

3.2 DIFFERENZIERUNG NACH LERNTEMPO



Anke arbeitet sehr genau. Sie kann sich in Details verlieren und kommt auf zündende Ideen. Sie öffnet dabei aber mitunter auch Nebenschauplätze, die nicht Kern des Themas sind oder erst später behandelt werden. Mitschülern und Lehrern kann sie sich dabei oft nicht verständlich machen. Diskussionen werden meist abgebrochen.



Lora braucht lange, um mit ihren Aufgaben anzufangen. Sie versucht, im Kopf alles fertig zu haben, bevor sie etwas aufschreibt, und verzettelt sich dabei. Sie will es den Lehrern gern recht machen und fragt mehrfach nach, um eine Aufgabe ganz genau zu verstehen. Ihre Rückfragen sind aber oft schwer verständlich. Es fällt ihr schwer, ihr Material zu ordnen. Wenn sie nicht arbeiten kann, weil sie etwas vergessen hat, sagt sie aber auch nicht Bescheid, sondern versucht, ihr Problem irgendwie allein zu lösen.



Sergej ist immer sofort mit allem fertig. Er geht sehr strukturiert vor, weiß nahezu immer, worauf es im Kern ankommt. Dabei erscheint er jedoch auffällig leidenschaftslos für die Themen. Er macht nur das Nötigste und verweigert Zusatzaufgaben oder bearbeitet sie widerwillig mit Diskussionen über den Sinn der Aufgaben.



Michael lässt sich leicht von der Arbeit ablenken. Er kann minutenlang aus dem Fenster schauen oder plötzlich aufspringen, um auf der anderen Seite der Klasse jemandem einen Anspitzer zu leihen. Wenn er dann merkt, dass er mit der Zeit in Verzug gerät und alle anderen viel weiter sind, verfällt er in Panik und kann auch die verbleibende Zeit nicht mehr sinnvoll nutzen.

Wie man an diesen Beispielen sehen kann, gibt es ganz unterschiedliche Gründe, warum Schüler schneller oder langsamer bei der Arbeit sind. Schülern wie Anke, Lora und Michael einfach mehr Zeit für ihre Aufgaben zu geben, würde ihr Problem nicht lösen. Auch Sergej ist nicht damit gedient, wenn er einfach weitere Aufgaben erhält, die ihn schon zuvor nicht gefordert haben.

„Langsame Denker“

Bei „langsamen“ Schülern denken wir zuerst an Schüler, die länger brauchen, um einen Inhalt zu erfassen. Da langsame Schüler oft auch schlechtere Noten schreiben, rückt die Differenzierung nach Lerntempo in die Nähe der Leistungsdifferenzierung. Tatsächlich werden auch leistungsstarke Schüler einen Inhalt aber nie alle gleichzeitig verstehen. Erkenntnisse stellen sich nicht auf Knopfdruck ein. Sie entstehen aus der **Verknüpfung von Assoziationsketten**. Geht es um die reine „Verstehenszeit“, würden wir also schon viele Schüler schneller erreichen, wenn wir mit **differenzierten Zugangsweisen** (s. Kap. 3.4) arbeiten. Schüler, die Schwierigkeiten damit haben, sich analytisch oder nur über sprachliche Erklärungen einen Inhalt anzueignen, können so ihre Stärken in anderen Bereichen nutzen.

„Intensive Denker“

Schüler werden aber auch „langsam“, weil sie sich – wie Anke – gerade intensiver als andere mit einer Problemstellung beschäftigen können. In längeren und differenzierten Arbeitsphasen gleicht sich diese unterschiedliche Geschwindigkeit in der Regel wieder aus, weil sich diese Schüler dafür weniger intensiv mit anderen Aspekten des Themas beschäftigen. Wenn ich wie im Frontalunterricht von außen eng festlege, in welcher Zeit welche Schritte zu erledigen sind, kann ich als Lehrer von diesem Ausgleich jedoch nicht profitieren. Die Klasse muss auf diese Schüler warten und trotzdem bleibt Schülern wie Anke nicht genug Zeit, ihre vielfältigen Assoziationen zu ordnen.

„Pragmatisch-strukturierte Denker“

Sergej ist schneller als andere, weil er sich auf das Wesentliche konzentrieren kann und sich selbst als Lerner gut einschätzt. Dies hat aber auch zur Folge, dass er sich abgewöhnt hat, Inhalte zu seinem eigenen Thema zu machen. Er liegt mitunter mit seiner Einschätzung falsch, was „das Nötigste“ ist. So verbaut er sich selbst wichtige Lernerfolge.



Dauernde Unterforderung macht Schüler auch ängstlich. Sie können sich selbst nie beweisen, dass sie auch Aufgaben bewältigen können, die sie nicht auf Anhieb durchschauen. So bleiben sie unter ihren Möglichkeiten und lassen langfristig oft sogar in ihren Leistungen nach.

Erst wenn Sergej sich selbst Ziele und Herausforderungen setzen kann, lernt er seine persönlichen Stärken kennen und entwickelt eigene Interessen.

„Arbeitschaoten“

Sobald Michael das Gefühl bekommt, sich so lange Zeit lassen zu können, „wie er braucht“, würde er sich auch in doppelt so langer Zeit den Inhalten nicht zuwenden. Helfen würde ihm dagegen, die Zeit in kleinere Häppchen zu teilen mit Anweisungen wie: „In vier Minuten muss deine erste Aufgabe fertig sein.“ Ihm hilft also im Gegenteil eine **Verknappung von Ressourcen** (s. Tipp: „Ressourcenverknappung durch präzise Zeitangaben“).



TIPP:
Ressourcenverknappung durch präzise Zeitangaben

Nicht nur einzelne Schüler können Schwierigkeiten damit haben, zügig mit der Arbeit zu beginnen. Auch in Gruppenarbeiten macht sich gerne Gemütlichkeit breit. Es fällt den Schülern schwer, sich vorzustellen, was sie alles erledigen müssen, eine Unterrichtsstunde (oder gar mehrere) erscheinen da wie eine Ewigkeit. Erst wenn die Abgabe näher rückt, entsteht hektische Betriebsamkeit. Auch wenn Sie wissen, dass Ihre Gruppe für die Bearbeitung einer Aufgabe die ganze Stunde benötigen wird, sollten Sie trotzdem mit einer knapperen Zeitangabe arbeiten:

„Ihr habt 20 Minuten Zeit. Solltet ihr dann noch nicht fertig sein, kann ich euch noch Zeit nachgeben.“

Diese Arbeitsanweisung hat nicht nur den Effekt, dass die Schüler zügiger mit der Arbeit beginnen (20 Minuten sind einfach überschaubarer als 45 Minuten). Sie können nach 20 Minuten auch eine Zwischenbilanz ziehen lassen, wie weit die Schüler mit ihrer Arbeit gekommen sind, ob sie die Strategien so beibehalten können oder etwas verändern müssen.

„In zwölf Minuten sollt ihr fertig sein, dann ist es 9.26 Uhr.“

Gerade jüngere Schüler lassen sich auf die Herausforderung ein, präzise Zeitangaben einzuhalten. Unsere üblichen Zeitangaben (zehn Minuten, eine Viertelstunde, ...) sind zu subjektiv gefühlten Zeitmengen geworden. Die Schüler übersetzen diese Zeitangaben in „viel Zeit“ (30 Minuten), „total viel Zeit“ (eine Schulstunde) und „geht so viel Zeit“ (zehn Minuten). Die Uhrzeit am Ende der Bearbeitungszeit anzugeben statt der Arbeitsdauer, gehört zum kleinen 1x1 der Klassenführung, schon um sich selbst den Überblick zu erleichtern, wann Sie das Schlussignal setzen.

„Ihr habt insgesamt 15 Minuten Zeit. Die erste Aufgabe auf dem Arbeitsblatt sollt ihr nach ca. sechs Minuten geschafft haben.“

Solche Bearbeitungszeiten sollten immer etwas unterhalb der Bearbeitungszeit liegen, von der Sie annehmen, dass die Schüler sie brauchen werden. Vor allem unstrukturierte Schüler können so leichter in die Arbeit hineinkommen und können danach i. d. R. selbst ihr Zeitmanagement übernehmen.

Die Reaktion vieler Lehrer auf „schusselige“ oder verträumte Schüler ist leider, dass sie den Schülern zu schnell das Problem abnehmen. Uns ist das häufig gar nicht richtig bewusst, aber sobald man als Lehrer die Entscheidung trifft, wie es „weitergeht“, hat man eine Chance verpasst, um das Problembewusstsein des Schülers zu schärfen. Da mögen wir noch so streng gucken. Entscheidend ist nicht, dass der Schüler eine *unangenehme Situation* erlebt, sondern dass er nicht selbst darüber nachdenken muss, wie er das entstandene Problem lösen kann. Wie schnell kommen uns in so einer Situation die Sätze über die Lippen: „Ja und jetzt? – Dann musst du die Aufgaben eben zu Hause machen.“ Der Schüler bekommt so keine Chance, über sein Problem nachzudenken; der Lehrer hat die Entscheidung schon vorweggenommen. Auch wenn wir etwas ganz anderes erreichen wollen, der Schüler empfängt zwei Signale vom Lehrer, erstens, „Du hast etwas falsch gemacht“, und zweitens: „Ich traue dir nicht zu, dass du selbst eine Lösung findest.“



Wenn der Schüler dann die Anweisung nicht befolgt, also z. B. in der nächsten Stunde seine Aufgaben nicht vorzeigen kann, bin ich als Lehrer schon wieder in der Verantwortung. Da *ich* mir die Lösung ausgedacht habe, muss ich auch dafür sorgen, dass sie eingehalten wird. Ich bin hilflos, was ich noch mit diesem Schüler machen soll – viel schlimmer ist aber, dass der Schüler sich auch hilflos fühlt. Aus dieser Situation wird er allenfalls lernen, dass er sich das nächste Mal besser vor seinem Lehrer verstecken muss.

Nicht erledigte Aufgaben können dabei sogar ein sehr anschaulicher Anlass sein, um die Schüler im **Lehrer-Schüler-Gespräch** für ihr Problem zu sensibilisieren. Im Grunde muss ich als Lehrer nur aushalten, mal längere Zeit bei dem „Und jetzt?“ zu bleiben. Dann muss ich auch gar nicht mehr so streng gucken, wenn ich sage: „Du hast deine Aufgaben nicht fertig bekommen. Was kannst du jetzt tun?“ Der Schüler wird darauf wahrscheinlich in einer von drei Varianten reagieren:

- ▶ Er zuckt mit den Schultern und sagt: „Weiß nicht ...“
- ▶ Er macht einen Vorschlag: „Dann mache ich sie zu Hause fertig.“
- ▶ Er will, dass Sie die Entscheidung treffen: „Das müssen *Sie* doch sagen, was ich machen soll.“

Es kommt gar nicht so sehr darauf an, dass der Schüler auf kluge Ideen zur Lösung dieses Problems kommt – ehrlich gesagt, gibt es auch gar nicht so viele kluge Lösungen. Die Stimmung verändert sich aber, wenn wir die **Verantwortung beim Schüler belassen**. Hat er selbst vorgeschlagen, die Aufgaben zu Hause zu machen, können Sie ihn in der folgenden Stunde beim Wort nehmen. Auch wenn er die Aufgaben nicht erledigt hat, bleiben Sie im Gespräch, statt sich durch vorschnelle Urteile in eine Pattsituation zu manövrieren.

Auch wenn er Sie um einen Ratschlag oder eine Entscheidung bittet, besteht eine andere Verhandlungsbasis. Selbst wenn Sie in der konkreten Unterrichtssituation sagen: „Dafür ist jetzt keine Zeit mehr. Das kann aber nicht so weitergehen. Wir müssen darüber sprechen, wie du das nächste Mal zügiger anfangen kannst“, haben Sie eine gute Grundlage für ein solches Gespräch geschaffen.

„Chaotische Denker“

In Loras Fall würde durch eine Verknappung der Ressourcen dagegen die Panik, alles sofort perfekt machen zu wollen, nur noch erhöht. Ihr Problem zeigt sich zwar auch als „Arbeitschaos“, hat aber andere Gründe als bei Michael. Sie braucht vor allem **Klarheit in den Zielanforderungen und Bewertungsmaßstäben**. Mittelfristig hilft ihr, wenn die Lehrer auf ihr Sicherheitsbedürfnis gelassen reagieren und Raum für ihre Nachfragen schaffen, ohne dass sie dem Druck der Klasse ausgesetzt ist. Loras Problem ist, dass nach ihrer Erfahrung die Regel „Wenn ihr etwas nicht versteht, könnt ihr nachfragen“ für sie offensichtlich nicht gilt. Ihre Fragen werden nicht verstanden und bleiben in der Regel unbeantwortet. Ihre Nervosität steigt, ihre Gedanken werden noch unübersichtlicher. Sie wird dadurch aber auch unaufmerksamer für die Antworten, die sie bereits aus der Aufgabenstellung erhalten könnte. Fordert die Lehrerin sie bei der Ausgabe der Aufgaben direkt auf, ihre Fragen zu stellen, lässt sich diese Nervosität nach und nach reduzieren: „Lora, lies dir die Aufgabe durch. Danach kann ich dir deine Fragen beantworten.“⁶ In der ersten Zeit sollten Sie auch tatsächlich aktiv noch einmal nachfragen: „Kannst du anfangen, Lora, oder brauchst du noch etwas?“ So kann Lora auch prüfen, ob sie alle Materialien hat, und ggf. um Ersatz bitten.



SO MACHE ICH DAS ...

„LIES ES MIR NOCH EINMAL VOR ...“

Meinen Schülern fällt es oft schwer, Texte genau zu lesen und aus schriftlichen Arbeitsanweisungen die Informationen zu entnehmen, was sie tun sollen. Das lief dann immer nach dem gleichen Schema:

Jch: „Hast du dir die Aufgabe auch gut durchgelesen?“

Schüler: „Ja.“

Jch: „Was hast du denn nicht verstanden?“

Schüler: „Alles.“

Entweder habe ich die Schüler weggeschickt mit der Aufforderung, es noch einmal durchzulesen,

⁶ Auf den ersten Blick wird in diesem Satz der gleiche Inhalt transportiert wie in dem Satz: „Lies dir die Aufgabe doch erst einmal durch. Dann kannst du immer noch Fragen stellen.“ Der Unterschied in der Stimmung wird aber sofort deutlich: Lora wird weiterhin das Gefühl vermittelt, dass ihre Fragen nicht wirklich erwünscht sind.



oder habe ihnen direkt noch einmal erklärt, was in der Aufgabe steht. Ich kam mir vor wie ein Papagei. Vor allem habe ich gemerkt, dass meine zusätzliche Erklärung die Schüler oft nur eher verwirrt. Ein bisschen wie bei einem einsprachigen Englischlexikon. Wenn man ein Wort nachschlägt, sind in der Erklärung sofort wieder zig Wörter, die auch unbekannt sind.

Dann hat mir eine Kollegin den Tipp gegeben, die Schüler direkt die Aufgabe noch einmal vorlesen zu lassen. Seitdem sage ich statt der üblichen Frage einfach: „Lies es mir noch einmal vor.“

Das klappt wirklich. Die Schüler lesen dann meistens nicht einmal bis zum Ende, sondern sagen von selbst: „Ach, jetzt weiß ich ...“ Nur manchmal muss ich noch mal intensiver auf einzelne Begriffe eingehen.

„Jedem was er braucht! – Und was braucht der Lehrer?“

Da ist es wieder, unser Problem mit den großen Klassen. Sie haben nicht nur viele Schüler in einer Klasse, Sie haben auch noch viele Klassen – da kann es schon mal schwierig werden, die Schüler so gut kennenzulernen. Im Alltag läuft es auf ein **Trial-and-error-Verfahren** hinaus. Sie testen bei den Schülern, welche Umgehungsweise bei ihm oder ihr anschlägt.

Daneben gibt es eine Reihe **Methoden und Materialien**, die eine Lerntempodifferenzierung auch auf den verschiedenen hier angesprochenen Ebenen unterstützen, wie zum Beispiel die Varianten zur Planarbeit (s. Information: „Was heißt ‚Planarbeit‘?“). Sie brauchen dann also nicht mehr für jeden Schüler einzeln die Anweisungen variieren, die Schüler erhalten die differenzierten Anweisungen aus dem Aufbau der Methode oder die Methode nimmt Ihnen andere Aufgaben ab, sodass Sie sich den einzelnen Schülern besser zuwenden können.



INFORMATION:

Was heißt „Planarbeit“?

Sie kennen verschiedene Varianten der Planarbeit unter dem Namen „Wochenplanarbeit“ oder „Stationenlauf“. Planarbeit ist der Oberbegriff zu allen Methoden, in denen wir die Schüler an einem Arbeitsplan arbeiten lassen, der für einen bestimmten Zeitumfang die zu erledigenden Arbeitsaufträge beinhaltet. Dabei kann entweder der Lehrer den Arbeitsplan für die Schüler konzipieren oder die Schüler entwerfen ihren eigenen Arbeitsplan, um z. B. eine Projektarbeit zu begleiten.

□ VARIANTE 1: MEHR ZEIT LASSEN – ARBEIT MIT GLEICHEN AUFGABENMENGEN FÜR ALLE

In den seltensten Fällen können Schüler einfach länger an Aufgaben arbeiten. Schließlich ist der Schultag für die Schüler festgelegt, der Wechsel der Fächer vorgegeben. Da es nur bedingt Sinn macht, Schüler in die Pause hineinarbeiten zu lassen, bleibt nur noch die Möglichkeit, ihnen die Aufgaben, die sie nicht geschafft haben, als Hausaufgaben aufzugeben.

Die Variante, Schüler länger arbeiten zu lassen, während andere Schüler nicht arbeiten, kommt also im Alltag der Sekundarstufenschulen relativ selten zum Einsatz. An dieser Stelle soll diese Variante der Lerntempodifferenzierung jedoch trotzdem kommentiert werden, da sie sich häufig ungeplant im Unterricht einstellt, wenn die Klasse auf einzelne Schüler warten muss.⁷

Kommentar zum Einsatz:

In seltenen Fällen kann es für die Schüler positive Effekte haben, wenn sie etwas mehr Zeit bekommen, um Aufgaben abzuschließen – vielleicht auch auf die Gefahr hin, dass für den Rest der Klasse dadurch Leerlauf entsteht. Positiv wirkt sich dies jedoch nur aus, wenn die Schüler intensiv in der Arbeit sind und die Zeit auch wirklich sinnvoll nutzen. Ist dies der Fall, sehen Sie das den Schülern sofort an, dann glühen ihnen nämlich die Köpfe und sie sind mit Feuereifer bei der Sache. Wenn Ihre Schüler stattdessen frustriert oder trotzig reagieren, wenn sie länger an einer Aufgabe arbeiten sollen, ist die zusätzliche Zeit nur eine verschenkte Ressource.

⁷ Wenn Sie gezielt nach dem Lerntempo differenzieren wollen, ist eine quantitative Differenzierung über die Menge der Aufgaben sinnvoller (vgl. Varianten 2–4).



Bei „langsamen Denkern“ verschärfe ich das Problem noch, wenn ich die Zeit des Scheiterns zusätzlich verlängere. Für sie sollte ich lieber von Anfang an die Menge an ihr Leistungsvermögen anpassen (Variante 2) oder das Pensum offenhalten, sodass sie in ihrem eigenen Rhythmus arbeiten können (Variante 3).

Bei den „Arbeitschaoten“ muss ich das Problem ohnehin auf der Ebene bearbeiten, auf der es auch liegt, ihnen also Hilfestellung geben, wie sie schrittweise lernen können, produktiver zu arbeiten (Variante 4).

Mehr Zeit geben, wenn die Schüler darum bitten
– Es bleibt also im Grunde nur ein Fall, in dem es sinnvoll ist, den Schülern mehr Zeit zu lassen: wenn sie auch tatsächlich darum bitten.

□ VARIANTE 2: ARBEIT MIT OFFENEN MENGENVORGABEN BEI GLEICHER ZEITDAUER

Im Unterrichtsalltag stellt sich eine Differenzierung nach Lerntempo oft in der Form ein, dass schnellere Schüler spontan weiterführende Aufgaben benötigen, während die langsameren Schüler die vorgegebene Menge einfach nicht zu Ende bearbeiten. Für beide Schülergruppen ist es effektiver, wenn Sie sich *zuvor* überlegen, wie Sie mit dem unterschiedlichen Tempo Ihrer Schüler umgehen können (s. Variante 3).

Eine gute Zwischenvariante kann es da sein, wenn Sie die **Menge der Aufgaben offenlassen**. Dabei arbeiten zwar alle Schüler über den gleichen Zeitraum, es wird aber von vornherein akzeptiert, dass sie dabei unterschiedlich viele Aufgaben bewältigen.

Ein solches Vorgehen kann die Phase, in der Sie anschließend gemeinsam über die Aufgaben sprechen, sogar bereichern, da der eine Teil der Klasse über die Unterschiede der verschiedenen Aufgaben etwas sagen kann; der andere Teil hat sich währenddessen mit einzelnen Aufgaben intensiver beschäftigt, der dritte Teil kann über Schwierigkeiten berichten, die bei der Bearbeitung aufgetreten sind. Das setzt aber voraus, dass das unterschiedliche Vorgehen nicht durch eine unerschwellige Mengenerwartung, die in Kommentaren an die Schüler mitschwingt, bewertet wird.

Wenn Sie das erste Mal mit den Schülern auf diese Weise arbeiten, werden sich vermutlich Einzelne in ihrer Klasse noch von der Menge

der Aufgaben zunächst „erschlagen“ fühlen und wahrscheinlich auch protestieren. Sie sollten deswegen schon vor dem Austeilen des Zettels die klare Arbeitsanweisung geben: „Ihr habt zehn Minuten Übungszeit, rechnet bis 8.40 Uhr so viele Aufgaben, wie ihr bei sorgfältiger Arbeitsweise schafft.“

Kommentar zum Einsatz:

Den Schülern die Freiheit zu geben, in ihrem eigenen Rhythmus zu arbeiten, heißt aber auch, diejenigen im Blick zu haben, die schwer in die Gänge kommen, und Schüler, die sich schnell ablenken lassen, darauf hinzuweisen, sich weiter anzustrengen. Von der Vorgehensweise profitieren aber Schüler, die tatsächlich länger für die Inhalte brauchen.

Viele offene Unterrichtsformen arbeiten mit diesem Trick: die Kombination von Wahl- und Pflichtaufgaben in Zeitarbeitsplänen (S. 17, 50, 64), die Freigabe, wie viele Stationen (S. 76) bearbeitet werden müssen, der Text-rundgang (S. 77), bei dem die unterschiedliche Lesegeschwindigkeit der Schüler berücksichtigt wird. Sie können das Vorgehen aber auch für die Bearbeitung einer Aufgabe im Schulbuch oder einer Aufgabensammlung auf einem Arbeitsblatt nutzen.

□ VARIANTE 3: DIFFERENZIERUNG DER AUFGABENMENGE – ZUSATZAUFGABEN FRÜHZEITIG VEREINBAREN

Wird die Aufgabenmenge an das unterschiedliche Arbeitstempo der Schüler angepasst, kann es bereits eine Arbeitserleichterung darstellen, dies nur für eine Richtung organisieren zu müssen. Statt also Sondervereinbarungen für „zu schnelle“ und „zu langsame“ Schüler zu treffen, mache ich mir vorher Gedanken, wie die schnelleren Schüler sinnvoll weiterarbeiten können.

Wichtig ist, die Mengendifferenzierung von Anfang an bekannt zu geben. Den Schülern fehlt sonst eine wichtige Information, um selbstständig ihre **Bearbeitungszeit** einteilen zu können. Leistungsstarke Schüler fühlen sich außerdem „bestraft“, wenn nach der Bearbeitung der geforderten Aufgaben plötzlich neue Aufgaben „vom Himmel“ fallen. Sergejs Verweigerung für weitergehende Aufgaben entsteht aus dem Unrechtsgefühl heraus, dass für ihn plötzlich neue Anforderungen formuliert werden und alte nicht mehr



gelten. Bei seinem Protest geht es also gar nicht so sehr darum, dass von ihm eine andere Leistung erwartet wird, sondern dass er sich bei der Arbeit nicht auf das einmal Gesagte verlassen kann.

Damit Sie nicht bei jeder Aufgabenstellung wieder neu angeben müssen, woran die schnelleren Schüler weiterarbeiten sollen, können Sie mit einzelnen Schülern, die häufig früher fertig sind, einen Monatsplan (S. 50) vereinbaren. Eine andere Variante ist die Sieben-Minuten-Box (s. Tipp: „Die Sieben-Minuten-Box“).

Kommentar zum Einsatz:

Immer da, wo Unterschiede der Schüler sichtbar sind, z. B. schlichtweg durch die Altersdifferenz in jahrgangsgemischten Klassen, durch die Vielfalt in integrativen Klassen, in denen auch Kinder mit Behinderung unterrichtet werden, oder z. B. im Sportunterricht, lässt sich eine Mengendifferenzierung für die Schüler gut kommunizieren. Ich kann dort eine Atmosphäre schaffen, in der klar ist: „Jeder macht das Maximum von dem, was ihm oder ihr möglich ist.“

Treten diese Unterschiede nicht so deutlich zu Tage, steht die gelenkte Mengendifferenzierung immer unter dem Verdacht, auf willkürlichen Entscheidungen des Lehrers zu beruhen. Wenn Sie gute Gründe haben, die Schüler unterschiedlich zu beschäftigen, können Sie diese den Schülern i. d. R. auch durch ein Erklären Ihres Vorgehens verständlich machen. Die Schüler können sich in Ihrem Unterricht an differenziertes Arbeiten gewöhnen, selbst wenn Sie der einzige Lehrer an der Schule sein sollten, der in dieser Weise vorgeht.

Zusatzaufgaben und Mengendifferenzierung sollten aber möglichst eingebunden sein in Unterrichtsarrangements, in denen sie mit anderen Differenzierungsvarianten kombiniert werden können, wie es in der Planarbeit der Fall ist (Variante 5).



**TIPP:
Die Sieben-Minuten-Box**

Die Sieben-Minuten-Box wird gemeinsam von den Kollegen in einer Fachschaft erstellt und erweitert. In einem DIN-A6-Karteikasten werden Aufgaben oder Reflexionsaufträge in diesem Format gesammelt, deren Bearbeitung ungefähr sieben Minuten dauert. Dies können themenbezogene oder lernbezogene Arbeitsaufträge sein. Die Schüler können sich eine

Karte aus der Box wählen (oder ziehen), wenn für sie Leerlauf in einer Unterrichtsstunde entsteht. Auf der Rückseite der Karte stehen die Lösungen oder Hinweise für die Selbstkorrektur.

Beispiele für Aufgaben:

- ▷ *Arbeite sieben Minuten mit der Vokabelkartei.*
- ▷ *Schreibe auf, was dir an dem aktuellen Thema interessant oder uninteressant erscheint. Wie könnten die Aufgaben in einer Klassenarbeit dazu aussehen?*
- ▷ *Erstelle eine Skizze über den Verlauf der Unterrichtsstunde. Was haben wir in welcher Reihenfolge gemacht?*

▣ VARIANTE 4: VON DER ERKLÄRUNG ZUR ÜBUNGSPHASE DIFFERENZIEREN

Unterschiedliche Geschwindigkeiten bei der Bearbeitung von Aufgaben wirken sich in Erarbeitungsphasen anders aus als in Übungsphasen. Bei der Erarbeitung neuer Inhalte werden die Schüler selten geschlossene Aufgaben abarbeiten, sondern vielmehr solche Arbeitsaufträge, aus denen sich auch Erkenntnisse über den neuen Stoff ableiten lassen. Unterschiedliche Geschwindigkeit heißt dann oft schon unterschiedliches Lesetempo. Hier hilft z. B. der Textrundgang (S. 77), in dem die Schüler in der zur Verfügung stehenden Zeit unterschiedlich viele Texte oder Textfragmente bearbeiten. Beim Lerntempoduett (S. 48) finden sich gleich schnelle Schüler als Partner zusammen, um ihre Arbeitsergebnisse zu ergänzen und gemeinsam weiterführende Aufgaben zu bearbeiten.

Wenn Sie den Schülern neue Inhalte erklären, ist es sogar der Regelfall, dass die Schüler unterschiedlich lange brauchen, um das neue Thema zu erfassen. Hier hilft Ihnen das Tafelkino (S. 49), das ermöglicht, sich um einzelne Schüler länger zu kümmern, die tatsächlich längere Erklärungen benötigen oder auch ein höheres Sicherheitsbedürfnis (s. Information: „Sicherheits- und unsicherheitsorientierte Lerner“, Kap. 3.3, S. 55) haben.

Statt den Schülern zusätzliche Erklärungen erst anzubieten, nachdem Sie mit der Klasse ein Thema erarbeitet haben, können Sie die **Reihenfolge umdrehen**. In den meisten Fällen wissen Sie ja schon im Vorhinein, welche Ihrer Schüler in der gemeinsamen Erarbeitungsphase Schwierigkeiten haben werden. Für diese Schüler ist es eine



große Hilfe, wenn Sie ihnen die neuen Inhalte im Sinne einer **Vorabförderung** vorher schon in einer Kleingruppe erklären. Dadurch haben Sie nicht nur die Möglichkeit, intensiver auf die Fragen der Schüler einzugehen, es entsteht auch der **positive Nebeneffekt**, dass die Schüler ihre so erworbenen Kenntnisse in die folgende gemeinsame Arbeit einbringen und dadurch festigen können (s. Tipp: „Vorabförderung und Vorentlastung der Inhalte“).



TIPP:
Vorabförderung und Vorentlastung der Inhalte

Die **Vorabförderung** ist eine Variante der individuellen Förderung. Statt den Schülern zusätzliche Übungen zu geben, nachdem ein Inhalt schon bearbeitet wurde und sich Lernlücken aufgebaut haben, überlegen Sie, was die Schüler am Anfang einer Lerneinheit brauchen, um den Abstand im Vorwissen zu den anderen Schülern zu reduzieren. Dies können **Wiederholungsaufgaben** zu alten Inhalten sein, die die Schüler für die neuen beherrschen müssen, aber auch eine Einstimmung auf das neue Thema durch eine **Aktivierungsaufgabe** (Sortieren von Begriffen auf Karten, eine Collage mit Bildern, ein Hörbeispiel, ...). Baue ich den Lehrer als Station (S. 87) in einen Tagesplan (S. 17) oder einen Stationenlauf (S. 76) ein, kann ich den Schülern in Zweier- oder Dreiergruppen die neuen Inhalte erklären, bevor ich die Einführung im Plenum mit der ganzen Klasse durchführe.

Eine **Vorentlastung der Inhalte** kann mit allen Schülern (mitunter versetzt zu unterschiedlichen Zeitpunkten) durchgeführt werden. Die Schüler bekommen z. B. Aufgaben in der Lernzeit (S. 35), die erste Informationen zu dem neuen Thema liefern, oder es werden bereits die zentralen Begriffe im Ablaufplan oder in der Lernlandkarte (S. 82) genannt.

Problematisch erscheint Kollegen häufig, dass ausgerechnet die langsameren Schüler durch eine Verlängerung der Erklärung weniger Zeit zum Üben haben. Dieses Problem wird sich nicht ohne Weiteres lösen lassen. Sie können sich nur damit trösten, dass Übungen zu einem Thema, das die Schüler nicht verstanden haben, verschwendete Zeit wären. In diesen Fällen sollte aber mit der Reduzierung der Menge (quantitative Differenzierung) auch eine Fokussierung der Inhalte (qualitative Differenzierung) einhergehen. Ich reduziere die Komplexität der Inhalte und lasse die Schüler dafür die Basiskonzepte intensiver üben.

Auch in Gruppenarbeiten kann es passieren, dass eine Gruppe länger braucht als die anderen oder schneller fertig ist. Um Frustration zu vermeiden, sollte ich deswegen die Bearbeitungsschritte, wie z. B. die Inhaltserarbeitung und die Präsentationsvorbereitung, klar voneinander getrennt anleiten, damit sich der Abstand der Gruppen nach hinten heraus nicht vervielfacht (s. Thematisch sortierte Gruppenarbeit, S. 62).

Kommentar zum Einsatz:

Der Übergang von der Einführung neuer Inhalte zur Festigung in Übungen und Anwendungsaufgaben ist ein sensibler Punkt im Unterricht. Hier schlagen sich die meisten Nachteile des Frontalunterrichts nieder.

Für jeden Schüler stellt sich neu die Frage, ob er oder sie den Anschluss behält oder in späteren Förderstunden diesen Schritt mühsam nachholen muss. Eine sorgfältige Binnendifferenzierung an dieser Stelle ist der **Dreh- und Angelpunkt der individuellen Förderung** im Unterricht. Solange ein Schüler das Gefühl hat, dass die Klasse auf ihn warten muss, ist das Nachfragen bei Nichtverstehen immer belastet. Viele scheuen entweder ganz die Aufmerksamkeit, die sich dadurch auf sie richtet, oder sie werden in ihrem Verstehensprozess zu stark abgelenkt.

Die Kunst besteht darin, den Unterricht so zu organisieren, dass nach einer kompakten Erklärungsphase im Plenum der Wechsel in eine Übungsphase möglich ist, in der die Schüler bei Bedarf weitere Erklärungen beim Lehrer einholen können.

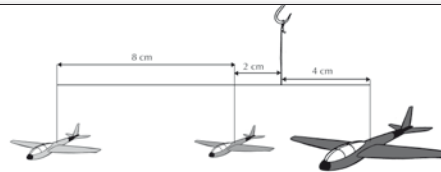
Hierbei ergeben sich zwei Möglichkeiten:

- ❶ Ich beginne mit der Erklärung der neuen Inhalte im Lehrervortrag, entlasse die Schüler aber früh in die Anwendung, damit sie ausprobieren können, ob sie den Inhalt verstanden haben. In dieser Phase unterstütze ich „die üblichen Verdächtigen“.
- ❷ Ich beginne mit der Klasse über eine Erarbeitung der Inhalte in Gruppen und bündle die Erkenntnisse danach im Plenum. Auch hier kann ich differenzieren, indem ich z. B. nicht alle Schüler die Inhalte selbst erarbeiten lasse (s. Tipp: „Lerntempo- und Leistungsdifferenzierung in einer 45-Minuten-Stunde“, S. 46).



TIPP:
**Lerntempo- und Leistungsdifferenzierung
 in einer 45-Minuten-Stunde**

Physik zum Thema „Hebel und Drehmoment“



1. Begrüßung + Hinweis auf den Ablauf der Stunde	5–7 Minuten
2. EA oder PA – Kontrolle der HA: Der Lehrer hat die Lösungen der HA als OHP-Folie mitgebracht. Die SuS vergleichen und korrigieren.	10 Minuten
3. EA und Lehrer-Schüler-Gespräch: Lehrer schreibt die weiterführende Aufgabe an die Tafel. <i>„Verena will für ihren kleinen Bruder ein Mobile mit Flugzeugmodellen bauen. Sie hat unterschiedlich schwere Flugzeuge (fachsprachlich: die Flugzeuge haben eine unterschiedliche Masse m):</i> ▷ rotes Flugzeug = 100 g (m_{rot}) ▷ grünes Flugzeug = 75 g ($m_{grün}$) ▷ blaues Flugzeug = 200 g (m_{blau}) <i>Wie weit müssen die Stäbe jeweils von der Aufhängung an der Decke entfernt sein, damit das Mobile im Gleichgewicht hängt?“</i> Die Schüler dürfen wählen, ob sie die neue Aufgabe bearbeiten wollen oder ob sie einen Aspekt aus der HA vertiefen möchten, den sie noch nicht verstanden haben. Der Lehrer kümmert sich um die HA-Gruppe. Einzelnen Schülern erklärt er Inhalte aus den vergangenen Stunden.	10 Minuten
4. Der Lehrer erklärt im Plenum den neuen Lerninhalt, der hinter der gestellten Aufgabe steckt. Danach beschreiben die Schüler, die die Aufgabe bearbeitet haben, ihr Vorgehen. (Diese Reihenfolge ist wichtig, damit die anderen Schüler qualifiziert in den neuen Inhalt eingeführt werden. Die schnelleren Schüler erklären so auch keine falschen Ergebnisse oder eigene Sackgassen.)	15 Minuten
5. EA: Die Schüler bearbeiten weitere Aufgaben des neuen Typus. Der Lehrer steht für Erklärungen zur Verfügung. Er kann die Zeit auch für weiterführende Fachgespräche mit den leistungsstarken Schülern nutzen.	10 Minuten

Hinweis: Auf diese Weise werden die leistungsstarken Schüler gefordert, die Lösung der Aufgaben selbst herauszufinden. Die leistungsschwachen Schüler werden dagegen entlastet. Sie sind vielleicht nicht selbst in der Lage, problemorientiert zu arbeiten, bekommen aber trotzdem die ganze Stofffülle mit, was ihnen für Leistungen im Notenbereich 3–2 ausreicht.

**□ VARIANTE 5: PLANARBEIT – SCHÜLER LERNEN
 ZEITMANAGEMENT UND SELBSTORGANISATION**

Die Planarbeit (s. Information: „Differenzierungsvarianten in der Planarbeit“, S. 47) ermöglicht die Steuerung unterschiedlicher Aufgaben durch ein verbindendes Instrument. Dadurch kann ich die Menge und Art der Aufgaben für die Schüler an ihre Möglichkeiten anpassen oder Wahlmöglichkeiten eröffnen. Alle Schüler können also in der vorgegebenen Zeit sinnvoll in ihrem Rhythmus und gemäß ihren Interessen arbeiten.

Die Planarbeit eignet sich auch ausgesprochen gut, um einen sinnvollen Wechsel von Anspan-

nung und Entspannung in den Doppelstundenrhythmus zu bringen. Im ersten Teil der 90 Minuten kann ich ganz normal im Stoff vorgehen, die letzten 15–20 Minuten für die Planarbeit nutzen (s. auch Lernzeit, S. 35).

Die Planarbeit gehört zu den Klassikern der Binnendifferenzierung, um Schüler in ihrem eigenen Rhythmus arbeiten zu lassen und dabei schrittweise die Eigenständigkeit zu erhöhen (s. Information: „Differenzierungsvarianten in der Planarbeit“, S. 47).



Kommentar zum Einsatz:

Wenn Sie sich selbst an die Methode gewöhnen wollen, beginnen Sie mit einem Arbeitsplan, der vor allem Übungs- und Anwendungsaufgaben enthält. Auch für Ihre Schüler ist es leichter, das eigene Vorgehen zu reflektieren, wenn sie sich nicht gleichzeitig neue Inhalte erarbeiten müssen.

In einem zweiten Schritt können Sie erste Aufgaben integrieren, die einen kommenden Unterrichtsinhalt vorbereiten. So legen Sie bei den Schülern eine Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Thema. Die anschließende Erklärung des neuen Inhalts können die Schüler dann an diese Vorerfahrung anknüpfen. Die Arbeitsergebnisse werden gemeinsam gesichert. Der Wechsel von Erarbeitung und Ergebnissicherung wird schwierig, wenn die Schüler sich lauter kleine Einzelschritte neu aneignen, eine Sicherung der Ergebnisse *en bloc* aber erst am Ende erfolgt. Zwar kann die Korrektur der Ergebnisse über Lösungsblätter gesteuert werden – Ergebnissicherung heißt aber ja viel mehr, als dass die Schüler nur wissen, *was* sie richtig oder falsch gemacht haben, sie müssen auch durchschauen, *warum* etwas richtig ist und wie sie ihr Vorgehen verbessern können.

Damit haben Sie aber auch eine gute Orientierung für die Frage, welche Aufgaben sich für die Planarbeit eignen. Wenn Sie nicht wissen, wie Sie die Ergebnisse zusammenführen sollen, dann nicht, weil das zum Wesen der Planarbeit gehört, sondern weil in Ihrem Unterrichtsentwurf oder den fertigen Materialien, mit denen Sie arbeiten wollen, zu viel auf einmal versucht wird.



INFORMATION: Differenzierungsvarianten in der Planarbeit

Die folgenden Varianten zur Differenzierung können Sie einzeln oder kombiniert zum Einsatz bringen.

- ▷ Alle Schüler erhalten die gleichen geschlossenen Aufgaben, dürfen aber über die Reihenfolge der Bearbeitung entscheiden.
- ▷ Die Schüler dürfen die Sozialform frei wählen. Dies kann auch nur für einzelne Aufgaben gelten.
- ▷ Alle Schüler erhalten die gleichen Aufgaben, allerdings sind geschlossene und offene Aufgaben kombiniert, sodass schnellere Schüler länger beschäftigt sind. Das Lernziel besteht hier darin, dass die Schüler mit denjenigen Aufgaben beginnen, deren Bearbeitung einen festen Zeitrahmen benötigt. Dadurch erhalten sie das richtige Maß, wie lange sie sich für die offenen Aufgaben Zeit lassen können.
- ▷ „Bearbeitet mindestens fünf der sieben Aufgaben.“ Die Schüler können die Aufgaben nach ihrem Interesse wählen.
- ▷ Im Arbeitsplan sind Pflicht- und Wahlaufgaben ausgewiesen (s. Kap. 3.3).
- ▷ Die Schüler können eine Aufgabe ihrer Wahl weglassen.
- ▷ Die Schüler können eine Aufgabe durch eine eigene Idee ersetzen (s. Kap. 3.3, Joker-Aufgaben).
- ▷ Nach Bearbeitung der Pflichtaufgaben arbeiten die Schüler an einem eigenen Projekt weiter.
- ▷ Die Schüler erhalten einen Arbeitsplan mit ausgewiesenen Niveaustufen und wählen sich Aufgaben nach verschiedenen Schwierigkeitsstufen.
- ▷ Es gibt verschiedene Pläne mit unterschiedlichen Aufgaben. Der Lehrer weist den Schülern die Pläne zu.
- ▷ Jeder Schüler erhält einen eigenen Arbeitsplan mit auf seine Ziele abgestimmten Aufgaben.
- ▷ Im Arbeitsplan sind die Einzelschritte einer Projektarbeit aufgeführt, die sie jeweils mit einem von ihnen gewählten Thema füllen (s. Kap. 3.3).
- ▷ Zu Beginn einer Projektarbeit schreiben die Schüler ihren eigenen Arbeitsplan, in dem sie überlegen, wie sie bei dem Projekt vorgehen wollen (s. Kap. 3.3).



LERNTEMPODUETT

KOOPERATIVES LERNEN

Anwendung – Ziel

- ▷ Erarbeitungs-, Übungsphasen
- ▷ Differenzierung: Lerntempo, Niveau
- ▷ Helfersystem
- ▷ Lernen durch Lehren
- ▷ Bewegungssequenzen

Aufbau und Ablauf – bleibende Partner

In der ursprünglichen Variante des Lerntempoduetts ist das Ziel, dass sich gleich schnelle Partner zunächst zum Austausch und dann zur Weiterarbeit zusammenfinden. Das Thema ist aufgeteilt auf zwei sich ergänzende Schwerpunkte, z. B. Wasserstoff und Sauerstoff. Die eine Hälfte der Klasse bearbeitet ein Arbeitsblatt zu den Eigenschaften des Wasserstoffs, die andere zu den Eigenschaften des Sauerstoffs. Schüler, die mit ihrem Arbeitsblatt fertig sind, treffen sich vorne an der Tafel und warten, bis ein gleich schneller Schüler aus der anderen Gruppe nach vorne kommt. Am Platz erklären sie sich gegenseitig die Eigenschaften des von ihnen bearbeiteten Elements und bearbeiten anschließend gemeinsam Aufgaben zu Wasserstoff-

und Sauerstoffverbindungen. Diese Aufgaben können schrittweise schwieriger werden, sodass auch die leistungsstarken Tandems während der Stunde sinnvoll beschäftigt bleiben. Der Lehrer kann vorne am Pult noch sicherstellen, dass die Schüler ihre Inhalte richtig verstanden haben, bevor sie in den Austausch gehen. Ggf. kann er hier leistungsschwachen Schülern die Inhalte selbst erklären.

Diese Variante eignet sich gut für Erarbeitungsphasen.

Aufbau und Ablauf – wechselnde Partner

Die Klasse startet ebenfalls in zwei Hälften mit unterschiedlichen Aufgaben (A, B), diesmal aber vom gleichen Aufgabentyp. Schüler, die mit ihrer ersten Aufgabe (z. B. A) fertig sind, suchen sich einen gleich schnellen Partner, der ebenfalls A bearbeitet hat, tauschen sich über die gelöste Aufgabe aus und machen sich an die Bearbeitung der nächsten Aufgabe (B). Neben A und B liegen noch weitere Aufgaben (C, D, E, ...) aus. Zu jeder Aufgabe sind „Haltestellen“ im Raum verteilt, an denen sich die Austauschpartner traf-

fen. Zum Austausch suchen sich die Schüler einen freien Platz. Bei jedem Austausch müssen die Schüler mit einem neuen Partner arbeiten. Auf diese Weise entsteht eine Durchmischung von schnelleren und langsameren Schülern, da Schüler aufeinandertreffen, die unterschiedlich viele Aufgaben bearbeitet haben. Die Schüler können gemäß ihrem Lerntempo die Aufgaben bewältigen und sich trotzdem sinnvoll mit unterschiedlichen Schülern austauschen. Der Lehrer kann sich um einzelne Schüler kümmern oder Tandems bei ihren gegenseitigen Erklärungen unterstützen.

Diese Variante eignet sich gut für Übungs- und Vertiefungsphasen.

Tipps und Tricks

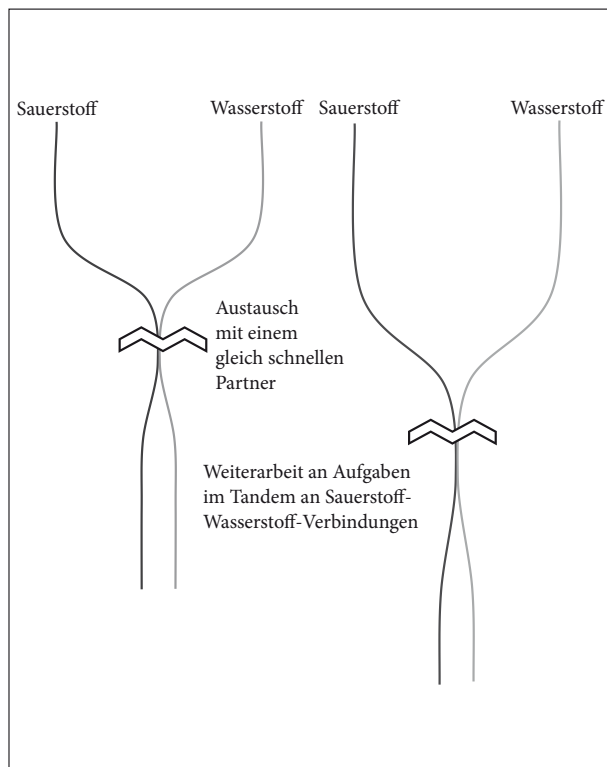
Die Materialien und Aufgaben können fortschreitend schwieriger werden und auch hinsichtlich der notwendigen Bearbeitungszeit zu nehmen, das heißt offener gestaltet sein. Auf diese Weise ist gewährleistet, dass auch die Schüler in der Leistungsspitze während der ganzen Zeit sinnvoll arbeiten.



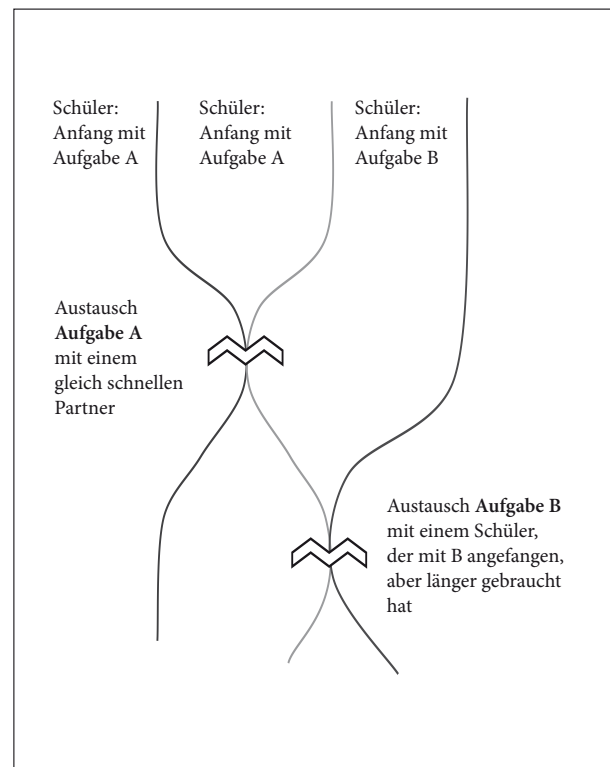
LERNTEMPODUETT

KOOPERATIVES LERNEN

Variante Weiterarbeit mit dem gleichen Partner



Variante Wechsel der Partner bei jedem neuen Austausch





TAFELKINO

RAUMREGIE

Anwendung – Ziel

- ▷ Einführung neuer Inhalte
- ▷ Aufmerksamkeitslenkung
- ▷ Differenzierung: Lerntempo, Lernkanäle
- ▷ Helfersystem

Aufbau und Ablauf

Für den Lehrervortrag setzen sich alle Schüler nah an die Tafel, sodass alle gut sehen und hören können.

Der Lehrer erklärt die neuen Inhalte einmal im zusammenhängenden Vortrag und visualisiert sie an der Tafel.

Im nächsten Schritt werden Rückfragen geklärt. Schüler, die meinen, die Inhalte verstanden zu haben, wiederholen die Erklärung in ihren eigenen Worten.

Ist auf diese Weise sichergestellt, dass die Schüler richtig verstanden haben, dürfen sie zurück in die Klasse und mit dem Übungsmaterial beginnen.

Die anderen Schüler bleiben noch an der Tafel. Es werden weitere Rückfragen geklärt, die nächsten Schüler wiederholen mündlich, wie sie die

Inhalte verstanden haben. Wenn sie sich sicher fühlen, beginnen sie ebenfalls mit den Übungen.

Nach und nach werden alle an die Übungsmaterialien entlassen. Dabei müssen im weiteren Verlauf nicht alle Schüler einzeln die Inhalte wiedergeben.

Stellen die Schüler an den Übungsmaterialien fest, dass sie die Inhalte noch nicht ausreichend verstanden haben, dürfen sie an die Tafel zurückkommen. Fragen zur Herangehensweise an die Aufgaben dürfen nur untereinander mit jenen Schülern besprochen werden, die die Aufgaben bereits bearbeiten, um die Erklärung an der Tafel nicht zu stören.

Tipps und Tricks

Sollte am Ende eine Gruppe von Schülern an der Tafel übrig bleiben, die erhebliche Verständnisschwierigkeiten haben, kann der Lehrer diese in die Bearbeitung der Aufgaben direkt begleiten.

Andere können im Tandem mit den Übungsaufgaben beginnen.

Differenzierung der Übungsmaterialien

Die bereitgestellten Übungsmaterialien können ebenfalls schrittweise schwerer werden, sodass auch schnelle Schüler über die Übungsphase hinweg beschäftigt bleiben.

Leistungsstarke Schüler

Wenn sich dies inhaltlich anbietet, können Sie, z. B. bei der Einführung neuer Rechenverfahren, sehr leistungsstarken Schülern anbieten, ob sie versuchen wollen, die neuen Aufgaben ohne die Erklärung des Lehrers im Tafelkino zu knacken.



TAFELKINO

RAUMREGIE

1. Schüler hören dem Lehrervortrag zu.
2. Schüler wiederholen die Inhalte in eigenen Worten.
3. Schüler beginnen mit den Übungsaufgaben.

