



## DIFFERENZIERUNG – ZUGÄNGE, UMSETZUNGSMÖGLICHKEITEN, LEHRER- ROLLE

HANS WERNER HEYMANN, LUDGER BRÜNING/TOBIAS SAUM,  
CHRISTIAN VINZENTIUS, RAMONA LAU/SEBASTIAN BÖLLER

### Differenzierung -eine Utopie?<sup>1</sup>

Ein Blick 15 Jahre zurück: Was hat sich geändert?

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

»Innere Differenzierung gibt es nicht, außer in den Köpfen von Hochschullehrern« — so die Aussage eines Gesamtschullehrers, Inhaber einer Funktionsstelle als Didaktischer Leiter. Eine Klassenlehrer in von gymnasialen Fünftklässlern äußerte sich: »Für Differenzierung sehe ich keine Notwendigkeit. Ich will doch die Unterschiede zwischen den Kindern nicht noch vergrößern, die sollen am Gymnasium doch alle das Gleiche lernen?« Eine Realschullehrerin gab als Grund für ihre Ablehnung differenzierender Maßnahmen an: »Ich hoffe, ich sag das für viele: Die Angst des Lehrers, den großen Zügel zu verlieren, ist wahrscheinlich unendlich groß!«

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

- An vielen Grundschulen finden sich Unterrichtsphasen mit Differenzierungsmöglichkeiten als gängige Praxis. Dabei wird häufig auf Formen »Freier Arbeit«, u. a. auf Tagesplan- oder Wochenplanarbeit zurückgegriffen. Die Lehrerinnen, die dies praktizieren, kennen diese Verfahren nur selten aus ihrer akademischen Ausbildung, eher aus praxisorientiert gestalteten Lehrerfortbildungsveranstaltungen und durch den Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen.
- An Realschulen und Gymnasien ist Differenzierung die große Ausnahme; gegenüber freien Arbeitsformen gar herrscht tiefe Skepsis.
- An Haupt- und Gesamtschulen ist das Bild uneinheitlich: Häufig wendet man sich erst unter äußerem Problemdruck, wenn alle herkömmlichen Mittel der Anregung und Disziplinierung nicht mehr greifen, von einem durchgängig gleichschrittigen Unterricht ab und experimentiert mit differenzierenden Verfahren.
- Die Lehrerinnen und Lehrer, die Differenzierung praktizieren, berichten einerseits zwar über erhöhte Arbeitsbelastung, andererseits aber auch mehrheitlich über größere Zufriedenheit — bei den Lernenden und in der Folge bei sich selbst. Als hinderlich werden empfunden: zu große Klassen, Zeitnot, üblicher 45-Minuten-Takt, zu wenig Austausch und Unterstützung von außen. Außerdem werden fach- und themenspezifische Unterschiede gesehen.

<sup>1</sup> Beginn Textauszug Heymann

Hat sich die schulische Praxis der Differenzierung seitdem grundsätzlich gewandelt?

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

1. Es gibt - ausgelöst durch PISA - in unserer Gesellschaft eine neue bildungspolitische Debatte: einerseits generell über die Leistungen unserer Schulabgänger, andererseits speziell über soziale Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem (mit besonderem Fokus auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund). Eine Folge ist, dass der »individuellen Förderung« ein hoher Stellenwert beigemessen wird — bis hin zur expliziten Verankerung in den Schulgesetzen der Länder und den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz.
2. Was die praktischen Möglichkeiten methodischer »Instrumentierung« von Differenzierung angeht, gibt es eine Reihe neuer Konzepte, die es erlauben, Einzelmethoden sinnvoll aufeinander zu beziehen und für Differenzierung und individuelle Förderung im Unterricht fruchtbar zu machen.

Um für die nachfolgenden Überlegungen eine tragfähige Basis zu schaffen, nehme ich zunächst eine begriffliche Klärung des oft diffus verwendeten Begriffs der Differenzierung vor.

#### Differenzierung: eine Arbeitsdefinition

Der Begriff »Differenzierung« hat eine *deskriptive* und eine *normative* Komponente. Beide Bedeutungsebenen sind für die begriffliche Klärung zu berücksichtigen.

*Deskriptiv* fungiert »Differenzierung« als ein Sammelbegriff für alle didaktischen, methodischen und organisatorischen Maßnahmen, die im Unterricht innerhalb einer Lerngemeinschaft getroffen werden können, um der Unterschiedlichkeit der Lernenden- vor allem im Blick auf ihre optimale individuelle Förderung — gerecht zu werden. Genauer noch müsste man sagen: um ihrer Unterschiedlichkeit besser gerecht zu werden als in einem vorwiegend gleichschrittigen, tendenziell »uniformierenden« Unterricht. Uniformierend in diesem Sinne können übrigens nicht nur die üblichen frontalunterrichtlichen Phasen sein, sondern auch Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen mit undifferenzierten, für alle Lernenden gleichen bzw. wenig individuelle Spielräume eröffnenden Aufgabenstellungen.

Differenzierung ist damit weder eine Unterrichtsmethode (bzw. Sozialform) — wie etwa »Lehrervortrag«, »fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch« oder »Gruppenarbeit« - noch ein Unterrichtskonzept — wie etwa »handlungsorientierter Unterricht«, »forschend-entdeckender Unterricht« oder »kooperatives Lernen«. *Normativ* ist Differenzierung als Unterrichtsprinzip zu verstehen, das fall- und situationsbezogen didaktisch und methodisch zu instrumentieren ist. Als Appell für Lehrer könnte man dieses Prinzip etwa so formulieren: *Gestalte deinen Unterricht so, dass er möglichst vielen deiner unterschiedlichen Lernenden für ihr Lernen geeignete Zugänge bietet!*

#### Von den Lehrern verlangen offene Differenzierungsformen ein anderes Rollenverständnis.

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

Das Spektrum der Unterschiede, die man als Lehrer mittels differenzierender Maßnahmen bedienen könnte, ist enorm breit. Im schlichtesten Fall reagiert man zunächst auf unübersehbare Leistungsunterschiede. Eine naheliegende Frage wäre dann: Wie kann ich meinen Unterricht so gestalten, dass Lernende nicht überfordert sind, sondern ihre (vergleichsweise geringen) Kompetenzen ausbauen können - und so, dass zugleich andere Lernende ihre (vergleichsweise gut entwickelten) Kompetenzen einbringen können und sich nicht gelangweilt fühlen? Ein weitergehendes Ziel wäre, genauer herausfinden, wo die Schwächen möglicherweise liegen - hier ist also von mir als Lehrer gefordert, was man seit einigen Jahren »Diagnosekompetenz« nennt. Und im Idealfall würde ich dann Angebote

machen, die auf ganz unterschiedliche Begabungen, Fähigkeiten und Intelligenzen zugeschnitten sind, ich würde unterschiedliche Interessen berücksichtigen und entsprechende Wahlmöglichkeiten einräumen, ich würde für unterschiedliche Kinder und Jugendliche unterschiedliche Förderschwerpunkte festlegen und ihnen unterschiedliche Ziele setzen, die sie ganz individuell erreichen können ...

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

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

### Geschlossene und offene Formen von Differenzierung

Um den Möglichkeitsraum für differenzierendes Lehrerhandeln realistisch zu erweitern, ist es hilfreich, zwischen mehr »geschlossenen« und mehr »offenen« Formen der Differenzierung zu unterscheiden: Jede konkrete Maßnahme, die der Differenzierung dient, lässt sich idealtypisch auf einer Skala mit den Polen *Geschlossenheit* und *Offenheit* einordnen. Dass man individuellen Voraussetzungen, Begabungen, Kompetenzen, Eigenarten, Interessen, Stärken und Schwächen der Lernenden gerecht zu werden versucht, ist beiden Formen gemeinsam. Und was ist der Unterschied?

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

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

Selbstverständlich wird man in der Praxis häufig Mischformen finden, die sich zwischen den beiden Idealtypen ansiedeln lassen. Das oben kritisierte Diagnose - Behandlungs -Modell ist auf unserer hypothetischen Skala am Pol *Geschlossenheit* anzusiedeln. Es setzt streng genommen Curricula voraus, in denen die zu erreichenden Lernziele für jeden Lernertyp und jede Begabungsausprägung ausformuliert sind. Die Grundvorstellung dabei ist, etwas vereinfachend formuliert, jedem Lernenden das für ihn optimale Curriculum, den auf ihn passenden Lernweg von außen zuzuweisen. Die Verantwortung dafür, dass jeder Lerner seinen idealen Lernweg durchläuft, liegt beim Lehrer.

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

In zweierlei Hinsicht sind offene Differenzierungsformen anspruchsvoller als geschlossene:

1. Die geförderte Selbstständigkeit des Arbeitens ist für Lernende zunächst ungewohnt und steht zu ihren Erfahrungen mit herkömmlichen Unterrichtsformen im Widerspruch. Offene Differenzierungsformen bedürfen einer langfristig zu entwickelnden Lern- und Unterrichtskultur und einer Methodenkompetenz auf Schülersicht.
2. Von den Lehrern verlangen offene Differenzierungsformen ein anderes Rollenverständnis; die

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

### Leitlinien und Umsetzungsmöglichkeiten

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

- Aufgaben so gestalten, dass unterschiedliche Bearbeitungswege und Lösungsniveaus möglich sind;
- Aufgaben so stellen, dass die Potenziale von Lerngruppen genutzt werden können — im Sinne wechselseitiger Unterstützung und Ergänzung;
- Lernumgebungen durch eine Vielfalt (nicht; Überfülle) von Arbeitsmaterialien, Lernwerkzeugen und Hilfen anregend gestalten;
- durch Methodenwechsel unterschiedlichen Bedürfnissen und Ansprechbarkeiten gerecht werden; insbesondere Methoden aus dem Fundus des »Kooperativen Lernens« bieten Spielräume, die sich differenzierungsfreundlich nutzen lassen.

Weitere beachtenswerte Gesichtspunkte sind die folgenden:

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

Zwei Anregungen, wo sich mit Differenzierung beginnen lässt: Alle projektartigen Aktivitäten bieten vorzügliche Möglichkeiten, in (vorwiegend offene) Differenzierung einzusteigen: von der Planung und Durchführung naturwissenschaftlicher Beobachtungsreihen über die Vorbereitung einer Theateraufführung im Deutschunterricht bis hin zu ökologischen oder kommunalpolitischen Initiativen.

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

Kein Lerner kann durch Differenzierung gefördert werden, der nicht von sich aus bereit ist, sich auf ein entsprechendes Angebot einzulassen und aktiv mitzuarbeiten. Gewiss lässt sich von Lehrerseite einiges dafür tun: Lernende werden sich eher auf individuelle Unterstützungsangebote einlassen, wenn sie eine persönliche Wertschätzung durch den Lehrer erkennen können, wenn die Beziehung zu ihm von wechselseitigem Vertrauen getragen ist, wenn es eine gute Passung zwischen Angebot, tatsächlichem Förderbedarf und den Möglichkeiten des Lernenden gibt, und wenn der Lernende ehrlich daran interessiert ist, etwas zu lernen und Fortschritte zu machen.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Ende Textauszug von Heymann

## Individualisierung und Differenzierung - aber wie? Kooperatives Lernen erschließt neue Zugänge<sup>3</sup>

Lehrerinnen und Lehrer möchten gut unterrichten. Denn guter Unterricht schafft Zufriedenheit auf Seiten der Lernenden und der Lehrer: Die Lernenden machen größere Lernfortschritte, Unterrichtsstörungen werden reduziert und die Gesundheit der Lehrkräfte wird geschont. Auf die Frage, was eigentlich einen solchen Unterricht kennzeichnet, gibt es in der pädagogischen Forschung eine große Übereinstimmung. Demnach gehört zum guten Unterricht die Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden. Den Unterricht so zu gestalten, dass die Lernerinnen und Lerner ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren können, ist daher eine der zentralen Forderungen an die Unterrichtenden. Es ist unmittelbar einsichtig, dass stärker individualisierter Unterricht auf Seiten der Lernenden mehr erfolgreiche Lernprozesse initiieren kann, dass er weniger Versagenserfahrungen provoziert und so die Lernbiografien der Lernerinnen und Lerner positiv beeinflussen wird. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen kann Individualisierung nicht heißen, dass die Unterrichtenden sich intensiv einem einzelnen Lernenden zuwenden sollen. Das ist in einer Klasse mit 30 Lernenden schon strukturell bedingt nur sehr begrenzt möglich.

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

### Lernende konstruieren ihr Wissen selbst und in Auseinandersetzung mit anderen

Zur Unterrichtsdramaturgie des Kooperativen Lernens gehört, dass sich die Lernenden immer zunächst allein einer Aufgabe zuwenden. Erst dann vergleichen sie ihre Überlegungen in der Gruppe oder mit dem Partner. In dieser Phase der Kooperation unterstützen sich die Lernenden wechselseitig, denn hier können sie auf die Probleme und Lernschwierigkeiten ihrer Mitlerner eingehen. In der individuellen und kooperativen Auseinandersetzung mit den Konstrukten findet die eigentliche Aneignung statt — häufig dadurch, dass sich die Gruppenmitglieder ihre Konstrukte wechselseitig erklären. Im Kooperativen Lernen können alle Lernerinnen und Lerner einer Klasse ihr Wissen individuell konstruieren und im Austausch mit anderen vertiefen. In der Kooperationsphase unterstützen sich die Lernenden wechselseitig. Sie können auf die Probleme und Lernschwierigkeiten ihrer Mitlerner eingehen und sie so individuell fördern. Lernende haben mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedliche Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus. Und gerade deshalb können sie erfolgreich miteinander und voneinander lernen. Ein besonderer Vorteil dabei ist, dass ihre kognitiven Kompetenzen zwar unterschiedlich sind, aber dennoch relativ nahe beieinander liegen. Und Lernende lernen mitunter besser von denen, die ihren Problemen noch nahe sind, weil sie diese vielleicht gerade selbst erst überwunden haben, als von Lehrenden, die viel weiter entwickelte kognitive Kompetenzen haben.

Eine weitere Möglichkeit der wechselseitigen Unterstützung ist, dass Gruppen, die ihre Aufgaben schneller als andere erledigt haben, Tutoren für andere Gruppen stellen.

Das Kooperative Lernen kann also schon durch seine Struktur der Forderung nach stärkerer Individualisierung Rechnung tragen. Aber es bietet darüber hinaus vielfältige methodische Möglichkeiten, einzelne Förderschwerpunkte in der Lerngruppe zu bilden, unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten gerecht zu werden oder den Interessen der Lernenden Raum zugeben.

### Differenzieren nach Förderschwerpunkten

Eine Möglichkeit zur verstärkten Individualisierung ist der Unterricht in Kleingruppen, die nach unterschiedlichen Förderschwerpunkten gebildet werden. Auf der Grundlage einer individuellen Einschätzung, die offen legt, wo die einzelnen Lernenden noch Schwierigkeiten haben, können Schwerpunkte bestimmt werden, in denen jeweils mehrere Lernerinnen und Lerner einen annähernd ähnlichen Förder- oder Förderbedarf haben. Innerhalb ihrer Förderschwerpunkte bearbeiten die Lernenden dann denselben Problembereich.

### Differenzieren nach Kompetenzniveaus

Fast jeder Unterrichtende steht in seiner Lerngruppe Lernenden mit einem ganz unterschiedlichen Leistungsvermögen gegenüber. Gerade arbeitsungleiche Methoden des Kooperativen Lernens sind hier gut einsetzbar, zum Beispiel Gruppen- oder Partnerpuzzle. Immer dann, wenn die Methoden des

<sup>3</sup> Textauszug Brüning/Saum

Kooperativen Lernens arbeitsungleich arrangiert werden können, lassen sie sich hervorragend differenzierend einsetzen.

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

Es zeigt sich immer wieder: Kooperatives Lernen im Unterricht und Kooperation unter Kolleginnen und Kollegen gehören zusammen. Das eine führt zum anderen und beide verstärken sich gegenseitig.

### Differenzieren nach Lerntempo

Individualisierender Unterricht muss versuchen, zumindest phasenweise den unterschiedlichen Lerntempi gerecht zu werden. Dabei ist zu vermeiden, dass die Lernenden nur nebeneinanderher arbeiten, zwar jeder in seinem Tempo, doch ohne Austausch mit den anderen. Doch wie kann man die Arbeit im eigenen Tempo mit Kooperation verbinden? Dazu eignet sich optimal das Lerntempoduett: Jeder löst zunächst die erste Fragestellung allein und bespricht sie anschließend mit einem Partner. Zum Partner wird ein Lerner, der etwa zeitgleich fertig ist und das signalisiert hat. Wenn beide die erste Fragestellung besprochen haben, wenden sie sich einem weiteren Problem zu, dieses bearbeiten sie wieder in Einzelarbeit, bevor sie sie mit einem neuen Partner besprechen, und zwar wieder einem, der gerade fertig geworden ist. So werden die unterschiedlichen Lern- und Arbeitsgeschwindigkeiten der Lernenden aufgefangen. Wenn man das Lerntempoduett weiter differenzieren möchte, kann man auch arbeitsteilige Anregungen zur Bearbeitung geben. Dann treffen sich Schüler, die unterschiedliche Anregungen bearbeitet haben, und vergleichen diese. So kann man die Differenzierung nach Kompetenzniveaus mit der Arbeit im individuellen Tempo verbinden.

Ein Vorteil des Lerntempoduetts ist es, dass der Lehrer Zeit zur individuellen Förderung bekommt. Immer dann, wenn ein Lerner signalisiert hat, dass er eine Anregung bearbeitet hat, kann er als Partner fungieren. Er kann sich die Ideen und Lösungen vorstellen lassen, sehen, wo individuelle Stärken und Schwächen sind, und dann gezielt den Lerner unterstützen. Der Lehrer erhält Einblick in das Denken des einzelnen Lerners und kann sich ihm zuwenden.

Lernende arbeiten in der Regel sehr gerne mit dem Lerntempoduett, da dabei jeder in seiner Lerngeschwindigkeit arbeiten kann. Für niemanden entsteht Zeitdruck, da die Kooperation immer erst dann beginnt, wenn zwei Lernende dazu bereit sind.

### Differenzieren nach Interessen im Projektunterricht

Je mehr Lernende in der Lage sind, selbstverantwortlich und selbstgesteuert zu arbeiten, desto freier können die Prozesse des Kooperativen Lernens organisiert werden und desto stärker ist individualisiertes Lernen möglich. Bei einem Projekt, in dem die Lernenden in Gruppen arbeiten, können sie mitplanen und Schwerpunkte nach ihren Interessen wählen, ihre eigenen Lernwege gestalten und in die Beurteilung mit einbezogen werden. Eine solche Form des kooperativen Arbeitens bietet die Methode »Kleinprojekte in Gruppen«: Die Lerner wählen im Rahmen einer vom Lehrer vorgegebenen oder gemeinsam vereinbarten Lernsituation einzelne Aspekte, mit denen sie sich ausführlich beschäftigen. Schon hier wird nach Interessen differenziert, denn die Lernenden werden einer Gruppe zugeteilt, in der sie den von ihnen gewählten Aspekt bearbeiten können. Auch innerhalb dieser Gruppe können sie dann wieder ihrem Interesse nachgehen, denn jeder entscheidet selbst in Abstimmung mit der Gruppe, welchen Aspekt innerhalb der Schwerpunktsetzung er bearbeitet.

Diese Methode nähert sich dem Ideal des selbständigen Lernens an, denn der Lehrer zieht sich stark zurück. Wenn die entsprechenden Kompetenzen entwickelt sind, wird bei dieser Methode - von jedem auf seine Weise - sehr intensiv und produktiv gearbeitet. Arbeitspläne, Reflexionsphasen und Raster, in denen Leistungserwartungen formuliert sind, unterstützen die Lernenden in einem solchen sehr offenen Unterricht.

### Zusammenfassung

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

Mit den Methoden des Kooperativen Lernens kann der Unterrichtende auf verschiedene Weise differenzieren: nach Förderschwerpunkten, nach Kompetenzniveaus, nach Lerntempo und nach Interes-

sen. Dabei erhöht sich mitunter der Arbeitsaufwand für die Unterrichtenden. Doch je stärker die Kooperationskultur an einer Schule ausgeprägt ist, desto mehr kann jeder auf dem aufbauen, was andere geleistet haben, desto mehr kann Arbeit aufgeteilt werden und desto besser kann man sich gegenseitig anregen und voneinander lernen: Individualisierung im Unterricht und Kooperation im Kollegium spiegeln einander.<sup>4</sup>

## Multiple Intelligenzen ansprechen- Tipps zur Umsetzung im geöffneten Unterricht<sup>5</sup>

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

(Johann Friedrich Herbart, 1776-1841)

Eine Diskussion unter Lehrkräften im Rahmen einer Fortbildung zeigte deutlich, welche Attribute Lernenden zugesprochen werden, die als »intelligent« gelten, intelligente Lerner können demnach u. a. »logische Schlüsse ziehend, »sich verständlich ausdrücken«, »Wissen richtig anwenden«, »sich gut konzentrieren« und »Inhalte nachhaltig abspeichern«. Gerade Lerner, die diese Eigenschaften nicht in vollem Maße vorweisen, zeigen des öfteren »Desinteresse« oder »stören den Unterricht«, was von den Lehrerinnen und Lehrern als belastend empfunden wird: Schließlich solle es Ziel sein, »jeder Lernerin und jedem Lerner Kompetenzentwicklung zu ermöglichen«, woran sich auch der persönliche Erfolg einer Lehrkraft messen lasse.

### Intelligentes Lernen hat viele »Köpfe«

Problematisch in der hier skizzierten Diskussion ist zweifelsohne der eindimensionale Blick auf mögliche Begabungen von Lernenden. Traditionell verbinden wir mit Intelligenz vor allem mathematisch-logische und sprachliche Fähigkeiten, was sich im Unterricht oftmals in der einseitigen Darbietung von Konstrukten und Bewertungsmaßstäben widerspiegelt. Bemerkenswert an dieser einseitigen Betrachtungsweise ist allerdings, dass trotz intensiver wissenschaftlicher Forschung in den letzten hundert Jahren kein Konsens erzielt werden konnte, was unter dem Begriff »Intelligenz« zu verstehen ist. So scheinen vor allem soziakulturelle Prägungen und damit verbundene persönliche Überzeugungen Einfluss auf das subjektive Verständnis von Intelligenz und die Verwendung dieses Begriffs zu haben.

Will man aber dem in Schule geforderten individuellen Lernen gerecht werden, muss sich der enge Blick auf mögliche Talente der Lernenden ändern. Hilfreich können hierbei die von *Howard Gardner* diskutierten »Multiplen Intelligenzen« sei. Er erweitert den engmaschigen Katalog von mathematisch-logischer und sprachlicher Intelligenz um Talente die ganz unterschiedliche, individuelle Lernstile von Lernenden berücksichtigen.

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

### Tipps für die Unterrichtsplanung

Aus unterrichtlicher Sicht ist *Howard Gardner*'s Ansatz als besonders wertvoll zu betrachten, da sich durch die entsprechende Gestaltung individuelle Begabungen von Lernenden im Unterricht entfalten lassen Aufgabe von Lehrkräften sollte es daher sein, Lernsituationen methodisch vielfältig aufzubereiten und dabei unterschiedliche multiple Intelligenzen zu kombinieren, um die Lernbereitschaft und Anschlussfähigkeit der Lerner zu steigern. Eine Checkliste, die bereits bei der Planung von Unterricht eine gute Hilfe sein kann, bietet *Thomas Armstrong* (2009) an. Dabei ist die Liste beliebig erweiterbar und hegt keinen Anspruch auf Vollständigkeit:

<sup>4</sup> Ende Textauszug Brüning/ Saum

<sup>5</sup> Textauszug Christian Vinzentius

Linguistische Intelligenz	Sprachlich intelligente Menschen weisen eine hohe Sensibilität für die gesprochene und die geschriebene Sprache auf. Die Fähigkeit, Sprachen zu lernen und zu bestimmten Zwecken zu gebrauchen, ist besonders ausgeprägt. Relevant für den Lernerfolg im Unterricht sind Elemente der gesprochenen und geschriebenen Sprache in unterschiedlichen Verwendungsformen.
Logisch-mathematische Intelligenz	Logisch-mathematisch intelligente Menschen zeigen deutliche Fähigkeiten, Probleme logisch zu analysieren, mathematische Operationen durchzuführen und wissenschaftliche Fragen zu untersuchen. Ein Lerner zeigt besonderes Interesse kritisch zu reflektieren und Konzepte zur Lösung von Problemen zu entwickeln. Vor allem Ordnungsübungen, Rechnen, Finden von Regelmäßigkeiten und das Lösen von Puzzles sind fördernde Aktivitäten für den Unterricht.
Visuell-räumliche Intelligenz	Menschen mit einer ausgeprägten visuell-räumlichen Begabung verzeichnen den größten Lernerfolg durch jegliche Art von Visualisierungen. Zeichnungen, Malen, Bilder beschreiben und sehen sind lernfördernde, unterrichtliche Aktivitäten.
Kinästhetische Intelligenz	Kinästhetisch intelligente Menschen lernen am effektivsten durch den Einsatz körperlicher Bewegung mit Mimik und Gestik. Für den Englischunterricht zeigen hier beispielsweise TPR-Übungen (Total Physical Response) großen Lernerfolg.
Musikalische Intelligenz	Vor allem Musik hören, das Singen von Songs, Raps und Chantys, das Sprechen von Reimen oder die Darstellung von Inhalten über Geräusche und Töne, spricht musikalisch-intelligente Lerner an.
Interpersonale Intelligenz	Menschen mit dieser Begabung können Absichten, Motive und Wünsche anderer Menschen verstehen und sind in der Lage, erfolgreich mit ihnen zu kooperieren. Daher wird diese Begabung auch als soziale Intelligenz bezeichnet. Lernende lernen am besten durch kooperative Lernformen, indem sie z.B. Interviews durchführen, gemeinsam spielen oder Aufgabenstellungen lösen.
Intrapersonale Intelligenz	Diese Lerner besitzen die Fähigkeit, sich selbst und andere zu verstehen, und dabei eigene Stärken, Schwächen, Bedürfnisse und Fähigkeiten zuerkennen und weiter zu entwickeln. Ebenfalls verfügen diese Menschen über ein hohes Maß an emotionaler Intelligenz; (EQ), was sich u. a. durch eine hohe Impulskontrolle äußern kann. Im Unterricht scheinen vor allem eigene Erfahrungen beim Lernprozess, z. B. durch Medien zum Selbstlernen oder Projektarbeit mit Präsentation, erfolgversprechend.
Naturbezogene Intelligenz	Menschen lernen hier durch Beobachtungen oder Klassifizierungen und erfreuen sich an ihrer Umgebung. Diese Intelligenz wird oftmals als Bereicherung für die anderen Intelligenzen verstanden. Die einfachste Form wäre das Lernen außerhalb der Klassenräume wie beispielsweise im Schulgarten oder auf dem Schulhof.
Abb. 1: Acht Intelligenzen nach Howard Gardner (1994)	

Diese Liste kann als direkte Hilfe für die Planung von Lernsituationen und Lernjobs genutzt werden und hat sich in der Praxis bewährt. Je nach Problemstellung sind natürlich Schwerpunkte denkbar. Hüten sollte man sich allerdings davor, nur der Methode wegen zu unterrichten: Methoden sollen der Lösung von Problemen dienlich sein. Daher steht die Klärung der relevanten Kompetenzen an erster Stelle im Planungsprozess. Besonders überzeugend lässt sich den unterschiedlichen Intelligenzen in einem eher offenen Unterricht gerecht werden. Die Lerner bekommen dort ausreichend Zeit, um unterschiedliche Aufgabentypen zu sichten und auszuwählen. Durch die Öffnung wird letztlich auch die Lehrkraft entlastet und hat Zeit, einzelnen Lernenden unterstützend zur Seite zu stehen oder diese in ihren Lernverhalten zu beobachten.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Ende Textauszug Vinzentius

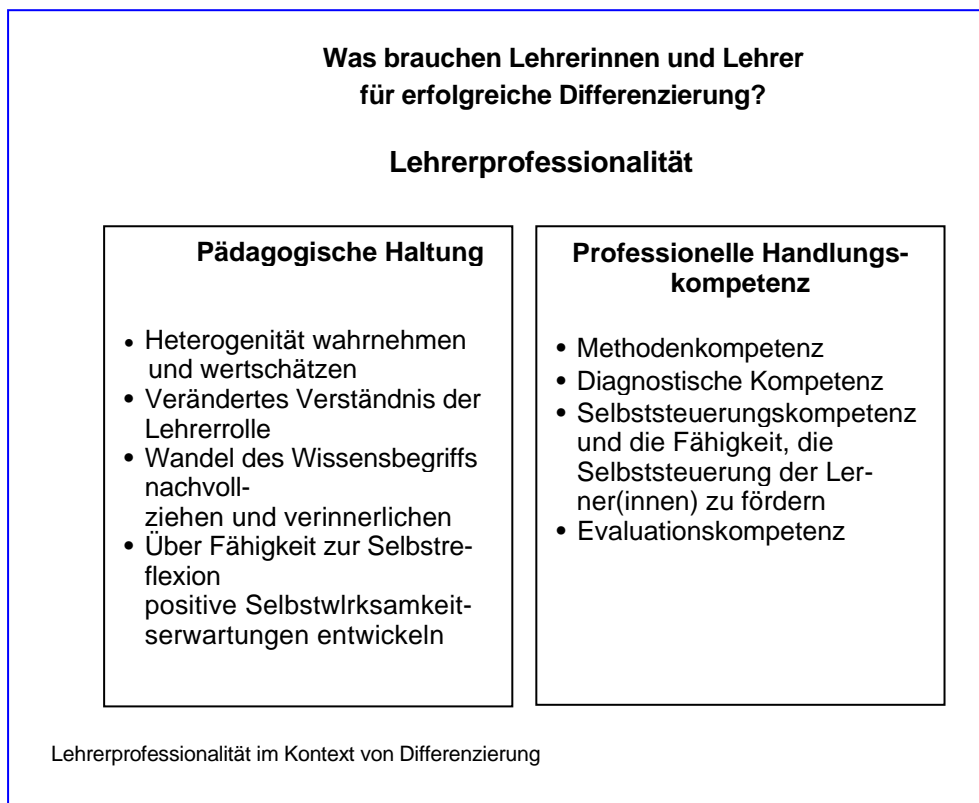


## Differenzierung konsequent anwenden – Folgen für die Lehrerrolle<sup>7</sup>

### Innere Differenzierung und ihre Folgen für die Lehrerprofessionalität

Die konsequente Umsetzung von Differenzierung im Unterricht hat Folgen — für die Gestaltung des Unterrichts und für das eigene Selbstverständnis als Lehrer(in). Eine Konkretisierung der häufig diffus als >neu< bezeichneten Lehrerrolle zeigt Abb. 1. Sie verdeutlicht, welche Teilaspekte zu einer veränderten Lehrerrolle — oder besser; zu einer veränderten Lehrerprofessionalität - gehören. Kompetenzen und Haltungen von Lehrer(inne)n werden dabei gleichberechtigt nebeneinander gestellt. Basis der in Abb. 1 vorgestellten Dimensionen von Lehrerprofessionalität - insbesondere des Bereichs »Pädagogische Haltung« - sind zwei grundlegende bildungstheoretische Prämissen, die in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik verankert sind:

1. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass die Lernenden mit ihrer je eigenen >Welt im Kopf< wahr und ernst genommen werden und ihnen eine aktive und individuelle Konstruktion von Wissen ermöglicht wird.
2. Die pädagogische Haltung der Lehrerin oder des Lehrers ist als zentraler Bestandteil des Unterrichts zu betrachten. Zu dieser Haltung gehört die selbstverständliche Akzeptanz der Individualität und Unterschiedlichkeit der Lerner(innen).



### Pädagogische Haltung

Die *Wahrnehmung und Wertschätzung von Heterogenität* scheint auf den ersten Blick eine Selbstverständlichkeit zu sein, doch für viele Lehrer(innen) stellt die bewusste Anerkennung der Heterogenität ihrer Lerner(innen) noch eine Schwierigkeit dar.

Wichtig ist, dass die sozialen, kulturellen, geschlechts- und leistungsbezogenen Unterschiede der Lerner(innen) akzeptiert und als Chance für die Unterrichtsgestaltung begriffen werden. Ein *verändertes Verständnis der Lehrerrolle* impliziert neben Kompetenzen zur souveränen Unterrichtsgestaltung und zur Übernahme von (Klassen-)Leitungsfunktionen auch die Fähigkeit zur individuellen Beratung und zur Begleitung und Förderung individueller Lernprozesse.

Von zunehmender Bedeutung im System Schule ist ein *reflektierter Wissensbegriff*, der prozeduales, intuitives und metakognitives Wissen einschließt - ein derart gewandelter Wissensbegriff erleichtert es, Unterricht anders, eben individualisierter zu gestalten. *Reflexivität* in Bezug auf das eigene Wissen,

<sup>7</sup> Textauszug Lau/Böller

Können und Handeln und die eigenen Einstellungen und subjektiven Theorien sind wichtige Elemente zur Entwicklung *positiver Selbstwirksamkeitserwartungen*. Die Tragfähigkeit des eigenen didaktischen Konzepts, seine Wirkungen auf Lernerseite im Blick auf die intendierten Ziele und die eigene Rolle als Lehrer(in) sind immer wieder kritisch zu prüfen und gegebenenfalls in verändertes Handeln zu überführen.

#### Professionelle Handlungskompetenz

Didaktische Neugier, Methodenkompetenz und die sukzessive Erweiterung des eigenen Methodenrepertoires sind notwendige Voraussetzungen, um nach einer sorgfältigen Analyse der Lernaussgangslagen und des Potenzials, das die Lernsituation bietet, Unterrichtsmethoden passgenau anwenden zu können. Diagnostische Kompetenz wird u. a. relevant, wenn es um die Auswahl geeigneter Materialien für die unterschiedlichen Mitglieder einer konkreten Lerngruppe geht. Lehrer(innen), die *Selbststeuerungskompetenzen* bei ihren Lerner(innen) fördern wollen, benötigen zunächst selbst Selbststeuerungskompetenzen. Selbstgesteuertes Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass die/der Lernende nach eigenen (Lern)interessen und Bedürfnissen — soweit die jeweilige Lernsituation es erlaubt —

- Kompetenzschwerpunkte, Bearbeitungsform, Bearbeitungstempo, Lösungsstrategien und Ressourcen auswählt,
- ihren/seinen Lernprozess metakognitiv kontrolliert, bewertet und reguliert und
- sich gegebenenfalls dabei unterstützen lässt.

*Evaluationskompetenz* befähigt zur geplanten und kontinuierlichen Beurteilung und Verbesserung eines im Einsatz befindlichen Unterrichtsentwurfs. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, ob das jeweils gewählte Unterrichtsarrangement den intendierten Zweck erfüllt und der angestrebten Kompetenzförderung angemessen ist.

Ein konkreteres Bild der veränderten Lehrer Professionalität entsteht, wenn man die genannten Aspekte auf konkrete Unterrichtssituationen anwendet.

#### Die veränderte Lehrerrolle in der Praxis

Die gelingenden Unterrichtsbeispiele, leben davon, dass die Lehrenden die Unterschiedlichkeit der Lernenden bewusst anerkennen und positiv nutzen.

Die vorhandenen Kompetenzen werden gezielt ins Unterrichtsgeschehen einbezogen: Es wird Zeit zum individuellen Arbeiten gegeben, Schwerpunktsetzungen sind möglich und die Lerner(innen) lernen voneinander. Weiterhin wird deutlich, dass die Lehrenden explizit die Verantwortung für den Lernprozess auf die Lerner(innen) übertragen. Das bedeutet ein völlig neues Verständnis der eigenen Rolle, da die Lehrperson nicht als Wissensvermittler im Vordergrund steht, sondern als Coach, als Berater(in) und Lernprozessbegleiter(in) gefordert ist, die/der die Lernumgebungen vorbereitet und didaktische Materialien zur Verfügung stellt. Die Lehrperson wird zum diagnostizierenden Beobachter - eine Rollenveränderung, die ausgehalten und reflektiert werden muss. Eng mit diesem Rollenwechsel verbunden ist die Tatsache, dass die Lerner(innen) mehr lernen als „Faktenwissen“ Auch in den Bereichen >Metawissen< und >soziale Kompetenz< kommt es zu Lernzuwachsen.

Die hier nur ansatzweise entfaltenen Aspekte der Dimension der *pädagogischen Haltung* sind einerseits Grundvoraussetzung für gelingende Differenzierung, andererseits werden sie durch die Anwendung von Methoden der Differenzierung aber auch gefordert. So sind Methodenkompetenz und diagnostische Kompetenz auf Seiten der Lehrenden gefordert, um die jeweiligen Lernsituationen mit einer sinnvollen Methode zu kombinieren und didaktisch geeignete Materialien zu entwickeln bzw. auszuwählen, die auf den Kompetenzstand der Lerner(innen) bezogen sind. Die diagnostische Kompetenz ist aber auch im konkreten Unterrichtsgeschehen gefordert — und wird gleichzeitig gefördert. Lehrenden erhalten durch die veränderte Unterrichtsgestaltung zeitliche Freiräume, während derer sie ihre Lerner(innen) beobachten und begleiten können. In diesen Unterrichtssituationen können so mit gezielte Beobachtungen erfolgen und die Ergebnisse können auch unmittelbar zurückgemeldet werden.

#### Fazit

Der Blick in die Unterrichtspraxis zeigt, dass die vorgestellten Dimensionen der Lehrerprofessionalität im Kontext von Differenzierung von hoher Relevanz für das Unterrichtsgeschehen sind. Jene Aspekte, die auf den ersten Blick überfordernd wirken, können - zum Teil durch *learning by doing* - im Prozess optimiert werden. Nicht zu leugnen ist, dass der mit Differenzierung verbundene Anspruch die Komplexität des Unterrichtsgeschehens stark erhöht und Lehrer(innen) vor neue Herausforderungen stellt, die reflexiv bearbeitet werden müssen. Die positiven Aspekte durch Differenzierung sind zu gewichtig, als dass nicht versucht werden sollte, Differenzierung auch im normalen Schulalltag umzu-

setzen.

Es stellt sich aber die Frage, wie Lehrer (innen) unter den gegebenen Bedingungen bei der Erweiterung bzw. Neuorientierung der Lehrerprofessionalität, die für eine gelingende innere Differenzierung notwendig ist, unterstützt werden können? Grundlegend ist zunächst sicherlich ein selbstreflexiver Umgang mit Widersprüchen und gegebenenfalls auch Rückschlägen. Fortbildungen und Supervision können helfen, die eigene Lehrerrolle weiterzuentwickeln, bewusster mit Heterogenität umzugehen und Chancen für die Gestaltung eines individualisierenden Unterrichts umsichtig zu nutzen.<sup>8</sup>

### Die Autoren:

**Dr. Sebastian Böller**, Jg. 1974, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft). *Adresse:* Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld  
*E-Mail:* s.boller@uni-bielefeld.de

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

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

**Ramona Lau**, Jg. 1967, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Oberstufen-Kolleg Bielefeld mit den Fächern Biologie und Deutsch. *Adresse:* Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld  
*E-Mail:* ramona.lau@uni-bielefeld.de

**Tobias Saum**, Jg. 1969, ist Lehrer für Deutsch und Philosophie an der Gesamtschule Haspe in Hagen, Fachberater und Fachmoderator der Bezirksregierung Arnsberg für die Bereiche Deutsch, Unterrichtsmoderation und Lernkultur/ Kooperatives Lernen *Adresse:* Am Zamelberg 26, 58300 Wetter  
*E-Mail:* tobias.saumfweb.de

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

### Literatur

#### *Literatur zum Textauszug von Heymann:*

*Bönach, M. (2009):* Methodik der Differenzierung. Ordnung und Umsetzungsmöglichkeiten von Differenzierungsformen. In: Pädagogik H, 9/2009, S. 36-40

*Heymann, H. W. (2009):* Lernen verstehen, anleiten und begleiten. Diagnostizieren und Fördern als schulische Handlungsfelder. In: Pädagogik H. 12/2009, S. 6-9

*Klippert, H. (2010)* Heterogenität im Klassenzimmer. Weinheim/Basel

*Lindemer, G. (2009):* Kompetenzorientierung ernst genommen. Individuelle Förderung im Englischunterricht. In: Pädagogik H. 12/2009, S. 20-23

*Scholz, I. (2007) (Hg.):* Der Spagat zwischen Fördern und Fordern: Unterricht in heterogenen Klassen Göttingen

#### *Literatur zum Textauszug von Brüning/Saum:*

*Bannet, A./Hericks, U. (2009):* Neue Tipps für guten Unterricht. In: Pädagogik H. 11/2009, S. 8-11

*Brophy, J. (2010):* Was wissen wir darüber, wie guter Unterricht gelingt? In: Eikenbusch, G./Heymann, H. W. (Hg.): Was wissen wir über guten Unterricht? Hamburg, S. 77-104  
*Brüning, L./Saum, T. (2009):* Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Bd. 1; Strategien zur Schüleraktivierung. Essen, 5. Aufl.

*Brüning, L./Saum, T. (2010):* Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Bd. 2: Neue Strategien zur Schüleraktivierung, Individualisierung, Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung. Essen, 2. Aufl.

*Helmke, A. (2009):* Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze

*Kunze, J. (2008):* Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule - Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, J./Solzbacher, C: Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II- Hohengehren, S. 13-26

*Meyer, Hubert (2004):* Was ist guter Unterricht? Berlin

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

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

*Wahl, D. (2004):* Das Lerntempoduell. In: Huber, A. H. (Hg.): Kooperatives Lernen kein Problem. Effektive Methoden der

<sup>8</sup> Ende Textauszug Lau/Böller

Partner- und Gruppenarbeit. Leipzig u.a., S. 58—67

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

*Literatur zum Textauszug von Vinzentius:*

*Gardner, H. (1994):* Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart

*Funke, J./Vaterrodt, B. (2009):* Was ist Intelligenz? München (3., akt. Aufl.)

*Armstrong, Th. (2009):* Multiple Intelligentes in the Classroom. Alexandria, 3. Aufl.

*Puchta, H./Krenn, W. Rinvoluceri, M. (2009):* Multiple Intelligenzen. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht. Ismaringen

*Literatur zum Textauszug von Lau/Böller*

*Böller, S. Lau, R. (Hg.) (2010):* Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen. Weinheim/Basel

*Hernard, R./Lau, R./Wachen, M. (2010):* Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext innerer Differenzierung. In: Boiler, S./ Lau, R. (Hg.): Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxisbandbuch für Lehrer/innen. Weinheim/Basel, S. 37-48

Textzusammenstellung aus:

Heymann, Hans Werner: Binnendifferenzierung- eine Utopie; Brüning, Ludger/ Tobias Saum: Individualisierung und Differenzierung- Aber wie? Kooperatives Lernen erschließt neue Zugänge; Vinzentius, Christian: Multiple Intelligenzen ansprechen- Tipps zur Umsetzung im geöffneten Unterricht; Lau/Böller: Differenzierung konsequent anwenden. Folgen für die Lehrerrolle.

Alle in: Pädagogik 11/2010 (stark gekürzt und bearbeitet durch RS)

---

---