißt, Binnendifferenzierung erfordert hoch komplexe Lernarrangements.

Das Ideal einer echten Differenzierung ist daher zwar berechtigt, ihre konsequente Umsetzung ist jedoch schwierig und daher angeblich nicht sehr häufig (vgl. Wischer 2008). Hubertus (2010) schreibt dazu: „Je größer die Heterogenität, desto schwieriger ist die Teilnehmerorientierung – und desto wichtiger ist sie“ (Hubertus 2010, S. 40).

So wird mehrfach betont, dass eine sinnvolle Binnendifferenzierung eine genaue Eingangsdiagnose voraussetzt, also eine Erhebung des Lernstands sowie der Stärken und Schwächen der einzelnen Lernenden (vgl. Scholz 2007), ihrer Lernbedingungen und später ihrer Schwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung und ihrer Lernfortschritte (vgl. Kiper 2008). Eine solche Diagnose erfordert hohe diagnostischen Kompetenzen der Unterrichtenden, aber auch entsprechende zeitliche Möglichkeiten im Rahmen der Kurse. Auch ist eine laufende Diagnose in kleineren Gruppen eher möglich als in großen.

Außerdem wird vielfach empfohlen, vor dem eigentlichen Lernprozess individuelle Ziele zu definieren (vgl. Salner-Gridling 2009). Das ist zweifellos leichter bei einer geringen Gruppengröße und wenn ausreichend (bezahlte) Vorbereitungszeit zur Verfügung steht.

Eine gute Voraussetzung für Binnendifferenzierung ist weiters eine Unterrichtssituation, in der Selektion keine (oder eine untergeordnete) Rolle spielt und in der es akzeptabel ist, wenn kein gemeinsames Minimalleistungsniveau erreicht wird (Wischer 2008). Diese Voraussetzung ist nicht gegeben, wenn innerhalb einer bestimmten Stundenzahl ein vorgegebenes Niveau erreicht werden soll.

Eine gelebte Binnendifferenzierung setzt also hohe Kompetenzen seitens der Lehrenden ebenso voraus wie gute Rahmenbedingungen seitens der Kursanbieter.

IV. Verschiedene Ausrichtungen der Binnendifferenzierung

Von der didaktischen Ausrichtung her unterscheidet Demmig (2008) zwei recht unterschiedliche Auffassungen von Binnendifferenzierung: eine stärker LehrerInnen-gesteuerte Niveau-Differenzierung, welche an das ältere (aber verbreitete) Bild der „Leistungsgruppen“ erinnert, und die (überwiegend) von den Lernenden gesteuerte Binnendifferenzierung, die stärker auf Methoden des autonomen, selbst gesteuerten Lernens setzt (wie z.B. Projektunterricht, freie Arbeit oder Wahldifferenzierung).



Kiper (2008a) leitet die unterschiedlichen didaktischen Vorschläge zum Umgang mit Heterogenität aus dem jeweiligen **theoretischen Hintergrund** ab: Ausgehend vom Diskurs über die Ignoranz gegenüber Heterogenität, werden zusätzliche Zeit für bessere Lernvoraussetzungen oder zusätzliche Förderangebote für Schwächere vorgeschlagen. Ausgehend von der „Normalität der Verschiedenheit“, werden unterschiedliche Ziele für verschiedene Subgruppen definiert. Und ausgehend von neueren Konzepten individuellen Lernens im offenen Unterricht kommt es zur Individualisierung von Lehr-Lern-Prozessen.

Nach dem unterschiedlichen Ausmaß der Vorgabe bzw. Steuerung entwickelte Bönsch (2008) drei „Lernsets“ für die Binnendifferenzierung:

Nachgehende Differenzierung: Der Unterricht beginnt mit Input für alle. Dann folgen Aufgaben und Übungen, die unterschiedlich sind hinsichtlich Quantität (Zahl der Aufgaben), Qualität (Anspruchsniveau), Umfang der Unterstützungsleistung und Zeit.

Bearbeitungsdifferenzierung bei klaren Vorgaben: vorgegebene Lernaufgaben sind anhand von Büchern, Lernplänen, Portfolios selbstständig zu erledigen. Zeit, Hilfesuche und Kooperationen sind flexibel einzuteilen. Die Variante stellt hohe Ansprüche an die Selbstständigkeit der Lernenden.

Freigebende Differenzierung: Der gesamte über einen langen Zeitraum zu lernende Unterrichtsstoff wird freigegeben und kann selbst eingeteilt erworben werden. Das erfordert jedoch äußerst selbstständige, verantwortungsbewusste Lernende.

In Summe ergeben sich grob gesagt folgende Möglichkeiten der Binnendifferenzierung (vgl. Scholz 2007; Kaufmann 2007; Kiper 2008):

- a) Differenzierung nach Leistungsanforderungen/Schwierigkeitsgraden (Niveaudifferenzierung)
- b) Differenzierung nach Lerninhalten bzw. Themen
- c) Differenzierung nach Lernzielen
- d) Differenzierung nach Medien, Materialien oder Textsorten
- e) Differenzierung nach Methoden bzw. (geschlossenen/offenen) Aufgabentypen
- f) Differenzierung nach Lernzeiten
- g) Differenzierung nach Lerntechniken/Lernstrategien (Fördern von individuellen Lernstilen)
- h) Differenzierung nach Ausgangssprachen (temporäre Auflösung der „gemischten Gruppe“)

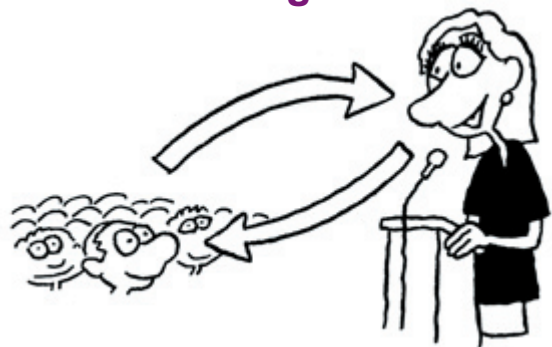


Diese können jeweils durch unterschiedliche Sozialformen unterstützt werden.

So kann z.B. die Differenzierung nach Lernstrategien (g) sehr gut kombiniert werden mit der Differenzierung nach Medien, Materialien oder Textsorten (d): die Unterrichtende gibt z.B. ein Thema vor oder wählt es mit der Lerngruppe aus und bietet dazu verschiedene Textsorten oder Medien an; so können LernerInnen mit verschiedenen Präferenzen angesprochen werden.

Bei weitem am meisten Vorschläge gibt es zu (a) Niveaudifferenzierung. Dabei geht es um Wege, auf das unterschiedliche Leistungsniveau der Lernenden einzugehen.

V. Vierzig Methoden für die (Niveau-)Differenzierung



Am sanftesten sind die Methoden der „latenten“ Differenzierung. Sie bestehen darin, mit der gesamten Gruppe gemeinsam weiterzugehen und nebenbei Einzelne gesondert anzusprechen. Zu diesem Zweck können Unterrichtende während des Frontalunterrichts

- individuelle Fragen stellen
- individuelle Hilfestellungen (Hinweise) geben
- individuelle Korrekturen durchführen
- und offene Fragen an die Gruppe stellen (wobei die TeilnehmerInnen entscheiden, wer sich wie einbringt)

Diese Methoden der latenten Differenzierung gelingen gut, wenn die Heterogenität nicht allzu groß ist, und sie werden häufig in zielorientierten Lernsituationen eingesetzt.

Wischer (2008) schreibt dazu: „So lässt sich auch im lehrerzentrierten Klassenunterricht differenzieren, indem z. B. unterschiedliches Feedback gegeben wird oder unterschiedlich anspruchsvolle oder thematisch passende Fragen bewusst an bestimmte Schülergruppen gerichtet werden.“ Nachteilig sei dabei vor allem, dass nicht alle Lernenden gleichermaßen erreicht werden.

Die radikalste Form der Binnendifferenzierung ist andererseits der Einzelunterricht (in der Gruppe): Dazu gehört

1. das Formulieren individueller Lernziele: TeilnehmerInnen setzen sich in Abstimmung mit den TrainerInnen für eine bestimmte Zeit individuelle Lernziele. Sie werden in einem Lernvertrag verbindlich vereinbart. Anschließend können Lernpläne formuliert werden.

2. die Arbeit mit individuellen Lernplänen: Im Extremfall bedeutet das Einzelarbeit, sodass jede/r mit seinen/ihren eigenen Arbeitsblättern (oder am PC) an den eigenen Aufgaben arbeitet und die TrainerInnen unterstützend herumgehen. Die individualisierten Lernpläne können in Form von Wochen- oder Monatsplänen angelegt sein.

3. das individualisierte Lernen durch den Einsatz von PCs: Ähnlich wie das Computerprogramm ZARB die einfache Erstellung unterschiedlicher Arbeitsblätter ermöglicht, gibt es mit HotPotatoes oder JClick die Möglichkeit, für TeilnehmerInnen Übungen zusammenzustellen, die diese dann am PC eigenständig durchführen können. Sofern die entsprechende Infrastruktur zur Verfügung steht, wird die Verwendung des PCs im Rahmen der Alphabetisierung zunehmend empfohlen.¹

4. das Anlegen individueller Lernkarteien: Anhand der individuellen Wörterbücher können Lernkarteien angelegt werden. Bessere Lernende verwenden dazu eine verbreitete Methode und legen einen Kasten mit drei Rubriken an: nämlich die Rubriken „kann ich noch nicht“, „kann ich ein bisschen“ und „kann ich schon gut“. Ungeübte sollten sich weniger Stoff vornehmen und können z.B. eine Aufklapphülle für Visiten- oder Kreditkarten verwenden, in die sie Kärtchen mit den Lernwörtern stecken, wobei nur zwischen „kann ich noch nicht“ und „kann ich ein wenig“ unterschieden wird; Kärtchen mit erlerntem Inhalt werden abgelegt. Wichtig ist eine gute gemeinsame Vorbereitung der Arbeit mit der Lernkartei im Kurs.

5. das Erstellen individueller Wörterbücher: Jede/r Lernende wird angehalten, ein eigenes Wörterbuch zu führen, in das er/sie subjektiv wichtige Wörter notiert, die er/sie lernen will. Für Menschen ohne Schriftkenntnisse kann die Aufgabe gelöst werden, indem Zeichnungen oder Bilder zu diesen Wörtern gesucht und geklebt werden. Menschen mit einer anderen als der deutschen Schriftsprache können das Buch wie ein klassisches Wörterbuch führen - mit Übersetzung und Erklärung in ihrer jeweiligen Erstsprache.

6. die Arbeit mit einem individuellen Kompetenzraster oder Kompetenzportfolio: Dazu ist es nötig, dass die TeilnehmerInnen individuelle Lernziele festgelegt haben. Sie sollen dann jeweils ihre Übungen und Dokumente sammeln, die ihre Lernfortschritte belegen. Wichtig ist es dabei, die Lernenden bei der Formulierung von Zielen und Lernerfolgen im Bereich der Soft Skills (wie Teamarbeit, Konfliktfähigkeit, Ausdauer, etc.) zu unterstützen, denn diese sind häufig nicht Teil des expliziten Lernstoffs.

Bei all diesen Formen des individualisierenden Lernens gilt es jedoch zu bedenken, „dass hier der Strukturierung und aktiven Rolle der Lehrenden eine zentrale Rolle zukommt“ (Wischer 2008, S. 716). Menschen mit wenig Schulerfahrung haben dafür meist noch keine bewussten Strategien und brauchen dafür Anleitung und Rückmeldungen.

¹ Informationen über die genannten Programme und über entsprechende Weiterbildungen sind unter folgenden Adressen verfügbar: <http://clic.eduhi.at/index.php?modul=news&news=879>, <http://hotpot.uvic.ca/>, <http://www.zarb.de/de/>, <http://www.netzwerkmiika.at/site/was-bietet-mika/weiterbildung>

Zwischen diesen beiden extremen Polen (latente Differenzierung versus Einzelunterricht in der Gruppe) gibt es zahlreiche weitere Formen der Binnendifferenzierung.

Bei einigen wird von einer **mittelstarken Gruppe (also einer impliziten Geschwindigkeits- oder Niveaunorm) ausgegangen, und für die Schwächeren (seltener auch für die Stärkeren) werden diverse „Extras“ angeboten.**

Solche Extra-Angebote können bestehen aus:

7. extra Übungen für besonders Fortgeschrittene in Form von Schwerpunktsetzungen: TeilnehmerInnen arbeiten an Schwerpunktaufgaben oder –themen, während der Großteil der Lerngruppe Routinearbeiten (Übungsaufgaben) erledigt. Die Ergebnisse der Schwerpunktaufgaben können in der Großgruppe präsentiert werden.

8. freien Aufgaben für Fortgeschrittene und zugleich fix vorgegebenen Aufgaben für Schwächere: zum Beispiel können Fortgeschrittene frei zu einem bestimmten Thema schreiben (etwa anhand eines mitgebrachten Bildes), während die schwächeren Lernenden Textbausteine bekommen oder einen Paralleltext verfassen (der bereits geübt wurde).

9. extra Übungen oder Zusatzangeboten für langsame oder schwächere Lernende außerhalb der gemeinsamen Kurszeit (= „Hausaufgabenmodell“)

10. Einzelunterricht begleitend zum Kurs, also außerhalb der gemeinsamen Kurszeit, aber von der Bildungseinrichtung selbst angeboten (= „Nachhilfemodell“)

11. organisierten privaten Hilfen oder HelferInnensystemen für schwache LernerInnen: darunter fällt z.B. die Vermittlung von MentorInnen oder PatInnen, die in Wien und zunehmend auch in den Bundesländern in Form organisierter Programme angeboten wird, aber auch Hilfe zur Nachbarschaftshilfe oder die Vermittlung zusätzlicher Angebote z.B. für Family Literacy. Eine Variante: ExpertenschülerInnen bieten ihr Wissen auf „Lernmärkten“ an.

12. Das Grundprinzip ist bereits umgesetzt, wenn Unterrichtende immer einige Reserve-Aufgaben für die besonders Schnellen in ihrer Gruppe bereithalten.

Dabei wird meistens **von einem Fundamentum und einem Additum** ausgegangen: Fundamentum sind Ziele und Inhalte, die alle Gruppenmitglieder erarbeiten sollten, Additum sind zusätzliche Inhalte/Ziele für einzelne Gruppenmitglieder (beides ist vorab zu definieren, je nach Ziel bzw. Kontext des Kurses).

In diesem Zusammenhang wird auch häufig die Differenzierung über **quantitativ unterschiedliche (oder unterschiedliche schwierige) „Hausaufgaben“** angewendet.

Eine logische Konsequenz ist auch die Verwendung differenzierter Kursunterlagen (z.B. in Form von Ringbüchern mit unterschiedlichen Einlagen oder als Skripten mit fakultativen Zusatzmaterialien).



Extra-Angebote für „besondere“ TeilnehmerInnen sind in größeren Gruppen vor allem mithilfe von Teamteaching umzusetzen:

13. Flexibles Teamteaching: der Unterricht zu zweit wird häufig in der Form organisiert, dass eine Unterrichtende sich um den gemeinsamen Gruppenunterricht kümmert, während die andere Unterrichtende herumgeht und einzelne langsamere LernerInnen unterstützt. Ein regelmäßiges Abwechseln der Unterrichtenden hat Vorteile, z.B. ermöglicht es eine bessere Kenntnis der Gruppe und einen Austausch über Fortschritte und Probleme einzelner Lernender.

14. Teamteaching mit Herausbilden einer dauerhaften „Regelgruppe“ und einer dauerhaften „Fördergruppe“: Teamteaching ermöglicht auch das dauerhafte Herausbilden von zwei Untergruppen, zumindest für die Übungsteile des Unterrichts. Dabei ist es wichtig, auf durchlässige Strukturen zu achten (ein Gruppenwechsel sollte immer möglich sein und aktiv thematisiert werden), um negative Auswirkungen auf das Selbstbild der „schwächeren“ TeilnehmerInnen zu vermeiden.

15. Mit einem vorübergehenden Aufteilen der Gruppe in zwei unterschiedlich leistungsstarke Untergruppen und einem zusätzlichen Abwechseln mit Kleingruppen, Paararbeiten und gemeinsamem Unterricht versucht man, die oben angesprochenen negativen Auswirkungen zu vermeiden.

16. Sogar eine zeitweise Aufteilung in Kleingruppen mit homogener Erstsprache kann Sinn machen, wenn Lernenden vorübergehend die Kommunikation in ihrer Muttersprache ermöglicht werden soll (z.B. um Lernende mit geringen Deutschkenntnissen stärker zu beteiligen). Wenn dagegen die Kommunikation auf Deutsch gefördert werden soll, werden muttersprachlich heterogene Gruppen empfohlen. Das funktioniert unterschiedlich gut je nach Zusammensetzung der Gruppe: es sollten jeweils mindestens drei TeilnehmerInnen mit gemeinsamer Erstsprache in der Gruppe sein. Ein Beispiel bildet die Übung „Sprachenwechsel“ (vgl. Kaufmann 2007, S. 208): hier werden in Kleingruppen Fragen gestellt und erst einige Minuten lang in der Muttersprache beantwortet, bevor der Wechsel auf Deutsch erfolgt.

Weitere Möglichkeiten (je nach Gruppenzusammensetzung) bestehen darin, von der **Differenz als Normalzustand** auszugehen und **für mehr als zwei Gruppen eine Niveaudifferenzierung durch unterschiedliche Aufgabenstellungen** zu ermöglichen.

Das ist besonders dann gut umzusetzen, wenn der Kontext des Angebots nicht vorsieht, ein bestimmtes gemeinsames Kursziel zu erreichen.

Konkrete Möglichkeiten dafür sind:

17. Niveaudifferenzierung durch unterschiedlich gestaltete Arbeitsblätter: Zum Beispiel mit Hilfe des Computerprogramms ZARB ist es auf einfache Weise möglich, Schlangentexte, Lückentexte, Wortsuchrätsel etc. zu erstellen, und zwar gesondert für AnfängerInnen vs. Fortgeschrittene bzw. für langsamere vs. schnellere Lernende. ²

18. Lesetexte: Ein Text zum Lesen wird ausgegeben und mehrere Arbeitsblätter mit Verständnisfragen werden vorbereitet, z.B. Blatt A mit einfache Fragen, Blatt B mit mittleren Fragen und Blatt C mit schwierigen Fragen (vgl. Kaufmann 2007).

19. Schnippeltexte: Ein Text wird gemeinsam gelesen und dann zerschnippelt – ein Satz mit größeren Schnippeln ist leichter zusammzusetzen, ein Satz mit kleineren Schnippeln ist schwerer zusammzusetzen, ein Satz, in dem einzelne Schnippel fehlen (und die Sätze ergänzt werden sollen) ist der schwierigste (vgl. Kaufmann 2007).

² für nähere Informationen, Beispiele und Lizenzgebühren siehe <http://www.zarb.de/de/>

20. Lückentexte: Der selbe Text ist mit mehr Lücken schwieriger zu ergänzen, mit weniger Lücken wird er leichter, und er wird noch leichter, wenn die einzufügenden Wörter extra vorgegeben werden (und noch leichter, wenn sie sogar in der richtigen Reihenfolge angeboten werden). Hilfen dabei bieten z.B. LingoFox³ oder die CD-ROM Übungsblätter per Mausclick⁴.

21. Niveaudifferenzierung durch Tischgruppen: Fortgeschrittene, mittlere und langsamere TeilnehmerInnen sitzen jeweils gemeinsam an einem Tisch. Es wird je ein/e Tischgruppensprecher/in bestimmt (bewusste Herausforderung durch Übertragen von Verantwortung).

22. Gruppenaufgaben, bei denen manche sehr aktiv und andere passiv sein können: z.B. beim Lesen eines Textes in Dreier-Gruppen: Eine Teilnehmerin liest den Text vor, die zweite Teilnehmerin zeigt auf den Text, der vorgelesen wird und die dritte unterstreicht durch Gesten einzelne Schlüsselwörter. Die weniger fortgeschrittenen TeilnehmerInnen können sich auf das Mitzeigen bzw. auf die Schlüsselwörter konzentrieren.

23. Niveaudifferenzierung durch eigenständiges Erstellen von Unterrichtsmitteln: Die fortgeschritteneren TeilnehmerInnen erfinden bzw. erstellen eigenständig Unterrichtsmittel (z.B. Übungsaufgaben, Themenhefte für Aufgabenstellung oder ein Quiz), die dann von dem/der Unterrichtenden kontrolliert und von anderen TeilnehmerInnen weiter bearbeitet werden.

24. Parallele Kleingruppen arbeiten mit unterschiedlichen Materialien und Methoden: Als Beispiel eignet sich eine Gruppenarbeit auf 4 Niveaustufen: Auf dem Niveau 1 erarbeiten die TeilnehmerInnen ohne Vorgabe eigenständig eine Beschreibung oder Geschichte. Auf dem Niveau 2 stehen Leitwörter und Ausdrücke zur Verfügung. Auf dem Niveau 3 werden vorgegebene Satzteile zu einem Text geordnet. Auf dem Niveau 4 arbeitet der/die TrainerIn mit der Gruppe schwächerer TeilnehmerInnen.

25. Dialogarbeit: Dafür können den vorab bewusst zusammengestellten Paaren vorbereitete Dialoge zum Üben vorgegeben werden. Eine andere Variante besteht in einer Sammlung vieler Fragen zum jeweiligen Unterrichtsthema, die in den Paaren je nach Fähigkeiten wahlweise zu beantworten sind. Demmig (2008) sieht die Dialogarbeit als „Klassiker der Binnendifferenzierung im Sprachunterricht“: Hier werden Dialogsituationen vorgegeben, welche die Lernenden je nach Interessen und Fähigkeiten gestalten und füllen (das ist prinzipiell auch schriftlich möglich). Die Niveauunterschiede zwischen den PartnerInnen sollten nicht zu extrem sein, sodass beide aktiv arbeiten (können).

26. Arbeit mit Bilderdominos oder Bildkarteien: Die TeilnehmerInnen legen zusammen passende Karten aneinander und müssen zu jedem Bild das passende Wort finden. Schwieriger wird die Übung, wenn sie gemeinsam die Wörter (Bilder) nach dem Geschlecht bzw. Artikel gruppieren, und noch schwieriger, wenn sie kurze Sätze dazu bilden sollen, oder wenn sie einen kurzen Text dazu verfassen.

27. Lückentexte, Arbeitsblätter, unterschiedliche Lesefragen und (elektronische) Bildkarteien eignen sich auch gut für die Differenzierung durch **qualitativ unterschiedliche Hausaufgaben**. So können bessere Lernende Fragen zu einem Text frei beantworten und eigenständig Sätze bilden (oder einen freien Text zur Bildkartei schreiben), während schwächere Lernende einen Lückentext erhalten und nur Lernwörter oder grammatikalische Formen oder Artikel ergänzen.



³ für nähere Informationen, Beispiele und Lizenzgebühren siehe <http://www.lingofox.de/>
⁴ Übungsgenerator für Windows, erhältlich im Fachbuchhandel

Weitere Formen der Binnendifferenzierung bestehen in **offenen Aufgabenstellungen, welche unterschiedliche „richtige“ Lösungen auf unterschiedlichen Niveaus ermöglichen**⁵:

Dabei ist wichtig, dass auch die schwächsten oder langsamsten Lernenden einzelne Ziele erreichen können.

28. Offene Aufgaben mit qualitativ variablen Lösungsmöglichkeiten: Ein Beispiel für die Wahl zwischen unterschiedlichen Formen (Textsorten) bietet folgende Anleitung zum Mitbringen eines authentischen Textes in die nächste Unterrichtseinheit: „Sie können über Ihr Heimatland entweder ein kurze Geschichte oder einen Reiseprospekt oder ein Gedicht mitbringen.“

29. Wahlmöglichkeit aus einem vorbereiteten Set von Fragen: Hier wählt der/die Lernende selbst die Fragen für eine nachfolgende Paar-Arbeit aus.

30. Offene Aufgaben mit quantitativ variablen Lösungsmöglichkeiten: Beispiele dafür wären die Aufgaben „Erstellen Sie eine Einkaufsliste“ oder „Schreiben Sie etwas über Ihre Familie“ – beides kann von AnfängerInnen in wenigen Worten und von Fortgeschrittenen ausführlicher und in ganzen Sätzen gelöst werden. Prinzipiell werden die Aufgaben so angelegt, dass die TeilnehmerInnen dazu wahlweise viel oder wenig schreiben können (z.B. ein vorbereiteter kleiner „Fragebogen“ zum Ausfüllen in Einzelarbeit).

31. Differenzierung hinsichtlich Komplexität: Eine Aufgabe wie „Präsentieren Sie etwas über Ihr Heimatland“ ist so angelegt, dass sie nicht nur hinsichtlich der Länge unterschiedliche Lösungen erlaubt, sondern auch sprachlich einfache ebenso wie sprachlich komplexe Lösungen ermöglicht.

32. Gruppenarbeiten mit (Kurz-)Präsentationen, entweder in der verbreiteten Form mittels Flipchart oder als Erstellung eines Gruppenposter: Eine Variante ist auch das gemeinsame Schreiben eines kurzen Textes mit anschließendem Vorlesen, das vorher zu zweit geübt werden kann.

33. Projektunterricht: Es gibt ein gemeinsames Thema, das in Gruppen erarbeitet wird, und jede/r arbeitet je nach den eigenen Möglichkeiten mit. Variante: Jede/r arbeitet je nach den eigenen Interessen an einem Unterthema.

Die folgenden Formen der Binnendifferenzierungen lassen in sich wenig Zielausrichtung erkennen, können aber mit Ergebniskontrollen (Präsentationen, Lösungsblättern, Portfolios) kombiniert werden:

34. Stationenbetrieb (mit vier Varianten), auch als Lernbuffet oder Lernstraße bezeichnet: Hier gibt es Stationen oder Sammlungen von Unterrichtsmaterialien im Raum, welche die Lernenden nacheinander je nach Interesse oder Fähigkeiten oder Lerntyp auswählen, um dort etwas zu erarbeiten oder zu üben. Das wirkt motivierend und setzt stark auf die Initiative der Lernenden (kann evtl. auch als Übergang zur Freiarbeit genutzt werden). Vier Varianten: an den verschiedenen Stationen werden aufbereitete Materialien zu den verschiedenen Teilaspekten eines Gesamtthemas angeboten; es werden die selben Teilaspekte über unterschiedliche Sinneskanäle/Lernformen angeboten (auch zum Kennenlernen des eigenen Lerntyps); alle Lernenden können wählen, ob sie einzeln, in Paaren oder Kleingruppen an den verschiedenen Lernstationen arbeiten können; es gibt Pflicht- und Freistationen.

35. Freiarbeit: Lernende können sich für einen bestimmten Zeitraum mit Aufgaben und Materialien selbst beschäftigen und können Sozialform und Tempo und teilweise auch Material dabei selbst wählen.

⁵

Bei geschlossenen Aufgaben wie klassischen Diktaten wäre nur eine einzige Lösung richtig.

Die kooperative Binnendifferenzierung umfasst Methoden, um in heterogenen Gruppen die Zusammenarbeit zu fördern:

„Einige Strategien, um die Zusammenarbeit der Lernenden zu fördern (nach Hess, 2001, S.11):

- Gruppenarbeit, bei der die Lernenden gemeinsam eine Aufgabe lösen,
- Partnerarbeit, bei der die Lernenden Gedanken austauschen, einander befragen oder miteinander üben,
- Lernerkorrekturen, bei denen die Teilnehmenden die Texte anderer Lernender analysieren und kommentieren,
- Brainstorming, bei dem die Lernenden Ideen zu einem bestimmten Thema sammeln,
- Puzzle-Aktivitäten, bei denen jede/r Lernende einen anderen Wissensaspekt beisteuert,
- Gemeinschaftliches Schreiben, bei dem eine Gruppe von Lernenden zusammen einen Text erstellt, z.B. einen Ratgeber (...),
- Gemeinschaftsprojekte, bei denen die Lernenden einen Aspekt ihrer Umgebung erkunden und später im Kurs darüber berichten (...),
- Gruppenposter-Präsentationen, in denen eine Gruppe von Lernenden zu einem bestimmten Thema oder Problem ein Poster entwirft usw.“ (Kaufmann 2007, S.198).

LernerInnen-Korrekturen setzen viel Verständnis und Feedback-Kenntnisse voraus und sind daher gruppendynamisch unter Umständen riskant.

Bei geschlossenen Aufgaben können sich daher Selbstkorrekturen als günstiger erweisen, das heißt die Lernenden bekommen ihre Aufgabe noch einmal ohne Fehler, suchen die Fehler selbst und versuchen anschließend, die Aufgabe fehlerfrei zu wiederholen.

36. PartnerInnenarbeit und HelferInnenprinzip: Dazu gehört vor allem das Lernen in ungleichen Zweierteams oder Lerntandems: es werden Lerntandems gebildet, in denen die beiden PartnerInnen unterschiedlich weit fortgeschritten sind. Man geht davon aus, dass auch der/die fortgeschrittenere Lernende durch das Zeigen, Helfen, Unterrichten etwas dazulernt; dennoch ist das Wechseln der PartnerInnen wichtig, um die Rollen nicht zu verfestigen. Den Paaren werden unterschiedliche Aufgaben gestellt. Die vorne bereits erwähnte Dialogarbeit kann ein Anwendungsfeld dieser Lernform sein (vgl. Salner-Gridling (2009). Auch kann z.B. Grammatik in Zweierteams wiederholt werden, oder es kann zu zweit anhand der Lernkartei geübt werden. Ebenso eignen sich Dialoge gut, wenn ein Part vorgegebene (vorwiegend geschlossene) Fragen formuliert mit Wörtern, die im Kurs bereits erarbeitet wurden, und die andere Person nur antworten muss (z.B. Dialog bei der Ärztin oder beim Amt).

Wischer (2008) gibt dazu zu bedenken: „Partner- und Gruppenarbeit ermöglichen nicht nur eine Differenzierung der Lernprozesse, indem z. B. einzelnen Gruppen Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau angeboten werden oder die Mitglieder einer Gruppe jeweils für sie passende Teilaufgaben lösen, sondern die pädagogischen Hoffnungen sind darauf gerichtet, dass sich die SchülerInnen bei heterogener Zusammensetzung gegenseitig unterstützen. In der praktischen Umsetzung bestehen jedoch zahlreiche Probleme, diese Erwartungen auch einzulösen: Weder eine Passung von Aufgabe und Lernvoraussetzung noch eine gegenseitige Schülerunterstützung stellen sich automatisch ein. Empirische Befunde sprechen deshalb dafür, dass präzise strukturierte Formen der Gruppenarbeit besonders erfolgreich sind.“

(Wischer 2008, S. 716).



VI. Ausgewählte empirische Ergebnisse

In diesem Kapitel werden ausgewählte empirische Studien mit ihren Hauptergebnissen vorgestellt, aus denen sich Empfehlungen für den Unterricht in gemischten Alphabetisierungskursen ableiten lassen.

Demmig Silvia (2007): Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. München: Iudicium Verlag.

In Interviews mit DaZ-Lernenden haben sich folgende Vorgehensweisen als besonders förderlich im Umgang mit Heterogenität erweisen:

- das Lernen in ungleichen Zweiertteams, auch in Form von Dialogarbeit
- Zusatzaufgaben für Fortgeschrittene
- die Niveaudifferenzierung durch unterschiedliche Aufgaben
- das individualisierte Lernen an PCs
- individuelle Fragen und Hilfen im Frontalunterricht
- individuelle Erklärungen und Hilfen bei Fehlern
- extra Übungen, Einheiten oder andere Zusatzangebote für schwächere Lernende
- Teamteaching: eine übernimmt Einzelförderungen oder eine Fördergruppe
- das Teilen der Gruppe in zwei Untergruppen
- das Differenzierung durch Hausaufgaben
- unterschiedliche Materialien und Methoden für parallele Kleingruppen
- der parallele Einsatz unterschiedlicher Materialien und Methoden in der Großgruppe
- das Aufzeigen von individuellen Lerntechniken und Lernstrategien
- Großgruppengespräche, -spiele oder -feste
- differenzierte Kursunterlage
- der Austausch mit anderen Unterrichtenden

Plutzar Verena (2007): Empfehlungen für das Lehren in der Zweitsprache. Online verfügbar unter: <http://www.integrationshaus.at/cgi-bin/file.pl?id=205>

Besonders für den Unterricht in der Zweitsprache empfiehlt die Expertin, langsam und deutlich zu sprechen, eine möglichst einfache Sprache zu verwenden und Dialekt möglichst zu vermeiden.

Weitere Empfehlungen lauten:

- mit dem Nichtverstehen rechnen
- nachfragen und nachfragen lassen
- interkulturelles Lernen fördern
- das Selbstbewusstsein der Lernenden stärken
- die Inhalte der Kursstunden in schriftlicher Form nachreichen
- Zeit geben (Ausbildungen mit MigrantInnen brauchen erfahrungsgemäß mehr Zeit)

Dergovic Elke (2010): Verschiedene Menschen, verschiedene Sprachen – ein Kurs.
<http://www.zukunft-basisbildung.at/Downloads/Situation/1-04-Dergovic.pdf>

Auf der Basis der langjährigen Praxis der VHS Floridsdorf werden u.a. folgende Vorgehensweisen für gemischte Alphabetisierungskurse empfohlen:

- Unterschiede nicht vorschnell über „kulturelle Differenzen“ erklären, sondern statt dessen nach Gemeinsamkeiten suchen und über Lernziele differenzieren
- die Kursziele sehr genau mit den TeilnehmerInnen abklären
- den Austausch im Team pflegen (Intervision, Supervision, Teamsitzungen)
- alltagsorientierte Beispiele im Unterricht verwenden
- Einzelunterricht begleitend zum Kurs anbieten
- Sprachvergleiche einbeziehen (wo möglich)

Posch Claudia (2010): Implikationen der gemeinsamen Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten und Menschen deutscher Muttersprache.
Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Karl Franzens-Universität Graz.

TrainerInnen aus gemischten Alphabetisierungskursen wurden befragt und haben vor allem folgende Bedingungen bzw. Arbeitsformen als besonders günstig beschrieben:

- Kleine Gruppen und Team Teaching: Im Idealfall sind das nur 5 Personen pro TrainerIn, eine Relation die bereits umgesetzt wird.
- Arbeit mit stark individualisierten Methoden: Kleingruppen- und Einzelarbeiten, auf die individuellen Ziele der TeilnehmerInnen zugeschnittenen Inhalte und möglichst lebensnahe Aufgabenstellungen und Übungen werden empfohlen.

Freiling Elke, Biloa Onana Marie, Sonntag Ilse (2010):
Binnendifferenzierung: gezielt und wohldosiert.
In: Alpha-Forum 74/2010. S. 25-27.

Drei Trainerinnen aus Berliner Alphabetisierungskursen haben ihre Erfahrungen ausgewertet und plädieren dafür, in der Alphabetisierung mit Erwachsenen (besonders mit Migrationshintergrund und geringen Deutschkenntnissen) zu Beginn eines Kurses eher einen gemeinsamen Unterricht ohne Binnendifferenzierung zu bevorzugen. Dadurch würde die Gruppenbildung unterstützt, und die Lernenden würden bei ihren Erwartungen abgeholt. Innovative, differenzierende Lernformen sollten dann schrittweise eingeführt werden, da die TeilnehmerInnen die neuen Formen des Unterrichts erst nutzen können, nachdem sie diese in Ruhe kennen gelernt und akzeptiert haben.



VII. Quellen und weiterführende Literatur

- Bönsch, Manfred (2008): Methodik der Differenzierung. In: Die Berufsbildende Schule 60/2008, S. 324-328.
- Demmig, Silvia (2008): Binnendifferenzierung und Heterogenität. In: Deutsch als Zweitsprache 2008/4, S. 34-39.
- Demmig, Silvia (2007): Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. München: Iudicium Verlag.
- Dergovics, Elke (2010): Verschiedene Menschen, verschiedenen Sprachen – ein Kurs. In: Isop GmbH; Rath, Otto; Hahn, Mariella (Hg.): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. S. 30-35. Online verfügbar unter: <http://www.zukunft-basisbildung.at/Downloads/Situation/1-04-Dergovic.pdf> (2010-10-21).
- Ewers, Heike (2002): Maßgeschneidert oder von der Stange? Gruppenarbeit und Binnendifferenzierung. In: Passwort Deutsch. Didaktische Beiträge. Online verfügbar unter: <http://www.passwort-deutsch.de/lehren/unterrichtstipps/download/binnendifferenzierung.pdf> (2010-01-04).
- Freiling, Elke; Biloa Onana, Marie; Sonntag, Ilse (2010): Binnendifferenzierung: gezielt und wohldosiert. In: Alpha-Forum 74/2010, S. 25-27.
- Hubertus, Peter (2010): Teilnehmerorientierung und das Verhältnis von Lehren und Lernen. In: Alpha-Forum 74/2010, S. 38-40.
- Kaufmann, Susan (2007): Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht. In: Fortbildung für DaZ-Kursleitende. Hueber 2007. S. 186 – 214.
- Kiper, Hanna (2008a): Zur Diskussion um Heterogenität in Gesellschaft, Pädagogik und Unterrichtstheorie. In: Kiper, Hanna; Miller, Susanne; Palentien, Christian; Rohlf, Carsten (Hg.) (2008): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 78-105.
- Kiper, Hanna (2008b): Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen. In: Kiper, Hanna; Miller, Susanne; Palentien, Christian; Rohlf, Carsten (Hg.) (2008): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 127-152.
- Konietzko, Gerd; Dahlmann, Monika (2004): Think-Pair-Share. In: Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. (Friedrich Jahresheft 22/2004). S.118-119.
- Kossmeier, Elisabeth (2009): Einzelnen gerecht werden. Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
- Kuty, Margitta (2009): Binnendifferenzierung in Aktion. Einsteigertipp aus der Praxis. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 6/2009, 3, S. 16-21.
- Palmsdorfer, Brigitte (2006): Differenzierung KONKRET – Aus der Praxis für die Praxis. Ein Handbuch für die Grundschule. Wien: Jugend und Volk.
- Plutzar Verena (2007): Empfehlungen für das Lehren in der Zweitsprache. Online verfügbar unter: <http://www.integrationshaus.at/cgi-bin/file.pl?id=205> (2010-10-21).
- Posch, Claudia (2010): Implikationen der gemeinsamen Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten und Menschen deutscher Muttersprache. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Karl Franzens-Universität Graz.
- Salner-Gridling, Ingrid (2009): Querfeldein: individuell lernen - differenziert lehren. Wien: Amedia (im Auftrag des bm:ukk). Online verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18764/mat_querfeldein.pdf (2010-10-21).
- Scheunpflug, Annette (2008): Lernen in heterogenen Gruppen – Möglichkeiten einer natürlichen Differenzierung. In: Kiper, Hanna; Miller, Susanne; Palentien, Christian; Rohlf, Carsten (Hg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 66-77.
- Scholz, Ingvalde (2007): Es ist normal, verschieden zu sein – Unterrichten in heterogenen Klassen. In: Scholz, Ingvalde (Hg.): Der Spagat zwischen Fördern und Fordern: Unterrichten in heterogenen Klassen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7-23. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1450/pdf/Scholz_Spagat_Scholz_Normal_W_D_A.pdf (2010-10-21).
- Schweckendiek, Jürgen (2001): Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 25/2001, S. 9-19.
- Wischer, Beate (2008): „Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers“. In: Erziehung und Unterricht, 2008/9-10, S. 714-722. Online verfügbar unter: <http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/wischer.pdf> (2010-10-21).