

# PRAXIS SCHULE 5-10



## SONDERTHEMA WHITEBOARDS



# Individuell lernen – differenziert lehren

## Differenzierung realisieren



**Stift? Finger?  
Feste Oberfläche?  
Keine Folie?**

**Ja!**

**Die Revolution als  
Deutschlandpremiere:**

**Unser  
neues Board**  
von **Panasonic**

- bedienbar mit Stift und Finger
- robuste, schlagfeste Oberfläche
- bis zu 3 Schüler gleichzeitig
- integrierter Lautsprecher
- höhenverstellbar
- optional mit Seitenflügeln

Vorführung – Montage – Installation – Schulung  
**Service aus einer Hand:**



### Finger & Stift

Und das bei einer absolut harten unempfindlichen Oberfläche.  
Alle Vorzüge in einem Board.

### 3 Schüler – ein Board!

Echtes Multitasking,  
bis zu drei Schüler können  
parallel am Board arbeiten,  
mit Finger oder Stift.  
Das ist echtes Teamwork!



### Vorführung

Gerne zeigen wir Ihnen  
dieses neue Board in voller  
Lebensgröße kostenlos in  
Ihren Räumen. Termin?  
**Rufen Sie uns an!**

### Das Drumherum?

Distance Learning,  
Security Classroom,  
Ultrastabile Notebooks,  
Notebookwagen,  
wir bieten nicht nur das Board,  
wir haben die komplette  
Zukunft.

### Umfangreiches Software- paket inklusive!

#### RM easiteach

Werkzeugtools für Anwendungen  
im Unterricht

### + Special DVD für Sie:

#### Master Tool

Software für Lehrer zur Erstellung digitaler  
Lern- und Übungseinheiten mit Themen-  
paketen für Pflanzenkunde und Chemie

#### Arbeitsblatt Profi 3.0

individuelle Erstellung von Arbeitsblättern,  
dazu 1001 Arbeits- und Übungsblätter Kl. 5-9

#### Schule Total

verschiedene Programme und Tools für  
viele Unterrichtsfächer und –situationen.

**Mit kostenlosem, anonymem Zugang zu  
einer Tauschbörse mit interaktiven  
Lerninhalten**

Besuchen Sie uns auf der **Didacta 2011**  
22. - 26. Februar, Messe Stuttgart  
Halle 5, Stand C21/A21

...die interaktiven!  
Interaktive Whiteboards von Profis

Conenstraße 4 | 54497 Gonzerath

Tel.: +49 6533 75-203 | Fax: +49 6533 75-603

info@tafel-der-zukunft.de | www.tafel-der-zukunft.de

INHALT: INDIVIDUALISIEREN UND DIFFERENZIEREN

Liebe Leserinnen und Leser!

Individuell lernen – differenziert lehren. Ist dies in einer Schullandschaft, in der homogene Lerngruppen größtenteils Fiktion sind, nur Wunschenken? Eine heterogene Schülerschaft mit all ihren unterschiedlichen Lerntypen stellt große Herausforderungen an die Lehrkräfte. Wie kann Individualisierung für jeden Schüler gewährleistet werden und wie kann klasseninterne Differenzierung gestaltet werden? Um auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler eingehen zu können, müssen entsprechende Lernumgebungen geschaffen werden. Dazu werden Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung angewandt.

Diese Ausgabe der Praxis Schule 5-10 greift Beispiele auf und gibt Anregungen für den Unterricht. Das Lernen mit multiplen Lösungswegen, der differenzierte Fremdsprachenunterricht, die Lehrerkooperation als Voraussetzung von Differenzierung und Individualisierung sind einige der Themen. Eine erfolgreiche Umsetzung im Unterricht wünscht Ihnen Ihre Uta Baumeister  
Redaktion PRAXIS SCHULE 5-10



THEMA

BASIS-ARTIKEL

Matthias Trautmann | Beate Wischer

4 **Der Vielfalt mit Vielfalt begegnen**

Differenzieren und Individualisieren ist gleichzeitig Aufgabe und Problem. Die Frage, wie Lehrer mit der Unterschiedlichkeit ihrer Schüler umgehen sollen, betrifft das Kernproblem der Lehrerarbeit. Ist wirklich jedes Problem, jede Differenz durch den zuweilen allzu probaten Ratschlag „Individualisieren und Differenzieren“ bearbeitbar? Eine Analyse.

PRAXIS-ARTIKEL

PLUS COPIES

Manfred Bönsch

8 **Die Differenziertheit der Lernprozesse**

Um Weiterentwicklungen des Differenzierungsrahmens planen zu können, bedarf es zunächst der Identifizierung der eigenen Differenzierungspraxis. Wird diese betrachtet und weiter ausgebaut, können die Lernprozesse der Schüler zu größerem Erfolg führen.

Ludger Brüning | Tobias Saum

14 **Der Schlüssel zur individuellen Förderung**

Durch Lehrerkooperation ist es möglich, die mit der Individualisierung verbundene Arbeitsbelastung deutlich zu reduzieren. Was der Einzelne nicht alleine kann, kann im Team gelingen.

Angela Kräft

20 **Die Abkehr vom Gleichschritt**

Diagnostische Kompetenz ist der erste Schritt für Lehrer auf dem Weg zu individualisierten und differenzierten Angeboten im Unterricht.

Ingvalde Scholz

26 **Viele Wege führen nach Rom!**

Wie es im Fremdsprachenunterricht gelingen kann, alle Schüler mit ihren Stärken wahrzunehmen und durch Möglichkeiten der inneren und äußeren Differenzierung zu fördern und zu fordern.

Peter Hibst

34 **(Richtige) Übung macht den Meister!**

Individuelles Lernen durch nachhaltiges Üben am Beispiel Englisch. Dieser Beitrag nimmt den Aspekt der Ermöglichung individualisierten Lernens auf der Grundlage von Selbsteinschätzungen der Schüler in den Blick.

Cornelia S. Große

38 **Lernen mit multiplen Lösungswegen**

Welche Vorteile erhofft man sich, wenn im Mathematikunterricht verschiedene Lösungswege erarbeitet und reflektiert werden? Erhofft man sich diese zu Recht? Und wie kann diese Lernmethode in der Praxis umgesetzt werden?

MAGAZIN UND MEDIEN

Dagmar Rohnstock

44 **Eigenen Ärger loswerden**

PRAXIS-TIPPS: Wie Lehrer konstruktiv Ärger ausdrücken können.

46 **Wirtschaftswissen spielerisch vermitteln**

WETTBEWERB: Deutscher Gründerpreis für Schüler startet in die neue Spielrunde.

48 **Medienecke**

50 **Vorschau | Impressum**

Weitere Informationen finden Sie im Internet unter [www.praxisschule.de](http://www.praxisschule.de)

Mit dem Erwerb dieser Zeitschrift ist von Ihnen eine Gebühr entrichtet worden, die Sie zur Vervielfältigung der hierin enthaltenen Westermann Kopiervorlagen für den eigenen Unterrichtsgebrauch in der jeweils dafür benötigten Anzahl berechtigt. Eine weiter gehende Verwendung ist nur mit vorheriger und ausdrücklicher Einwilligung der Bildungshaus Schulbuchverlage GmbH, Braunschweig, zulässig.

Abb. 1: Theoretisch wäre die unterrichtliche Förderung dann optimal, wenn die Lehrkraft es schaffen würde, ständig auf die individuellen Besonderheiten jedes einzelnen Schülers einzugehen.



MATTHIAS TRAUTMANN | BEATE WISCHER

# Der Vielfalt mit Vielfalt begegnen

## Differenzieren und Individualisieren als Aufgabe und Problem – eine skeptische Analyse

Die Frage, wie Lehrer mit der Unterschiedlichkeit ihrer Schüler umgehen sollen, ist im Prinzip so alt wie die moderne Schule selbst. Es geht dabei um ein Kernproblem der Lehrarbeit, sind doch – anders als etwa bei der Arzttätigkeit – viele ‚Patienten‘ gleichzeitig zu betreuen. Das ist einerseits eine Binsenweisheit: Lehrer in ‚Institutionen für Massenlernprozesse‘ sind keine Haus- oder Privatlehrer, sondern stehen in der Regel allein vor (wechselnden) Schülergruppen – und andererseits ein schwieriges Problem, weil unter diesen Bedingungen unterschiedliche Bedürfnisse, Interessen, Entwicklungsstände und Lernvoraussetzungen in einer Lerngruppe nur schwer angemessen berücksichtigt werden können.

Als Lösung wurde lange Zeit die Strategie favorisiert, möglichst ähnliche Schüler in Gruppen zusammenzufassen. Dafür steht z. B. das gegliederte Schulsystem; aber auch die Differenzierungsmodelle der in den 1960/70er Jahren neu gegründeten Gesamtschulen zielten auf eine Zusammenstellung (fachleistungs-)homogener Gruppen, um so den dann weniger stark divergierenden Fähigkeiten und Bedürfnissen im Unterricht besser gerecht werden zu können. Varianten von organisatorischer Differen-

zierung gerieten allerdings schon damals in eine Kritik, die bis heute andauert und in Folge des PISA-Schocks noch einmal deutlich zugenommen hat: Soziale Segregation, Stigmatisierung, schlechte Aufstiegswahrscheinlichkeiten für die Schwächeren, Abschiebemöglichkeiten aus den höheren Schulformen – dies waren und dies sind hier nur stichwortartig genannte Kritikpunkte, die gegen lang andauernde äußere Differenzierungsformen und für die sogenannte innere Differenzierung sprechen,

bei der nun nicht mehr die Organisation, sondern der einzelne Lehrer im Unterricht differenziert und individualisiert.

## **Der Anspruch und Wege zu seiner Einlösung**

Was heißt innere Differenzierung, was Individualisierung? Ausgehend von einer (altbekannten) Kritik am Frontalunterricht, der durch sein gleichschrittiges Vorgehen Heterogenität ignoriert, werden mit diesen Stichworten Strategien gefordert, mit denen in Teilgruppen innerhalb der Klasse (=Differenzierung) oder gar für jedes Individuum (=Individualisierung) an die Ausgangslagen der Lernenden angeknüpft wird: „Wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will“ – so forderten Klafki und Stöcker schon vor mehr als dreißig Jahren (1976, 503) – „dann muss er im Sinne innerer Differenzierung durchdacht werden“. Die Grundidee ist also recht einfach und hoch plausibel: Nicht alle profitieren von den gleichen Aufgaben, Materialien und Methoden im Klassenzimmer, und multiple Kriterien für Leistung und Erfolg sind erforderlich. Kurz: Der Vielfalt (der Schüler) muss mit Vielfalt (der Lehre, des Unterrichts) begegnet werden.

Befragt man die Literatur nach Realisierungswegen, so trifft man auf ein so breites Angebot, dass ein einfacher Überblick nicht leistbar ist: Die Möglichkeiten reichen vom Einsatz einzelner methodischer Verfahren bis hin zu komplexen und umfassenden Programmen zur Gestaltung der gesamten schulischen Lernumwelt (vgl. Trautmann/Wischer 2007). Allerdings trifft man auch immer wieder auf einige Grundprinzipien bzw. Grundbausteine (vgl. Altrichter u.a. 2009):

- Lerndiagnosen, die aktuelle Stärken oder Defizite in spezifischen Teilbereichen eruieren, sowie Lernaufgaben und -angebote, die eine „Passung“ zwischen Lernvoraussetzungen und Lernzielen ermöglichen;
- Ziele und Unterrichtsinhalte, die sich von Schüler zu Schüler unterscheiden können, sog. zieldifferentes Lernen, mit dem (nicht unproblematischen) Effekt eines differenzierten Curriculums. Oder es können im „Fundamentum“ jene Lernziele festgehalten werden, die für alle Schüler in gleicher Weise relevant sind, während sich im „Additum“ Zusatzaufgaben, interessante Anwendungen, Vertiefungen und Übertragungen für diejenigen finden, die von einer Erarbeitung im Durchschnittstempo unterfordert sind oder denen spezielle Übungsmöglichkeiten angeboten werden sollen.
- Dies alles ist eingebettet in flexible Unterrichtsformen, die das Lernen an unterschiedlichen Aufgaben zulassen. Genannt werden sehr oft reformpädagogische Konzepte wie Frei- und Planarbeit, Projekte oder auch verschiedene Formen des kooperativen Lernens.
- Voraussetzung dafür ist die Anbahnung selbstständigkeitsorientierter Lernformen:

Unterschiedliche, aber zeitgleich ablaufende Lernprozesse sind nur möglich, wenn die Lerner – sei es allein oder in Gruppen – ihren Lernprozess eigenständig(er) organisieren können. Neben der Entwicklung und Vorgabe von Lernaufgaben wirkt die Lehrperson dabei durch Lernberatung und durch Instruktion, wo diese helfen, Lernziele zu erreichen.

- Formen der Leistungsbeurteilung, die individualisierten Lernwegen nicht widersprechen, wie auch ein ökonomisches System der Leistungsdocumentation, das es erlaubt, Lernstand, Fördermaßnahmen und Diagnosen festzuhalten (z. B. in Form eines „Förderplans“).
- Didaktische Materialien und Räumlichkeiten, die Individualisierung und innere Differenzierung erleichtern.

Vorschläge findet man nicht nur in aktuellen deutschsprachigen Publikationen (z. B. von der Groben 2008, Boller/Lau 2010), sondern schon in den 1970er Jahren und auch in zahlreichen angloamerikanischen Veröffentlichungen unter den Stichworten „Differentiation“, „Adaptive teaching“ und „Teaching mixed-ability groups“ (vgl. z. B. Oakes/Lipton 2007).

## **Befunde zur Realität von (innerer) Differenzierung und Individualisierung**

An Vorschlägen, wie sich dieser neue Unterricht realisieren lässt, besteht – so lässt sich feststellen – also beileibe kein Mangel. Wendet man sich jedoch der Frage zu, wie verbreitet individualisierende und differenzierende Lernarrangements – national wie auch international – sind, stößt man eher auf ernüchternde Befunde: Innere Differenzierung ist in der Schulpraxis (noch?) kaum verbreitet; die konzeptionell angelegten Möglichkeiten werden von Lehrkräften lediglich in bescheidenen Grenzen genutzt (vgl. schon Anderson 1995; Hugener/Kramer/Pauli 2008). Und – so z. B. ein Ergebnis von Simpson (1997) – selbst wenn Schüler nicht frontal unterrichtet wurden, sondern mit erweiterten Lernformen arbeiteten, waren ihre Aktivitäten oftmals nicht „passend“ zu ihren Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten. In der programmatischen Literatur wird diese Differenz von Reformforderungen und Praxis zumeist als besondere Rückständigkeit des deutschen Unterrichts beklagt und als Folge einer falschen Lehrermentalität gedeutet, was Forderungen nach einem stärker selbstständigkeitsorientierten Unterricht, nach erweiterten Lernformen und individueller Förderung – die in einigen Reforminseln und bei einigen Profis ja durchaus beobachtet und praktiziert werden – nur umso mehr entfacht. Solche im Grunde psychologisierenden und moralisierenden Erklärungen greifen allerdings unserer Ansicht nach deutlich zu kurz. Als Aspekte, die die flächendeckende Durchsetzung reformpädagogischer Unterrichtsvisionen behindern, kommen hinzu:

## LITERATUR

- ALTRICHTER, HERBERT/  
TRAUTMANN, MATTHIAS/  
WISCHER, BEATE U.A.  
(2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Graz: Leykam, 341-360.
- ANDERSON, LORIN W. (1995): Individualized Instruction. In: ders. (Hrsg.): International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford: Elsevier, 155-161.
- BOLLER, SEBASTIAN/LAU, RAMONA (2010): Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II: Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen. Weinheim/München: Beltz.
- HUGENER, ISABELLE/KRAMMER, KATHRIN/PAULI, CHRISTINE (2008): Kompetenzen der Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität: Differenzierungsmaßnahmen im Mathematikunterricht. In: Gläser-Zikuda, Michaela./Seifried, Jürgen (Hrsg.): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Münster: Waxmann, 47-66.
- KLAFKI, WOLFGANG/STÖCKER, HERMANN (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 22, 4, 497-523.
- MEYER, HILBERT (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Skriptor.
- OAKES, JEANNIE/LIPTON, MARTIN (2006): Teaching To Change The World. Boston: McGraw-Hill.
- SIMPSON, MARY (1997): Developing differentiation practices: meeting the needs of pupils and teachers. In: The Curriculum Journal 8,1, 85-104.
- TRAUTMANN, MATTHIAS/WISCHER, BEATE (2007): Individuell fördern im Unterricht. Was wissen wir über Innere Differenzierung? In: Pädagogik 12, 44-48.
- VON DER GROEBEN, A. (2008): Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin: Cornelsen Skriptor.

- Klassengemeinsamer Unterricht bleibt notwendig und ist auch durchaus effektiv, wenn er mit tutoriellen Lerngelegenheiten verknüpft wird. Wie weit können Lehrer zudem von gemeinsamen Zielen und Wegen abgehen, ohne die Lerngruppe in eine Ansammlung von Ich-AGs zu verwandeln?
- Fehlende Ressourcen wie Gruppengrößen, Räume, Fördermöglichkeiten außerhalb des regulären Unterrichts, wenig differenzierende Lehrbücher oder die mangelnde Verfügung über Hilfskräfte und Spezialisten stellen sich für die geforderten Reformen oft als ungünstig dar.
- In der Sekundarstufe ist auch an das Fachlehrerprinzip zu denken, das die Realisierung deutlich erschwert.
- Bei unterschiedlichen Aufgaben und Zielen wird die Leistungsbewertung aufwändiger und ist stärker Anfechtungen im Sinne einer vorgeblich fairen Gleichbehandlung aller ausgesetzt.
- Unterricht wird deutlich komplexer in Vorbereitung und Durchführung, als er es bisher schon ist, weil zahlreiche Teilaktivitäten zu koordinieren und im Auge zu behalten sind (allerdings gibt es auch vereinzelt Erfahrungsberichte über einen Rückgang des Aufwandes).
- Erweiterte Lernformen setzen auf Schüler- und Lehrerseite Kompetenzen voraus, die z. T. erst angebahnt werden müssen, wie Kenntnis und Routinen bezüglich der verfügbaren Methoden, deren passgenauer Einsatz, Diagnosekompetenz oder den Willen und die Fähigkeit zur Selbststeuerung des eigenen Lernens.
- Die genannten Konzepte konzentrieren die Aufmerksamkeit auf die Mikroebene des Unterrichts und vernachlässigen die Mesoebene der Einzelschule mit ihren zahlreichen Gestaltungsmöglichkeiten.

Diese hier exemplarisch genannten Erschwernisse sind im Blick zu behalten – dabei sollte allerdings – um es deutlich zu sagen – die oben angesprochene Ebene von Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte keinesfalls unter den Tisch fallen. In einer kleinen Studie haben wir Lehrereinstellungen zu Differenzierungsformen anhand problemzentrierter Interviews mit 30 Lehrpersonen mit unterschiedlicher Berufserfahrung und Schulformzugehörigkeit rekonstruiert. Folgende vier Typen haben wir rekonstruieren können:

- Die lehrerzentrierten Unterrichtsmanager: Typ 1 versteht sich als „Macher“ des Unterrichts. Es liegt an ihm und seiner Kompetenz, dass der Unterricht gut läuft. Er hat den Wunsch, guten Unterricht durchzuführen. Dazu gehört innere Differenzierung, auch wenn sie als sehr arbeits- und zeitaufwändig und daher als schwer durchführbar bewertet wird. In Hinblick auf individuelle Förderung verfolgt der Typ das (remediale) Ziel, die Schüler auf ein höheres (Fachleistungs-)Niveau zu heben. Die Beschäfti-

gung aller Schüler im Unterricht ist ihm sehr wichtig. Ein persönliches Ziel liegt auf der Arbeitsentlastung.

- Die äußeren Differenzierer: Die Lehrpersonen des Typs 2 zeichnet ihre positive Wertung äußerer Differenzierung aus; sie geht mit einer negativen Wertung der wahrgenommenen starken Heterogenität der Schüler in einer Klasse einher, die als störend empfunden wird. Äußere Differenzierung ist für sie die Möglichkeit, die Heterogenitätsbreite zu reduzieren und dadurch individuell fördern und Lernziele erreichen zu können. Im Vergleich zum Typ 3 geben sie weniger Verantwortung für das Lernen in die Hand der Schüler.
- Die schülerzentrierten Pragmatiker: Typ 3 ist positiv gegenüber Heterogenität eingestellt. Er ist sehr bewandert in Methoden der inneren Differenzierung, überzeugt von ihrem Mehrwert und motiviert zu ihrer Umsetzung. Die pragmatische Haltung des Typs 3 kommt darin zum Ausdruck, dass er für sich einen gangbaren Weg gefunden hat, innere Differenzierung konsequent umzusetzen. Dazu gehören: das Aufgeben eines lehrerzentrierten Unterrichts, Teamarbeit im Lehrerkollegium und eine langfristig angelegte Unterrichtsplanung und -vorbereitung. Typ 3 ist dabei in der Umsetzung realistisch. Es werden Probleme wahrgenommen und es wird akzeptiert, dass nicht alle Schüler optimal individuell gefördert werden (können).
- Die kindzentrierten Macher: Typ 4 hat ebenfalls sehr gute Kenntnisse bezüglich innerer Differenzierung, verbunden mit einer sehr positiven Bewertung. Auffällig ist die reformpädagogische Semantik: Das Kind steht im Mittelpunkt, es kommt auf die richtige Einstellung des Lehrers an, um innere Differenzierung einsetzen zu können. Dieser Typ verlässt aber dennoch nicht den Standpunkt der Lehrerzentrierung: Er ist der „Macher“ des Unterrichts, kontrollbedürftig und hält es bei innerer Differenzierung für schwieriger, den Überblick zu behalten. Geschaut wird eher von oben auf die schutzbedürftigen Kinder, die Unterstützung brauchen. Typ 4 fühlt sich überlastet, weil er versucht, auf jedes Kind möglichst ständig einzeln einzugehen.

Die Analyse kann Reflexionsangebote bereitstellen zu eigenen Unterrichtszielen und Rollenüberzeugungen sowie Wahrnehmungen und Bewertungen von Unterschieden bei den Schülern, die von hoher Relevanz sind.

## Empfehlungen

Dass eine Orientierung auf den Durchschnittsschüler aus Sicht der vielen Lerner suboptimal ist, wird niemand bestreiten: Die einen werden sich überfordert, die anderen unterfordert fühlen, einige fühlen sich vom Thema und Zugang angesprochen, andere

eher nicht, usw. Theoretisch wäre die unterrichtliche Förderung dann optimal, wenn die Lehrkraft es schaffen würde, ständig auf die individuellen Besonderheiten jedes einzelnen Schülers einzugehen. Vollständig wird dies aber in einer ‚Institution für Massenerlernprozesse‘, die eben nur in den seltensten Fällen eine 1:1-Betreuung erlaubt, niemals möglich sein: Stellen Sie sich einen Arzt vor, der gleichzeitig (!) dreißig Patienten mit ganz unterschiedlichen Sorgen betreuen muss (wobei die Patienten hier zumindest noch freiwillig in die Praxis kommen). Das kann allerdings aus unserer Sicht im Umkehrschluss nicht heißen, dass die reformerischen Forderungen ignoriert werden können oder sollen, sondern dass sie Stück für Stück und mit Sinn für das Machbare angegangen werden müssen:

- Am einfachsten ist die Methodenfrage anzugehen: Eine vernünftige und erreichbare Zielsetzung könnte mit Hilbert Meyer (2004, 80) darin bestehen, dass das Verhältnis von Plenumsarbeit, kooperativen Methoden und Einzelarbeit in etwa gleich (gedrittelt) ist. Dies hieße für die meisten Lehrkräfte, dass sie die letzten beiden Sozialformen verstärkt einsetzen müssten.
- Deutlich anspruchsvoller ist die Unterscheidung von zielgleichen und zieldifferenten Unterrichts-

phasen, etwa über Fundamentum und Additum, und die daran anschließende Frage der gerechten Leistungsbewertung. Diese Aspekte müssen gemeinsam in den Fachkonferenzen, mit Eltern und Schülern diskutiert werden.

- Ein weiterer Schritt könnte darin bestehen, eine Differenzierung und Individualisierung „von unten“ aufzubauen und dabei zunehmend auf das Passungskriterium zu achten. Zu diesem Aufbau selbstständigkeitsorientierter Lernformen gehört dann auch die Einbeziehung der Schulebene (z. B. Veränderung der Taktung, tägliche oder wöchentliche Phasen für Projekte und Freies Arbeiten, Anlegen eines Materialpools, Variation der Gruppengrößen, Schaffung tutorieller Lerngelegenheiten).

Wir schließen skeptisch: Ist wirklich jedes Problem, jede Differenz durch den zuweilen allzu probaten Ratschlag ‚Individualisieren und Differenzieren‘ bearbeitbar? Keineswegs zu vergessen ist unserer Ansicht nach auch eine Aufmerksamkeit auf Grenzen und Fallen des neuen Unterrichts – Allheilmittel gibt es in der Pädagogik schließlich so wenig wie in der Medizin. ■

#### AUTOREN

**Dr. Matthias Trautmann,** Lehrer für die Fächer Deutsch und Englisch, ist seit 2009 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik der Sekundarstufe an der Universität Siegen.

**Dr. Beate Wischer,** Lehrerin für die Fächer Biologie und Pädagogik, ist seit 2008 Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulforschung/Schultheorie an der Universität Osnabrück.



Ihr fächerübergreifendes Magazin  
für den Schulalltag!

# PRAXIS SCHULE 5-10

## Entdecken Sie Schule neu!

#### Mit jedem Heft erhalten Sie:

- ▶ einen Themenschwerpunkt mit konkreten, übertragbaren Unterrichtsvorschlägen
- ▶ erprobte und direkt einsetzbare Kopiervorlagen
- ▶ didaktische Hilfen und Tipps zu Differenzierung, Lernarrangements und Berufsvorbereitung
- ▶ regelmäßige Beilagen zu Sonderthemen und Tipps zur Arbeitsorganisation

#### Geplante Themen 2011:

- ▶ Individualisieren und Differenzieren
- ▶ Außerunterrichtliches Lernen
- ▶ Lernen lernen
- ▶ Generation Ritualin
- ▶ Professionell kommunizieren
- ▶ Hörwelten

Weitere Informationen zur Zeitschrift finden Sie unter:  
[www.praxischule.de](http://www.praxischule.de)



Sichern Sie sich eine Ausgabe  
von Praxis Schule 5–10  
**kostenlos\***  
unter Telefon: 0531-708-8631

\*Wenn ich nach Prüfung des Probeheftes die weitere Belieferung zum günstigen Jahresabonnementspreis von 51,00 Euro (Studierende: 36,00 Euro) nicht wünsche, teile ich Ihnen dies spätestens 10 Tage nach Erhalt der kostenlosen Ausgabe schriftlich mit. Anderenfalls bin ich mit der Lieferung der Zeitschrift im Jahresabonnement einverstanden. Das Abonnement verlängert sich jeweils automatisch um ein Jahr, wenn ich nicht spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Bezugszeitraumes schriftlich kündige. Alle Preise zzgl. 1,10 Euro Versandkosten pro Ausgabe.

#### Informationen und Bestellungen unter:

Telefon: 0531-708-8631  
Telefax: 0531-708-617  
E-Mail:  
[abo-bestellung@westermann.de](mailto:abo-bestellung@westermann.de)

... entdecke die Welt

**westermann**



Abb. 1: Werden Schullaufbahnen mit Ruhe und Stetigkeit entwickelt und gefördert, gibt es wenig Rückläufer von höheren Schulformen.

MANFRED BÖNSCH

# Die Differenziertheit der Lernprozesse

## Die Differenziertheit der Lernprozesse im Unterricht mit einer eigenen Differenzierung in Einklang bringen

### EMPFEHLUNG

SCHULE:  
alle Schulformen  
FACH:  
fächerübergreifend  
JAHRGANG:  
Sekundarstufe I

Um Weiterentwicklungen des Differenzierungsrahmens planen zu können, bedarf es zunächst der Identifizierung der eigenen Differenzierungspraxis. Wird diese betrachtet und weiter ausgebaut, können die Lernprozesse der Schüler zu größerem Erfolg führen. Dieser Artikel beschreibt einige wichtige Differenzierungskriterien für Lernprozesse.

Die Differenzierung des Unterrichts ist nach wie vor ein insgesamt gesehen ungelöstes Problem. Die große Zahl von Unterrichtsstunden folgt eher dem Konstruktionsprinzip der Linearität. Das heißt, dass von Lehrern ein Unterrichtsverlauf geplant und realisiert wird mit der Hoffnung, dass mit ihm 25 Lernprozesse (bei z. B. 25 Schülern in einer Klasse) synchron mitgezo-

gen werden können. Dies ist sicher eine der größten schulpädagogischen Illusionen, soweit wir überhaupt etwas wissen über tatsächlich realisierte Lernprozesse: Sie werden eher unsterblich verlaufen, ein Stück mit dem Unterricht mitlaufen, dann abbrechen, abgebrochen bleiben oder nach einer Zeit wieder einsetzen, evtl. lange nach Unterrichtsbeginn erst starten, unter Umständen aber auch

nicht lange laufen. So ist ständig praktizierter linear verlaufender lehrerorientierter Unterricht allein aus diesen verlaufstypischen Merkmalen heraus häufig ineffektiv.

### Differenzierungskriterien für Lernprozesse

Viel wichtiger aber ist, dass die Lernprozesse der Schüler eige-

nen Differenzierungskriterien unterliegen, die eine lineare Gestaltung von Unterrichtsprozessen problematisch macht. Man kann mindestens sieben Kriterien konstatieren:

**Die Auffassungsgabe** von Schülern ist unterschiedlich. Dies meint das Verhalten gegenüber neuen Lerninhalten. Bei einigen ist die Fähigkeit gut entwickelt, neue Lerninhalte bei einigermaßen guter Vermittlung schnell zu verstehen und zu speichern. Bei anderen gibt es die so genannten Begriffsstützigkeiten, die ein schnelles und sofortiges Verstehen vereiteln. Bekommen sie Erklärungen und Vermittlungen nicht ihnen adäquat präsentiert, sind schon die Anfänge ihrer Lernprozesse blockiert. Bald ergeben sich Rückstände gegenüber dem fortschreitenden Unterricht, die zu massiven Misserfolgen führen können.

**Das Lerntempo** generell variiert von Schüler zu Schüler. Brauchen die einen tatsächlich nur die vorgesehene Unterrichtszeit, um erfolgreich zu verstehen, zu speichern, zu trainieren, benötigen andere vielleicht statt einer vier oder fünf Zeiteinheiten. Bekommen sie diese zugestanden, lernen sie auch erfolgreich, bekommen sie sie nicht, ist der Lernprozess schnell misserfolgsorientiert. Da der Unterricht im allgemeinen diese unterschiedlichen Zeitressourcen nicht geben kann, zieht sich das Lernfeld einer Klasse schnell auseinander.

**Die Lernkapazität** ist unterschiedlich. Kann die eine Schülerin quasi beliebige Mengen von Unterrichtsstoffen aufnehmen, kann ein anderer Schüler eventuell nur sehr geringe Mengen aufnehmen. Seine Lernkapazität erschöpft sich schnell. Würde er nur auf so genannte Basisinformationen verpflichtet werden, wäre das kein größeres Problem. Rieseln Unterrichtsstoffe aber end- und pausenlos, kann es schnell zu Lernblockaden kommen, die aber nicht generell als

mangelhafte Lernfähigkeit angesehen werden dürfen, sondern Folgen ungünstiger Lernumstände sind (schlechter Unterricht für den Betreffenden).

**Das Anspruchsniveau** der Aufnahme- und Verarbeitungskompetenzen ist bei Schülern unterschiedlich. Hier ist die Subkompetenz des Lernvermögens gemeint, die die Eingangskanäle und Aufnahmemuster kennzeichnet. Sie ist im günstigen Fall im Sinne der piaget'schen Stufen intellektueller und psychomotorischer Entwicklung schon früh im Stadium der formal-theoretischen Reproduktions- und Produktionsfähigkeit. Kognitive Ansprüche werden dann mit Neugier und Interesse gesehen. Ist ein Schüler aber noch auf einer anschaulich-handlungsorientierten Stufe, braucht er sehr viel mehr Beispiel, Anschauung, konkrete Handlung bei zunächst gemindertem kognitivem Anspruchsniveau. Dieser Ansatz braucht letztendlich nicht die Erreichung anspruchsvoller Ziele zu verhindern. Die Wege gestalten sich aber anders.

**Das Sprachniveau** hängt eng mit dem eben beschriebenen Anspruchsniveau zusammen. Differenzierte kognitive Strukturen entwickeln sich wesentlich auf der Basis differenzierter Sprache. Wortschatz, Syntax, ein flexibler Sprachduktus bilden wesentlich die kognitiven operativen Schemata aus. Ist das Sprach- und Sprechniveau zunächst auf einem niedrigen Level, kann auch das Denken nicht seinen von der Begabung und Intelligenz her möglichen Ausbau erfahren. Wichtig ist hier wohl, dass Befunde nicht statisch gesehen werden, sondern entwicklungs- und lernbedingt, also in einem Prozess befindlich.

Die **Motiviertheit zum Lernen** ist wohl ein weiteres wichtiges Kriterium. Fehlt so etwas wie eine überdauernde Motivation, helfen kurzfristig benutzte Lernmotive, die sich in einem interessanten Unterricht ergeben,

auch immer nur von Fall zu Fall weiter. Die Motiviertheit zum Lernen hängt von den allgemeinen Lebensumständen und speziell vom planmäßigen Aufbau und der Weiterentwicklung von Neugier und Interesse ab. Erschreckend ist daher immer wieder, dass nach Untersuchungen Freude am Lernen mit jedem Schuljahr mehr abnimmt.

**Die Selbstorganisation und Selbststeuerung** markieren schließlich ein siebentes Kriterium. Dies wird häufig unterschätzt oder gar negiert. Gemeint ist die Fähigkeit eines Schülers, sich und die eigene Lernarbeit organisieren und verantwortlich wahrnehmen zu können. Dies beginnt bei äußerlichen Dingen wie Ordnung am Arbeitsplatz, im Turnier und setzt sich fort damit, Planungsfähigkeit und Zeitmanagement im Umgang mit sich selbst praktizieren zu können. Da Lernen immer ein Prozess ist, der von Unterricht nur angeregt, befördert und kontrolliert werden kann, ist diese Fähigkeit ein wichtiges Differenzierungskriterium bei der Einschätzung von Lernprozessen.

## Konsequenzen für den Unterricht

Wird Unterricht wirklich als eine Veranstaltung verstanden, die dienende Funktion für das Lernen von Schülern hat, ergeben sich so einige Konsequenzen, die im folgenden erörtert werden.

### Das Positiv-Modell

Bei einigermaßen guter Vermittlung lernen Schüler, die den meisten Kriterien positiv entsprechen, ohne größere Probleme mit dem Unterricht mit. Die Frage ist, wie viele das jeweils sind. Bei großer Zahl in einer Klasse könnte man die Förderung nach differenzierendem Unterricht vernachlässigen.

### Das realistischere Modell

Bei einigermaßen guter Vermittlung haben Schüler, bei denen einige oder gar viele der entwickelten Kriterien mittel bis

schwach entwickelt sind, schnell Schwierigkeiten mit den Forderungen des Unterrichts. Das wird der viel häufigere Fall, vielleicht der Alltagsfall sein. Hier nun greift die Frage, in welcher Weise und mit welcher Konsequenz der Unterricht den Lernmöglichkeiten entsprechende Differenzierungen vornehmen kann:

### 1. Negative Differenzierung

Zunächst kann man zwei so genannte negative Differenzierungspraktiken identifizieren, die im Schulalltag so selten offensichtlich nicht sind.

- **Die institutionelle Differenzierung**

Schüler, die den Erwartungen einer Schulart nicht entsprechen, werden aussortiert. Das Gymnasium verweist an die Realschule, die Realschule an die Hauptschule, die Hauptschule an die Schule für Lernhilfe. Differenzierung als Aussonderung ist nicht besonders einfallsreich und pädagogisch gesehen problematisch. Sie wird überall da realisiert, wo das gegliederte Schulwesen ausgeprägt ist und Schullaufbahnen nicht mit Ruhe und Stetigkeit entwickelt und gefördert werden. Das Rückläuferproblem ist konkreter Ausdruck dieser Praxis.

- **Die negative didaktische Differenzierung**

Nicht wenige Schulen berichten, dass sie angesichts einer problematischer werdenden Schülerschaft über drei so genannte Minderungsstrategien der Realität Rechnung zu tragen versuchen: Die Reduktion der Ansprüche, die Vereinfachung der Inhalte und die Verlangsamung der Behandlung der Inhalte. Diese Differenzierungspraxis wird negativ klassifiziert, weil die bildungspolitischen Preise hoch sind. Gesetzte Ziele werden nicht mehr erreicht, das Leistungsniveau sinkt und als Begleiteffekt wird eine nicht so kleine Gruppe von Schülern unterfordert.

### 2. Positive Differenzierung

So kommen alle die, die für Unterricht verantwortlich sind, also die Lehrer, um eine Differenzierung des Unterrichts nicht herum, wenn sie an der möglichst optimalen Förderung ihrer Schüler interessiert sind. Die Möglichkeiten der so genannten äußeren Differenzierung werden hier außer acht gelassen, da sie auf die genannten Differenzierungskriterien der Lernprozesse nicht angemessen genug reagierende Konstrukte sind. Sie operieren ja nur mit globalen Zuweisungskriterien und stehen immer in der Gefahr, self-fulfilling-prophecy zu fördern. Bleiben die Ansätze der inneren Differenzierung, die in aller Kürze folgendermaßen beschrieben werden:

- **Variable Er- und Bearbeitungswege** zur differenzierten Erreichung gleichbleibender Ziele.
- **Temporäre Selbstlernphasen** zur differenzierten Vervollständigung von Lernprozessen.
- **Individuelle Förderprogramme** als Antwort auf lerndiagnostisch identifizierte „Abholstationen“.
- **Zieldifferenzierte Differenzierung**, also Aufgabe gleichbleibender Ziele, um Lernerfolge in engerem begrenzterem Rahmen zu ermöglichen.

Frage variabler Er- und Bearbeitungswege genauer zu prüfen, um Lernarten und -typen früh gerecht zu werden. Temporäre Selbstlernphasen sind unerlässlich, weil nur so Schüler das Vermittelte auf ihre Weise und mit ihren Möglichkeiten zum gesicherten Lernbesitz machen können. Das didaktisch-methodische Repertoire dafür liegt ausgearbeitet vor (Wochenplanarbeit, Freie Arbeit, Wahldifferenzierter Unterricht, Stationenlernen, Lernen mit dem Computer, Projektarbeit). Wenn die diagnostischen Fähigkeiten ausgeprägter vorhanden wären, läge ein ganz wichtiger Ansatz in immer wieder erneut konzipierten individuellen Förderprogrammen auf der Basis genauer identifizierter so genannter „Abholstationen“, also der Punkte, an denen der allgemein fortschreitende Unterricht keine Lernhilfe mehr bedeutet und genauer auf schwach ausgeprägte Lernfähigkeiten bzw. Lerninsuffizienzen reagiert werden muss. Für bestimmte Schülergruppen wird auch eine Modifikation der gesetzten Ziele wichtig sein, ohne dass dies gleich zum Schulwechsel generell immer führen muss. Wenn der faktischen Differenziertheit der Lernprozesse der Unterricht mit einer kongruenten eigenen Differenzierung entsprechen könnte, wäre dies ein wahrer Fortschritt!

### AUTOR

**Prof. Dr. Manfred Bönsch**, Schulpädagoge an der Leibniz-Universität Hannover. Zahlreiche Publikationen zur Theorie der Schule und zur Theorie des Unterrichts.

### Schlussfolgerung

Einige der vorn beschriebenen Differenzierungskriterien für Lernprozesse verlangen zwingend nach Überlegungen, die

### Hinweise zu den Materialien

#### M1 – Umgang mit Heterogenität/Binnendifferenzierung

Dieses Material ist eine Hilfe für ein Kollegium, den Differenzierungsrahmen (Makrostrategien) an der Schule zu erheben bzw. weiter zu entwickeln.

#### M2 – Möglichkeiten der inneren Differenzierung in der heterogenen Lerngruppe

Diese Übersicht soll dem einzelnen Lehrer helfen, die eigenen Differenzierungspraxis zu erheben und ggf. auszubauen.

### LITERATUR

BÖNSCH, MANFRED: Intelligente Unterrichtsstrukturen, Baltmannsweiler, 2009, 4. Aufl.

BÖNSCH, MANFRED: Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht, PRAXIS SCHULE 5-10, Februar 2009, Westermann Schulbuchverlag Braunschweig

### MATERIALIEN

Zu diesem Beitrag gehören folgende Materialien (Copy im Heft):  
**Differenzierung des Unterrichts**

M1 Umgang mit Heterogenität/Binnendifferenzierung

M2 Möglichkeiten der inneren Differenzierung in der heterogenen Lerngruppe

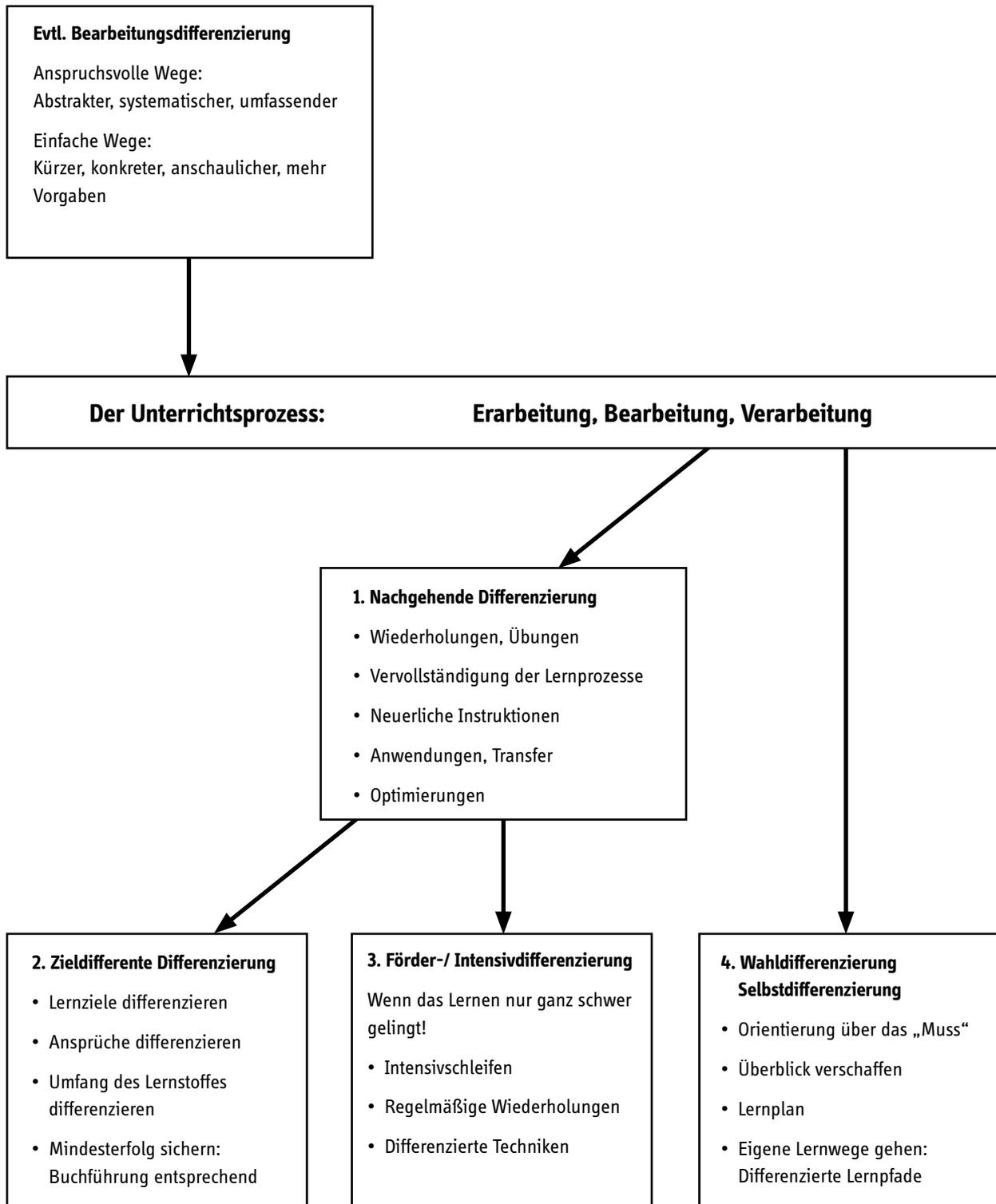
## M1 | Umgang mit Heterogenität / Binnendifferenzierung

Eine Übersicht, den Differenzierungsrahmen an der Schule zu erheben und ggf. weiter zu entwickeln.

Unterrichtsprozessgebundene Differenzierung	Weitergehende Innere Differenzierung	Eventuell doch: Äußere Differenzierung
<p><b>1. Nachgehende Differenzierung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vervollständigung von Lernprozessen durch differentes Üben und Wiederholen (Zeitraum dafür!)</li> <li>• neuerliche Instruktion</li> </ul> <p><b>2. Bearbeitungsdifferenzierung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konzepte waldifferenzierten, stationenorientierten Unterrichts</li> <li>• exemplarisches Lernen</li> <li>• orientierendes Lernen</li> <li>• variable Aufgabensets</li> </ul> <p><b>3. evtl. auch Instruktionsdifferenzierung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• handlungsorientiert</li> <li>• anschaulich</li> <li>• abstrakt - kognitiv</li> </ul>	<p><b>1. Module / Computerlernprogramme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• materialisierte Lernangebote</li> <li>• differenziertes Bearbeiten</li> </ul> <p><b>2. Fachlehrerkette</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wegfall jahrgangsgebundenen Lernens in bestimmten Fächern</li> <li>• freigebende Differenzierung</li> </ul> <p><b>3. Kompetenzorientierter Unterricht</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetenzraster als Orientierung</li> <li>• Selbstreferentialität</li> <li>• Checklisten und Materialien</li> </ul>	<p><b>1. Bewegliche Differenzierung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pro Unterrichtseinheit</li> <li>• Instruktion - Diagnostik - differente Angebote</li> </ul> <p><b>2. Gleitende Differenzierung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassenverband bleibt als Basis</li> <li>• Temporäre Differenzierung</li> <li>• das Gleiten als Chance</li> </ul> <p><b>3. Fachleistungsdifferenzierung (setting)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mehrere Leistungslevels in Englisch - Mathe - Deutsch</li> <li>• Aufstiegs- / Abstiegsmobilität</li> </ul>

## M2 | Möglichkeiten der inneren Differenzierung in der heterogenen Lerngruppe

Eine Übersicht, die eigenen Differenzierungspraxis zu erheben und ggf. auszubauen.





Live auf der  
**didacta 2011**  
in Stuttgart  
Halle 7, Stand G12

Schüler sind es heute gewohnt, in ihrer Freizeit mit interaktiver und digitaler Technik ganz selbstverständlich umzugehen. Deshalb bieten **moderne Unterrichtsformen mit innovativen Techniklösungen** wie z. B. den **interaktiven Tafeln von LEGAMASTER** ein **Maximum an Aufmerksamkeit und Motivation**. In Kombination mit **modernen Kurzdistanzprojektoren** lassen sich Unterrichtsinhalte so **optimal vorbereiten, speichern oder weiterleiten**. Sie nutzen bereits Projektionsflächen? Dann rüsten Sie mit den **mobilen Möglichkeiten** von **eBeam Interactive** oder **eBeam Edge** im Handumdrehen jede ebene Fläche zur interaktiven Tafel auf!



**Legamaster** 

We make communication visible

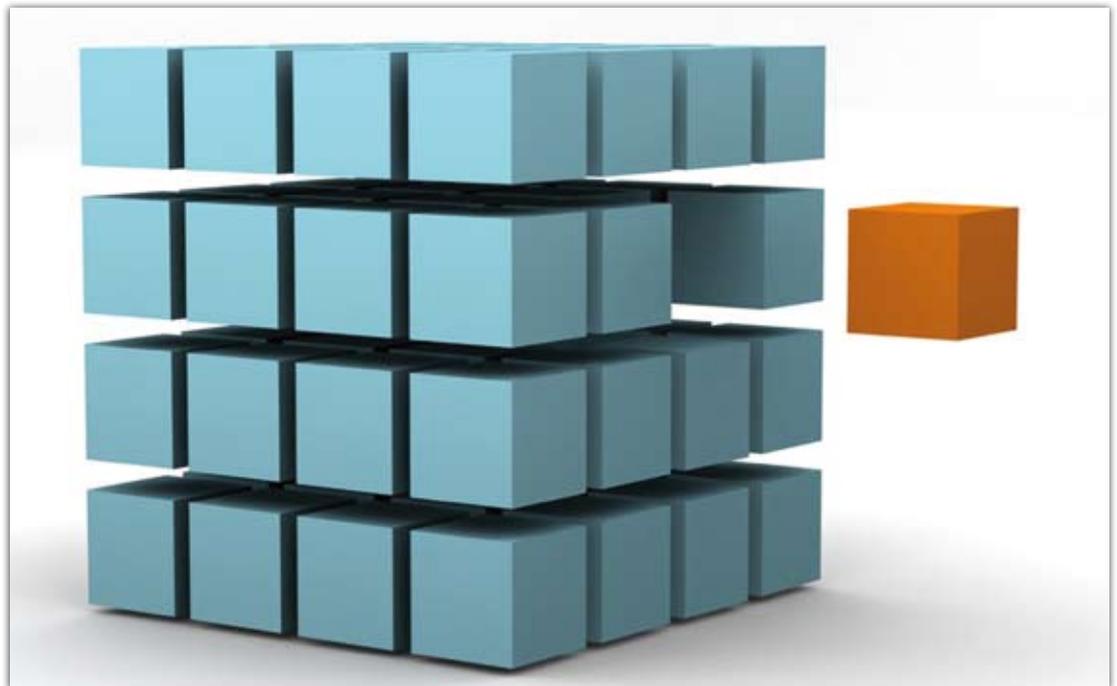


Abb. 1: Hoher Arbeitsaufwand ist ein Hauptgrund dafür, dass individuelle Förderung im Klassenunterricht kaum vorkommt.

LUDGER BRÜNING | TOBIAS SAUM

# Der Schlüssel zur individuellen Förderung

## Lehrerkooperation schafft Freiräume für die Individualisierung des Unterrichts

Laut einer Studie wird deutlich, dass in den Schulen keine Kooperationskultur existiert, obwohl der Wunsch danach besteht. Denn durch Kooperation ist es möglich, die mit der Individualisierung verbundene Arbeitsbelastung deutlich zu reduzieren. Denn was der Einzelne nicht alleine kann, kann im Team gelingen. Dieser Beitrag gibt Anregungen zum kooperativen und kollegialen Miteinander, damit Individualisierung und Differenzierung gelingt.

Eigentlich sind die Voraussetzungen ideal: Individuelle Förderung hat für die Bildungspolitik oberste Priorität und die Studienseminare legen größten Wert auf die Befähigung zu differenzierendem Unterricht. Literatur zum Thema, Tests zur Diagnostik und Arbeitsblätter zur Förderung gibt es in großer Auswahl. Und fast alle Lehrkräfte finden individuelle Förderung wichtig,

um der Heterogenität ihrer Schülerschaft gerecht zu werden. So das Ergebnis einer empirischen Untersuchung von 2006 und 2007 (vgl. Solzbacher, S. 28). Aber wenn man in die deutschen Klassenzimmer schaut, dann kommt individualisierender und differenzierender Klassenunterricht fast nicht vor. Meist wird individuelle Förderung so umgesetzt, dass außerhalb des normalen Un-

terrichts kleinere Gruppen mit besonderen Förderschwerpunkten gebildet werden. Doch damit individuelle Förderung wirklich erfolgreich ist, muss sie im Klassenunterricht umgesetzt werden, denn dort verbringen die Schüler den Großteil ihrer Zeit in der Schule. Dort aber werden meist alle Schüler mit demselben Material in demselben Tempo unterrichtet – ohne regelmäßige

Differenzierung und Individualisierung.

## **Innere Differenzierung als Mehrbelastung**

Woran liegt das? Die überwiegende Mehrheit der bei der genannten Studie zur individuellen Förderung befragten Lehrerinnen und Lehrer assoziierten mit dem Begriff individuelle Förderung Überforderung, Belastung und Zumutung (Solzbacher, S. 29). Hier wird deutlich, dass die mit der Differenzierung verbundene Mehrbelastung der Hauptgrund dafür ist, dass im Klassenunterricht so wenig individualisiert wird. Warum aber ist innere Differenzierung eine Mehrbelastung? Schauen wir dazu in das Klassenzimmer der 6c einer Gesamtschule; dort findet mit 30 Mädchen und Jungen nach individuellen Förderschwerpunkten differenzierter Deutschunterricht statt.

*Drei bis vier Schüler sitzen jeweils an Gruppentischen. Diese Gruppen hat der Klassenlehrer nach der Korrektur einer Klassenarbeit gebildet. Dazu hat er in dem Bewertungsraster jedes Schülers notiert, wo dessen Fehlerschwerpunkte im sprachlichen Bereich liegen. Dabei hat er sich auf die Bereiche konzentriert, die am häufigsten vorkommen: Groß- und Kleinschreibung, Satzbau, Kasus und Zeichensetzung. Anschließend ordnete er jeden Schüler einer Gruppe zu, in der er an einem seiner Fehlerschwerpunkte arbeiten kann. Wer nur noch wenige Fehler gemacht hatte, darf an einem Gedichtportfolio arbeiten. Die Schüler jeder Gruppe haben von dem Lehrer ihrem Fehlerschwerpunkt entsprechendes Übungsmaterial bekommen. Dieses bearbeiten sie zunächst alleine. Anschließend stellt einer die erste Aufgabe vor, dann einigen sich alle auf eine gemeinsame Lösung, dann stellt der nächste die zweite Aufgabe vor usw. Die Schüler in der Gruppe unterstützen sich gegenseitig und lernen voneinander.*

*Die Schüler der Satzbau-Gruppe sind nun fertig und rufen den Lehrer an ihren Tisch, der die Lösung gemeinsam mit ihnen durchgeht und das erklärt, was anscheinend nicht verstanden worden ist. Die Schüler haben immer noch kein Gefühl dafür, wann sie einen Satz beenden müssen und wann ein neuer beginnt. Daher gibt er ihnen neues Übungsmaterial. Dann ruft ihn die Kasus-Gruppe zu sich und er geht mit ihnen ihre Ergebnisse durch. Es gibt nur noch wenige Fehler, daher bekommt jetzt jeder einen Testbogen, den er alleine bearbeiten muss. So kann der Lehrer sehen, ob alle Gruppenmitglieder ihre Probleme mit dem Kasus überwunden haben. Es wird dabei deutlich, dass zwei Schüler immer noch Förderbedarf haben, während die anderen beiden diesen Bereich beherrschen. Nun können die beiden, die keine Probleme mehr haben, etwas anderes machen: Der eine beginnt mit dem Gedichtportfolio, der andere beginnt mit Übungen zur Groß- und Kleinschreibung. Die beiden, die noch recht viele Kasusfehler machen, bekommen weitere Übungen dazu...*

Hier blenden wir uns aus dem Unterricht aus, denn schon ist zur Genüge deutlich geworden, warum viele Lehrer bei individueller Förderung an Überforderung und Belastung denken. Denn was muss der Lehrer in diesem Prozess nicht alles leisten: Er muss nicht mehr für alle die gleichen Materialien vorbereiten, sondern je nach Anzahl der unterschiedlichen Gruppen verschiedene Materialiensets – in diesem Fall vier. Für jede Gruppe muss er passende Arbeitsblätter erstellen bzw. auswählen und vervielfältigen. Zur Auswertung der Ergebnisse könnte er auch Lösungsbilder herausuchen oder erstellen, mit denen die Schüler ihre Ergebnisse wechselseitig korrigieren. Dann muss er ständig den Lernprozess der Gruppen im Blick haben – er muss die Ergebnisse jeder Gruppe da-

raufhin auswerten, bei wem die Förderung in dem Bereich weitergeführt werden muss und wer bereits anderes machen kann. Für die, die in ihrem Bereich weiterarbeiten sollen, muss wieder neues Material gesucht oder erstellt werden. Außerdem muss der Lehrer den Schülern, die an ihrem Gedichtportfolio arbeiten, Rückmeldungen und Anregungen zur Weiterarbeit geben.

Wenn man nach Förderschwerpunkten differenziert, dann kann man also nicht nur in einzelnen Stunden differenzieren, sondern muss längere Sequenzen durchführen. Und weil individuelle Förderung als Grundprinzip des Unterrichts gilt, soll dies nicht nur für eine Klasse gemacht werden, sondern für alle sechs oder sieben Lerngruppen, für die man verantwortlich ist.

Wen wundert es bei diesem Aufwand noch, dass individuelle Förderung im Klassenunterricht so selten vorkommt? Zwar wird sie von der Bildungspolitik gefordert, doch diese hat nicht die Mittel, um die notwendige Entlastung bereitzustellen. Kann man bei dem oben dargestellten Aufwand Individualisierung und Differenzierung angesichts der hohen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte – man denke nur an die Korrekturen – überhaupt verlangen? Gibt es einen Ausweg?

## **Arbeitsentlastung durch Kooperation**

Schauen wir uns auf der Suche nach dem Ausweg die oben genannte Studie daraufhin an, ob die Kollegen, die individuelle Förderung als Belastung und Zumutung empfinden, miteinander kooperieren. Das Ergebnis ist eindeutig: Kooperation zwischen den Lehrern gibt es selten. Die einzelnen Lehrer sind auf sich allein gestellt. Als symptomatisch wird in der Studie folgende Aussage zitiert: „Nein, wir kooperieren so gut wie gar nicht. Aber dass Kollegen miteinander arbeiten, sich Material austauschen, Unterstützung gegenseitig, das würde ich bejahen, ganz stark bejahen.“ Hier wird deutlich, dass in den



Abb. 2: Der Wunsch nach Kooperation besteht an den Schulen, doch die meisten Lehrer sind auf sich allein gestellt.

Schulen keine Kooperationskultur existiert, obwohl der Wunsch danach besteht.

Auf welche Weise können die Kollegen bei der Individualisierung ihres Unterrichts miteinander kooperieren und sich so entlasten? Bezogen auf den oben vorgestellten Unterricht in der 6 c liegt es nahe bei der Materialerstellung zu kooperieren. Denn wenn in allen Jahrgängen zu verschiedensten Themen differenziert wird, dann muss zu all diesen Förderschwerpunkten Material zusammengestellt werden. Dieses muss vielfältig werden, so dass jeder die benötigten Seiten jederzeit entnehmen kann. Wenn sich alle Kollegen daran beteiligen, dann wird in der Schule ein sehr guter Materialpool zustande kommen, der über die Förderung der sprachlichen Richtigkeit weit hinausgeht.

Doch warum soll die Kooperation bei der Materialerstellung stehen bleiben und sich nicht auf den Unterricht insgesamt beziehen? Denn je mehr Entlastung man bei der Unterrichtsvorbereitung erfährt, desto mehr Zeit hat man, differenzierende und individualisierende Unterrichtselemente vorzubereiten, und desto mehr Energie hat man, diese auch umzusetzen. In der Praxis gibt es dafür zwei mögliche Kooperationsmodelle:

**a. Arbeitsgleiche Kooperation**  
Lehrer, die in einem Jahrgang dasselbe Fach unterrichten, treffen sich in regelmäßigen Abständen

zur gemeinsamen Planung von Unterricht. Sie planen pro Schuljahr möglichst viel Unterricht gemeinsam, inklusive Klassenarbeit mit Beurteilungsraster. Bei ihren Treffen verteilen sie die einzelnen Aufgaben, so dass jeder einen anderen Teil der Unterrichtsreihe vorbereitet. Die dadurch gewonnene Zeit kann zur Erstellung von differenzierendem Material verwendet werden. Es können Aufgaben auf verschiedenen Niveaus entwickelt werden. Da jeder hier unterschiedliche Kenntnisse und Methoden hat, bilden sich die Kollegen, die in einem Jahrgang unterrichten, bei dieser gemeinsamen Unterrichtsentwicklung fort. Dies ist besonders nachhaltig, weil es direkt an den Inhalten ihres Unterrichts geschieht.

Wenn diese Unterrichtsmaterialien an den nächsten Jahrgang weitergegeben werden und dieser daran weiterarbeitet, dann werden die Materialien immer weiter optimiert, erweitert und auf der Basis der Erfahrungen überarbeitet. Ein gutes Schulbuch kann hier natürlich einige Unterstützung leisten.

#### **b. Arbeitsteilige Kooperation**

Die zweite Möglichkeit besteht darin, dass die Kollegen, die in einem Jahrgang unterrichten, die Unterrichtsreihen und -vorhaben am Anfang des Schuljahrs untereinander aufteilen. Jeder entwickelt dann eine Einheit alleine. Diese legt er dann den anderen vor, die sie ergänzen und variieren können. Die Arbeits-

entlastung bei diesem Verfahren ist höher, da sich jeder auf eine Unterrichtseinheit konzentrieren kann und dafür mehr Zeit hat, da er die Materialien für die anderen Einheiten von den anderen bekommt.

Wichtig ist, dass sich diese Kooperation auf die konkreten Unterrichtsinhalte und Kompetenzen bezieht, die in dem jeweiligen Schuljahr zu unterrichten sind. Es ist dabei hilfreich, wenn man sich gegenseitig Hinweise auf neue Methoden gibt, wirksamer aber ist es, wenn man Materialien erstellt und weitergibt, in denen die Methode mit den Inhalten verbunden wird, die demnächst im Unterricht anstehen. Natürlich gibt es bereits die informelle Weitergabe von konkreten Materialien, doch es ist weitaus effektiver, wenn man für die Kooperation klare Strukturen entwickelt. Dann profitieren nicht nur die Kollegen, denen man seine Materialien gibt, sondern alle im Fachteam und in den nachfolgenden Jahrgängen von der Arbeit.

Die Kollegen eines Jahrgangs sollten selbstständig entscheiden können, ob sie sich für das erste oder zweite Modell entscheiden. Denn je nach der Zusammensetzung der Fachteams eines Jahrgangs fühlen sich die einen in der Lage, die Reihen und Vorhaben untereinander aufzuteilen, während die anderen diese gemeinsam vorbereiten wollen.

Wenn die Lehrer untereinander kooperieren, dann wird es selbstverständlicher, dass auch ihre Schüler kooperieren. Denn wer den Wert der Kooperation am eigenen Leibe erfährt, der möchte auch seinen Schülern diesen Weg des Lernens ermöglichen. Kooperation in Klassenraum und Kollegium werden am besten gelingen, wenn eine Schule sich in einem bewussten Prozess zu einer kooperativen Organisation entwickelt. In dieser arbeiten die Menschen in kleinen Einheiten zusammen, jeder übernimmt Verantwortung für das Gelingen der Kooperation und bringt sich ein und die Prozesse werden regelmäßig evaluiert.

## Organisationsstruktur

Wenn Kollegen kooperieren, dann brauchen sie Zeitfenster für die gemeinsamen Treffen. Bei der arbeitsgleichen Kooperation brauchen sie Zeit, die Struktur der Unterrichtsreihe gemeinsam zu entwickeln, die Aufgaben zu verteilen und sich ihre Ergebnisse dann vorzustellen, um sie zusammenzuführen und gemeinsam zu optimieren. Schulen, die nach diesem Prinzip arbeiten, haben gute Erfahrungen damit gemacht, dass im Stundenplan für die Kollegen eines Fachteams ein bis zwei Stunden pro Woche geblockt sind, so dass sie da weder Unterricht noch Vertretung haben. In dieser Zeit treffen sich die Kollegen zur Kooperation und gemeinsamen Planung.

Bei dem zweiten Modell brauchen sie Zeitfenster, in denen sie sich treffen können, um sich die Unterrichtsreihen, die sie entwickelt haben, vorzustellen. Allerdings kann hier der Austausch auch schwerpunktmäßig per E-Mail stattfinden: Jeder verschickt seine Materialien an die anderen und bekommt dazu dann Rückmeldungen. Dies würde zu zusätzlicher Arbeitsentlastung führen, führt aber zu einem weniger intensiven Austausch.

## Wissensmanagement an Schulen

Damit die Materialien nicht nur dem eigenen Fachteam zur Verfügung stehen, sondern auch den nachfolgenden Jahrgängen, müssen sie geordnet und gesammelt werden. Was hier stattfinden muss, ist Wissens- und Materialmanagement. In einer Schule, in der es dieses nicht gibt, geht unendlich viel Wissen und Material wieder verloren. Daher ist ein professionelles Wissens- und Materialmanagement die Voraussetzung für individuelle Förderung im Klassenunterricht auf breiter Basis. Ohne ein solches Management wird es auch immer Lehrer geben, die ihren Unterricht nach dem Prinzip der individuellen Förderung gestalten, aber es wird nicht die Regel werden.

Häufig werden zur Weitergabe von Material herkömmliche Ordner benutzt; in ihnen werden Materialien gesammelt. Dies hat sich aber nicht bewährt; häufig geraten solche Ordner in Vergessenheit. Oft sind die Materialien auch nicht einfach übertragbar, weil dies und jenes noch zu verbessern ist; dies geht aber bei Papier nicht so einfach.

Daher bietet es sich an, dass die Materialien digital gesammelt und weitergegeben werden. Hierzu bieten sich Online-Plattformen an, die gezielt für Bildungsvorhaben eingerichtet wurden, z. B. die lo-net<sup>2</sup>-Plattform ([www.lo-net2.de](http://www.lo-net2.de)). Dort können die Materialien nach Fächern, Jahrgängen und Unterrichtsreihen geordnet eingestellt werden. Jeder Kollege des Faches kann mit einem Passwort auch von zu Hause darauf zugreifen, die Dokumente herunterladen und Word-Dokumente belie-

big verändern. Jeder Lehrer kann auf diese Weise auf eine Fülle von Materialien zurückgreifen, zum Beispiel auf Klassenarbeiten mit Bewertungsrastern. So bleibt mehr Zeit, die vorhandenen Materialien im Hinblick auf Binnendifferenzierung und individuelle Förderung, Kooperatives Lernen und neue Formen zur Beurteilung zu optimieren.

Aufgabe der Fachkonferenzen ist es dann, in die Arbeit mit der Plattform einzuführen, die Seite zu pflegen und die Verbesserung der Materialien von Jahr zu Jahr zu gewährleisten (M1).

## Das Ethos der Kooperation

Damit diese Kooperation gelingt, bedarf es nicht nur einer entsprechenden Organisation, sondern es bedarf auch einer entsprechenden Einstellung und Haltung der Beteiligten. Es bedarf eines

Anzeige



**NaturaMed**  
Fachklinik

- **BurnOut**
- **Lebenskrise**
- **Depression**
- **Ängste**
- **chronische Schmerzen**
- **Essstörung**

**Ganzheitsmedizinische Ursachendiagnose**

**Geben auch Sie mehr als Sie bekommen?**

Psychosomatisches Privatkrankenhaus beihilfefähig

**0 75 24 . 990 - 222**  
88339 Bad Waldsee

**naturamed.de**

**Wir suchen** nach versteckten Krankheitsursachen und zeigen naturmedizinische und psychologische Wege zu neuer Kraft. Ambulanz, Schnupperwoche, Kur- oder Krankenhausaufenthalt.

**Wagen Sie den NEU-Anfang!**

NaturaMed  ...wir bringen sie wieder in schwingung!

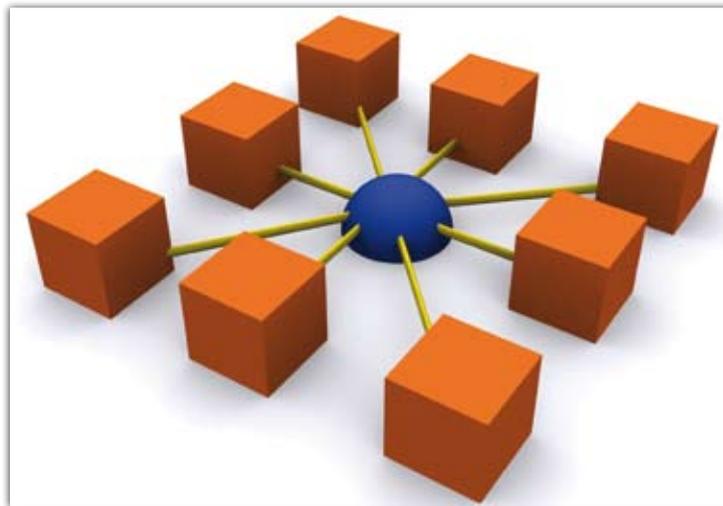


Abb. 3: Um zu kooperieren, muss jeder Lehrer bereit sein, sich für die Wege der anderen zu öffnen, ihr Material zu nutzen und es ggf. weiter zu entwickeln.

Willens, gemeinsam zu arbeiten und einer Bereitschaft zum Kompromiss. Wenn ein Lehrer sich eher als Individualist versteht und seine Unterrichtseinheiten alle selbst gestalten möchte, dann wird ihm wenig Zeit bleiben, die Materialien zur Individualisierung und Differenzierung zu erstellen und im Unterricht einzusetzen. Die Zeit dafür bietet erst die Kooperation bei der Unterrichtsvorbereitung. Bei der oben dargestellten Kooperation ist es wichtig, sich selbst einzubringen, aber auch offen zu sein für das, was die anderen einbringen. Kooperation bedeutet, die unterschiedlichen Fähigkeiten und Sichtweisen aller Beteiligten zu nutzen. Martin A. Riesen, der über die erfolgreiche Einrichtung von Unterrichtsteams an einer Schweizer Schule berichtet, schreibt:

*Kooperation unter Lehrpersonen wird dann fruchtbar, wenn Unterschiede als Ressource Anerkennung finden. Wenn kooperatives Lernen in Schulen auf allen Ebenen produktiv werden soll, dann ist es unabdingbar, sich vom «Autonomie-Paritäts-Muster» zu verabschieden. Im Selbstverständnis dieses Musters gehen Lehrpersonen davon aus, dass ihnen – so lange sie den Lehrplan einhalten – niemand dreinzureden hat (Autonomie) und dass alle Lehrpersonen gleich sind beziehungsweise – von Amtes wegen – gleich sein müssen, damit dem Recht auf gleiche Bildung für alle Genüge*

*getan werden kann. Dieses Muster erweist sich als «Innovationsbarriere», weil nur dort, wo es Unterschiede gibt, Lernen und Entwicklung möglich sind.» (Riesen 2010)*

Da aber die meisten Lehrer ihren Unterricht bisher weitgehend selbstständig und ohne Kooperation vorbereiten, wird der Schritt zur Kooperation für viele nicht einfach sein. Denn das, was die anderen entwickeln, wird nie genau dem entsprechen, wie man es selber gemacht hätte. Um trotzdem zu kooperieren, muss jeder bereit sein, sich für die Wege der anderen zu öffnen, ihr Material zu nutzen und es ggf. weiter zu entwickeln. Nach einiger Zeit spüren die Kollegen, wie anregend diese Kooperation für den eigenen Unterricht ist und in wie hohem Maße die eigenen Schüler von dem gemeinsam erarbeiteten Material profitieren. Denn nun arbeitet nicht nur einer daran, möglichst optimales Material zur individuellen Förderung für die eigene Klasse zu erstellen, sondern es arbeiten vier, fünf oder sechs Kollegen daran. Sie arbeiten miteinander und lernen voneinander. Fachteams, die dies erfolgreich praktizieren, erfahren, dass individuelle Förderung auch im Klassenunterricht mit 30 Schülerinnen und Schülern möglich ist.

In der Anfangsphase mag es eine Mehrbelastung geben, aber nach und nach wird die Qualität des Unterrichts immer größer werden und die Belastung

wird immer stärker zurückgehen. Zeiträume bereit stellen, in denen die Kollegen einer Schule kooperieren können, eine Reduzierung der Klassengröße und professionellen Angebote zur Lehrerfortbildungen sind notwendig, wenn Individualisierung mehr als ein bildungspolitisches Lippenbekenntnis sein soll. In Schulen selber hingegen ist die Professionalisierung der Lehrkooperation gezielt zu entwickeln, um Freiräume zu schaffen, in denen die Individualisierung des Unterrichts vorangetrieben und die Unterrichtsqualität gesteigert werden kann. ■

#### AUTOREN

**Ludger Brüning** ist Lehrer für Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften an der Gesamtschule Haspe in Hagen und Fachmoderator der Bezirksregierung Arnsberg für Unterrichtsmoderation und Lernkultur/Kooperatives Lernen. Kontakt: [brueningludger@web.de](mailto:brueningludger@web.de)

**Tobias Saum** ist Lehrer für Deutsch und Philosophie an der Gesamtschule Haspe in Hagen, Fachberater und Fachmoderator der Bezirksregierung Arnsberg für die Bereich Deutsch, Unterrichtsmoderation und Lernkultur/Kooperatives Lernen. Kontakt: [tobias.saum@web.de](mailto:tobias.saum@web.de)

#### LITERATUR

BRÜNING, LUDGER / SAUM, TOBIAS: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen, Bd. 2. Neue Strategien zur Schüleraktivierung - Individualisierung - Leistungsbeurteilung - Schulentwicklung. Essen 2009 (nds-Verlag).

RIESEN, MARTIN A.: „D'Chischte isch z'schwär worde, für se no alleini chönne z'trage...“ Kooperatives Lernen in Unterrichtsteams. In: Profi-L 3/09. Schulverlag plus AG, Schweiz, S.23-24. Einzusehen unter: <http://profi-l.net/2009-03-allundein/d-chischte-isch-z-schwaer-worde-fuer-se-no-alleini-choenne-z-trage> (abgerufen am 15.12.2010).

SOLZBACHER, CLAUDIA: Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Ingrid Kunze/Claudia Solzbacher (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler 2008, S. 27-44.

#### MATERIALIEN

Zu diesem Beitrag gehören folgende Materialien (Copy im Heft):

##### Lehrerkooperation

M1 lonet<sup>2</sup> als Materialplattform für die Fachkonferenz Deutsch

#### LINK

[WWW.LO-NET2.DE](http://WWW.LO-NET2.DE)  
[WWW.MOODLE.DE](http://WWW.MOODLE.DE)

## M1 | lonet<sup>2</sup> als Materialplattform für die Fachkonferenz Deutsch

### Anleitung, um Materialien auf lonet<sup>2</sup> herunterzuladen und einzustellen:

1. Der Zugang zu der Homepage von lo-net erfolgt über [www.lo-net2.de](http://www.lo-net2.de)
2. Klicken Sie dort rechts oben auf **Login**.
3. Geben Sie Login und Passwort ein. Das Passwort kann man nach dem ersten Einloggen ändern.
4. Wenn Sie Login und Passwort eingegeben haben, auf **einloggen** klicken (steht darunter).
5. Klicken Sie in der oberen Leiste auf **Institution** (rechts neben **Privat**).
6. Öffnen Sie rechts das Feld **Ihre Gruppen** und klicken Sie auf **Fachkonferenz Deutsch**.
7. Klicken Sie in der rechten Spalte der roten Buttons auf den Button **Dateiablage**. Sie sind nun in dem Bereich, in dem Sie Materialien herunterladen können und in den Materialien eingestellt werden können. Auf der linken Seite finden Sie die Jahrgänge von 5-13. Bei jedem Jahrgang gibt es zu jeder Unterrichtseinheit einen.
8. Wenn Sie **Dateien herunterladen** wollen, klicken Sie links auf die entsprechende Unterrichtseinheit. Dann erscheinen rechts in dem Feld alle Dateien, die hier zur Verfügung stehen. Um eine Datei herunterzuladen, müssen Sie auf den rechten roten Button links von dem Dateinamen klicken. Dann öffnet sich ein Fenster, in dem Sie entscheiden können, ob Sie die Datei öffnen oder speichern möchten. Haben Sie das entsprechende Feld angeklickt, bitte mit **o.k.** bestätigen. Anschließend öffnet sich die Datei und Sie können sie auf dem Computer abspeichern und, wenn es ein Word-Dokument ist, auch verändern.
9. Wenn Sie eine **Datei hochladen** wollen, klicken Sie auf die entsprechende Unterrichtseinheit, zu der diese Datei gehört, so dass diese hellgrün unterlegt ist. Dann klicken Sie **Dateien hochladen** in der Leiste darüber. Anschließend öffnet sich ein Fenster, in dem Sie auf **Durchsuchen** klicken. Dann öffnet sich die Übersicht über die eigenen Ordner und Sie klicken die Datei an, die Sie hochladen möchten. Wenn der Pfad der Datei dann in dem weißen Feld zu sehen ist, klicken Sie auf **Datei hochladen**. Falls sich das Fenster zum Hochladen nicht öffnet, dann liegt das wahrscheinlich an den Sicherheitseinstellungen Ihres Computers, die Pop-up-Fenster nicht zulassen.
10. Wenn Sie innerhalb eines Jahrgangs einen neuen Unterordner für eine Unterrichtseinheit anlegen möchten, dann klicken Sie auf den Jahrgang und dann auf **Ordner anlegen** in der Leiste darüber. Anschließend öffnet sich ein Fenster, in dem Sie den Namen des Unterordners eintragen. Danach klicken Sie auf **Ordner erstellen**.
11. Wenn Sie eine von Ihnen hochgeladene Datei löschen möchten, dann klicken Sie das Kästchen links von dem Dateinamen an. Anschließend klicken Sie unten auf **Auswahl löschen**.

Abb. 1: Werden die Schüler als Partner in die Gestaltung ihrer eigenen Lernprozesse ins Boot geholt, so können individuelle Zugänge gewählt und von den Schülern je nach Bedarf in Anspruch genommen werden.



ANGELA KRÄFT

# Die Abkehr vom Gleichschritt

## Wie Lehrer die Individualisierung und Differenzierung im alltäglichen Unterricht umsetzen können

### EMPFEHLUNG

SCHULE:  
alle Schulformen  
FACH:  
fächerübergreifend,  
Deutsch  
JAHRGANG:  
Sekundarstufe I, 7. Klasse

Das Thema „Individuelle Förderung“ ist seit einigen Jahren ein aktuelles Thema in der deutschen Bildungsdiskussion. Individualisierung und Differenzierung werden im alltäglichen Unterricht, insbesondere in der Sekundarstufe, noch wenig betrieben. Dieser Artikel soll einen Weg aufzeigen, der es Lehrern ermöglicht, den Schülern individualisierte und differenzierte Unterrichtsangebote zu machen.

Voraussetzung für Individualisierung und Differenzierung ist zunächst eine Diagnose über den Lernstand der Schüler einer Klasse. Haben alle Schüler die Voraussetzungen, die Lernziele zu erreichen? Fehlen Grundlagen? Welche Schüler erreichen die Lernziele, welche können über die aktuellen Lernziele hinaus Kompetenzen entwickeln? Wer benötigt zusätzliche Übungsmöglichkeiten und Unterstützung? Seit der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2001 wissen wir, dass

die diagnostische Kompetenz von Lehrern in der Bundesrepublik Deutschland zum Teil noch nicht hinreichend ausgeprägt ist. So konnten diejenigen Lehrer, deren Schüler in der Lesekompetenzstufe noch nicht einmal das unterste, elementare Kompetenzniveau erreichten, diese Schüler nicht als schwache Leser identifizieren. Diagnostische Kompetenz aber ist der erste Schritt auf dem Weg zu individualisierten und differenzierten Angeboten im Unterricht.

### Diagnostisch arbeiten

Wie können Lehrer im alltäglichen Unterricht, der an sich schon eine Herausforderung darstellt, diagnostisch arbeiten und im Anschluss an die Diagnose, individualisierte und differenzierte Angebote machen? Das folgende Unterrichtsbeispiel soll einen Weg aufzeigen, der es ohne erheblichen Mehraufwand in der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht ermöglicht, den Schülern individualisierte und

differenzierte Unterrichtsangebote zu machen. Ein erfreulicher Effekt eines individualisierten und differenzierten Unterrichtsangebots ist, dass eine Lernatmosphäre entstehen kann, in der weniger Disziplinprobleme und andere, als belastend empfundene Phänomene auftreten.

Individualisierter Unterricht, wie er im Folgenden verstanden wird, bedeutet nicht, dass für jeden Schüler ein individualisiertes Angebot entwickelt werden muss. Meist haben mehrere Schüler ähnliche Defizite und Verständnisschwierigkeiten. Umgekehrt erreichen meist mehrere Schüler recht schnell die aktuellen Lernziele und haben Raum und Zeit, an weiteren Lernzielen zu arbeiten oder andere Kompetenzen weiterzuentwickeln. Es kann sich bei Individualisierung also um eine Förderung zur Minderung von Defiziten bei schwächeren Lernenden handeln, z. B. die Unterstützung zur Überwindung von Lernschwierigkeiten. Individuelle Förderung umfasst aber ebenso die Förderung von starken Lernenden zum Ausbau ihrer Stärken.

Im grundschulischen Bereich wird daher häufig auch von „Förder- und Förderunterricht“ gesprochen: Defizite werden durch Fördern ausgeglichen, Schüler ohne Defizite, die möglicherweise unterfordert sind, erhalten Förderunterricht. Auf diese Weise soll jeder Schüler, jede Schülerin ihr maximales Potenzial entfalten.

## Differenzierung

In engem Zusammenhang mit der Individualisierung im Unterricht steht die Differenzierung. Individualisierung bezieht sich auf das Lernen der Schüler, Differenzierung auf die Lernangebote und die Organisation von Unterricht - vereinfacht könnte man sagen, Individualisierung bezieht sich auf das Lernen der Schüler, Differenzierung auf das Lehren der Lehrer.

Differenzierung kann anhand folgender Aspekte erfolgen (Abb. 2):

MÖGLICHKEITEN DER DIFFERENZIERUNG				
Nach Leistungsvermögen			Nach Neigung	
Methode	Lernzielinhalt	Lernzielniveau	Zeitbedarf	Zeitpunkt
<b>Äußere Differenzierung</b> (Trennung von Lerngruppen)			<b>Innere Differenzierung</b> (im Klassenraum)	
Wahl- und Freifachkurse	Stütz-, Förder- und Niveau-gruppen		Soziale Lehrformen: Lernpartnerschaft, altersdifferenzierte Lerngruppen, Gruppenpuzzle	Eigenständiges Lernen: Werkstattunterricht, Wochenplan, Strategien, Transfer

Der im Folgenden beschriebene Unterricht weist eine Mischung unterschiedlicher Differenzierungsformen auf: Es wird differenziert nach

- Lernzielniveau
- Zeitbedarf
- Sozialform
- Unterstützung durch den Lehrer

Die Schüler können sich drei Gruppen zuordnen:

Gruppe 1: starke Lernende

Gruppe 2: mittelstarke Lernende

Gruppe 3: Lernende, die zur Lernzielerreichung Unterstützung benötigen

Über die Einteilung der Schüler in die o.g. Gruppen, soll den Schülern ermöglicht werden, entsprechend ihrem aktuellen Lernstand, Lern- und Übungsmöglichkeiten zu erhalten. Die starken Lernenden in der Klasse sollen die Möglichkeit bekommen, den Stoff zu sichern und über das aktuelle Lernziel hinaus, Übungsmöglichkeiten zu erhalten. Die Lernenden im mittleren Leistungsfeld sollen sich selbst überprüfen hinsichtlich der Erreichung der aktuellen Lernziele. Die eher schwachen Lernenden sollen durch den Lehrer Unterstützung erhalten, die es ihnen ermöglicht, die Lernziele zu erreichen. Die Zuordnung zu den drei Gruppen erfolgt durch die Schüler selbst. Anhand eines kleinen

Fragekatalogs sollen die Schüler selbstständig entscheiden, welcher Gruppe sie sich zuordnen möchten (**M 1**).

Statt der Selbsteinschätzung können den Schüler auch Kompetenzraster an die Hand gegeben werden, wie im angehängten Beispiel für eine 7. Klasse im Fach Deutsch (**M 2**).

Je nach Kompetenzlevel kann eine Gruppenzuteilung durch die Schüler erfolgen.

Beispielsweise können diejenigen Schüler, die fast alle Kreuze bei Level A und B gesetzt haben, Gruppe „gelb“ zugeteilt werden. Schüler die fast alle Kreuze bei B und C gesetzt haben, arbeiten in der Gruppe „orange“ und Schüler, die fast alle Kreuze auch bei Level A gesetzt haben, gehen in die Gruppe „rot“.

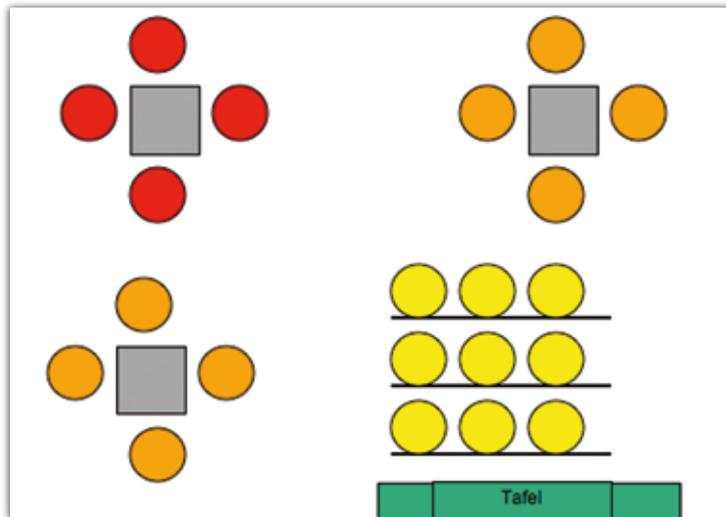
Nach der Selbsteinschätzung der Schüler folgt die Arbeitsphase. In der Arbeitsphase arbeiten die Gruppen „rot“ und „orange“ selbstständig, die Gruppe „gelb“ arbeitet in einer Art Mini-Frontalunterricht in Tischreihen an der Tafel mit der Lehrkraft.

Alle Gruppen von Schülern erhalten für die Bearbeitung der Aufgaben das gleiche Aufgabenblatt, das Aufgabenblatt besteht z. B. aus vier Aufgaben. Die Aufgaben sind einem Lehrbuch entnommen, die Lösungen sind aus dem Lösungsbuch für die Lehrkraft kopiert.

Die Arbeitsaufträge der Gruppen unterschieden sich hinsicht-

Abb. 2: Möglichkeiten der Differenzierung, in Anlehnung an Strittmatter (1999).

Abb. 3: Differenzierung der Anforderungsniveaus und Sozialformen.



lich des Umfangs (Anzahl der Aufgaben) sowie hinsichtlich des Anforderungsniveaus:

- Gruppe „roter Punkt“ hat den Auftrag alle Aufgaben zu lösen (Aufgabe 1 - 4)
- Gruppe „orangefarbener Punkt“ hat den Auftrag zwei von vier Aufgaben zu lösen (Aufgabe 1 und 3)
- Gruppe „gelber Punkt“ bearbeitet mit der Lehrkraft zwei Aufgaben, (Aufgabe 1 und 3).

Die Gruppen „roter“ und „orangefarbener Punkt“ arbeiteten selbstständig in Gruppen. Die Schüler entscheiden dabei selbst, ob sie zunächst allein in Einzelarbeit arbeiten oder von Anfang an gemeinsam in Partner- oder Gruppenarbeit. Die Gruppe „gelber Punkt“ sitzt in Tischreihen vor der Tafel und arbeitet angeleitet durch die Lehrkraft. Die Lehrkraft legt dabei besonderes Augenmerk auf Struktur und Elaboration, d.h. die Schüler werden bei ihren Antworten aufgefordert, zu begründen, wie und warum sie zu der gegebenen Antwort kamen. Es werden an der Tafel Visualisierungen eingesetzt, um bestimmte Sachverhalte zu veranschaulichen. Einzelne Schüler arbeiten an der Tafel und verwenden visuelle Hilfsmittel, um Gedankengänge zu erläutern.

Alle Schüler erhalten am Ende der Unterrichtsstunde das Lösungsblatt mit der Lösung zu allen auf dem Blatt dargestellten Aufgaben. Die Schüler können

mithilfe des Lösungsblattes die im Unterricht selbstständig gelösten Aufgaben überprüfen. Nicht gelöste Aufgaben können zu einem späteren Zeitpunkt durch die Schüler bearbeitet werden. Sie können z. B. als Übung, Wiederholung und Vorbereitung auf die Klassenarbeit herangezogen werden.

### Zusammenfassung und Reflexion

Die dargestellte Unterrichtsstunde zeigt einen Weg auf, Binnendifferenzierung im Unterricht umzusetzen. Die Differenzierung erfolgt hinsichtlich des Umfangs der zu bearbeitenden Aufgaben, des Niveaus der Aufgabe, der zur Verfügung stehenden Zeit, der Sozialform (Gruppenarbeit und Frontalunterricht) sowie hinsichtlich der durch die Lehrkraft dargebotenen Unterstützung. Die Schüler können sich frei entscheiden, welche Gruppe für ihren in-

dividuellen, aktuellen Lernstand die geeignete ist. Sie können während der Aufgabenbearbeitung die Gruppe wechseln - eine Möglichkeit, von der einige Schüler Gebrauch machen.

In der anschließenden Reflexion über den Ablauf der Unterrichtsstunde zeigen die Schüler große Zufriedenheit mit der Unterrichtsstunde. Sie schätzen insbesondere die Möglichkeit, sich auf Basis der eigenen Einschätzung einer der Gruppen zuordnen zu können.

Das Beispiel soll zeigen, dass Individuelle Förderung und Differenzierung im Rahmen des alltäglichen Unterrichts möglich sind und umgesetzt werden können. Dabei muss nicht unbedingt erheblichen zusätzlichen Aufwand für Lehrkräfte entstehen. Individuelle Förderung lebt immer auch von einer Förderung und der Beziehungsgestaltung. Werden die Schüler als Partner in die Gestaltung ihrer Lernprozesse ins Boot geholt, so können individuelle Zugänge gewählt und von den Schülern je nach Bedarf in Anspruch genommen werden.

### AUTORIN

Dr. Angela Kräft ist tätig am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) in Karlsruhe.

### MATERIALIEN

Zu diesem Beitrag gehören folgende Materialien (Copy im Heft): Individualisierter Unterricht

- M1 Selbsteinschätzung
- M2 Kompetenzraster Grammatik

### Hinweise zu den Materialien

#### M 1 – Selbsteinschätzung

Dieser Arbeitsauftrag richtet sich an die Schüler. Sie sollen sich selber einschätzen und sich anhand dieses Fragekatalogs einer Gruppe zuordnen.

#### M2 – Kompetenzraster Grammatik

Dieses Aufgabenblatt richtet sich an Schüler der 7. Klasse. Die Schüler sollen entsprechend ihrer Leistungen das jeweilige Level ankreuzen. Anschließend können sie für die Arbeitsphase den jeweiligen Gruppen zugeteilt, die dem Leistungsniveau entsprechen.

### LITERATUR

BÖNSCH, MANFRED: Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Westermann Verlag Braunschweig, 2009

BÖNSCH, MANFRED: Intelligente Unterrichtsstrukturen - Eine Einführung in die Differenzierung. Schneider Verlag Hohengehren, 2009

HELMKE, ANDREAS: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität - Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Verlag Klett Kallmeyer, Seelze Velber, 2009

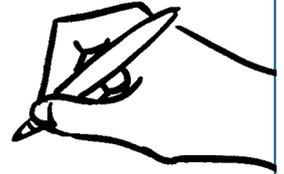
KLAFKI, WOLFGANG: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, 1996

KUNZE, INGRID/SOLZBACHER, CLAUDIA (HRSG.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, Hohengehren, 2009

KUNZE, INGRID: Begründungen und Problemfelder individueller Förderung in der Schule - Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, Ingrid/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, Hohengehren, 2009

MEYER, HILBERT: Was ist guter Unterricht? Berlin, 2004

STRITTMATTER (1999), zitiert nach Windischbauer, Elfriede: Individualisierung - Differenzierung - Personalisierung, www.bo.salzburg.at/.../090511\_Individualisierung\_Begriffe\_Windbauer\_Arbeitspapier.doc, Stand 20.06.2010.



**M1 | Selbsteinschätzung**

Fachliche Kompetenz beim Thema: \_\_\_\_\_

**Aufgabe**

Bitte beantworte die Fragen sorgfältig und ehrlich. Es gibt keine richtigen oder falschen, sondern nur persönliche Antworten. Bitte beantworte alle Fragen. Setze bei jeder Aussage ein Kreuz.  
Die Smileys haben folgende Bedeutung:

☺ trifft zu („Ja“)    😐 teilweise („Zum Teil“)    ☹ Trifft nicht zu („Nein“)

**Fragen zum behandelten Thema:**

- 1. „Ich verstehe das Thema/den Stoff gut.“                      ☺                       😐                       ☹

---

- 2. „Ich kann die Fragen und Aufgaben zum Thema  
im Unterricht allein bearbeiten.“                      ☺                       😐                       ☹

---

- 3. „Das Thema fällt mir leicht.“                      ☺                       😐                       ☹

---

- 4. „Ich kann/konnte die Hausaufgaben allein lösen.“                      ☺                       😐                       ☹

---

- 5. „Ich habe die Aufgaben/Hausaufgaben schnell  
bearbeitet.“                      ☺                       😐                       ☹

---

- 6. „Die Aufgaben waren richtig gelöst.“                      ☺                       😐                       ☹

**Auswertung:**

Zähle die Anzahl der Smileys in den Antworten. Ordne Dich nach Anzahl der Smileys der genannten Gruppe zu:

- 5 - 6 ☺ : Gruppe „Rot“
- 4 - 3 😐 : Gruppe „Orange“
- 2 - 1 ☹ : Gruppe „Gelb“

**M2 | Kompetenzraster Grammatik**

Name: \_\_\_\_\_

**Aufgabe**

Was kannst du schon? Kreuze auf dem Raster dein entsprechendes Level an und verschaffe dir einen Überblick über deine Leistungen.

	Level A	Level B	Level C	Level D
1 grammatische Begriffe	... alle bisher behandelten grammatischen Begriffe den lateinischen Bezeichnungen zuordnen.	... für alle Begriffe ein eigenes Beispiel nennen und aufschreiben.	... das „Haus der Sprache“	... den Zusammenhang zwischen Buchstaben, Wörtern, Satzgliedern, Sätzen u. Texten erklären.
2 Wortarten – Begriffe	... alle lateinischen und deutschen Bezeichnungen für die Wortarten nennen und aufschreiben.	... zu jeder Wortart mindestens zwei Beispiele nennen und aufschreiben.	... mir zu jeder Wortart einen Beispielsatz aufschreiben und die jeweilige Wortart in dem Satz unterstreichen.	... unterscheiden, ob eine Wortart flektierbar oder nicht flektierbar ist. ... den Unterschied zwischen Deklination und Konjugation erklären. ... die deklinierbaren und konjugierbaren Wortarten und die nicht flektierbaren Wortarten mit je einem eigenen Beispiel nennen.
3 Wortarten – das Nomen	... aus einer Wortliste alle Nomen heraussuchen.	... Nomen im Singular und Plural deklinieren.	... Nomen in verschiedene Fälle setzen. ... den Kasus bestimmen.	... in Sätzen das Nomen unterstreichen und den Fall bestimmen.
4 Wortarten – Adjektive	... aus einer Wortliste alle Adjektive heraussuchen.	... Adjektive in die Vergleichsformen setzen.	... die Vergleichsformen in Sätzen erkennen und bestimmen.	... durch die Vergleichsprobe die Zusammen- oder Getrennschreibung von Adjektiven und Verben überprüfen.
5 Wortarten – Adverbien	... aus einer Wortliste alle Adverbien heraussuchen.	... Adverbien nach ihrer Bedeutung (Ort, Zeit, Art und Weise, Grund) in einer Tabelle ordnen.	... in Sätzen die Adverbien bestimmen.	... Sätzen Adverbien erkennen und diese Sätze umstellen. ... in einen Text passende Adverbien einsetzen.
6 Wortarten – Konjunktionen	... aus einer Wortliste alle Konjunktionen heraussuchen	... in einen Lückentext passende Konjunktionen einsetzen.	... zwei Hauptsätze durch Konjunktionen miteinander verbinden und dabei Satzstellung und Kommasetzung beachten.	... Haupt- und Nebensatzkonjunktionen unterscheiden. ... in einem Text Haupt und Nebensatzkonjunktionen erkennen.
7 Wortarten – Präpositionen	... aus einer Wortliste alle Präpositionen heraussuchen.	... Präpositionen nach Ort, Zeit und Grund ordnen.	... in einem Text fehlende Präpositionen einsetzen.	... in einem Text fehlende Präpositionen und Artikel einsetzen. ... den Kasus bestimmen, in welchem die Nomen nach den Präpositionen stehen.

**M2 | Kompetenzraster Grammatik (Fortsetzung)**

Name: \_\_\_\_\_

	Level A	Level B	Level C	Level D
8 Wortarten – Verben/ Tempus	...aus einer Wortliste alle Verben heraussuchen.	... die Personalformen und die Zeitformen von Verben bilden.	... in einem Text die Verben unterstreichen und das Tempus bestimmen. ... Sätze in andere Zeitformen setzen.	... Hilfsverben und Modalverben nennen und aufschreiben. ... in Sätzen Hilfs- oder Modalverben unterstreichen. ... diese Sätze in andere Zeitformen setzen.
9 Wortarten – Verben/Infinitiv, Partizip I und II	... aus Infinitiven das Partizip I bilden.	... aus Infinitiven das Partizip II bilden.	... eine Regel zur Bildung des Partizips II bei starken und schwachen Verben formulieren.	... in Sätzen Partizip I und II erkennen und unterstreichen. ... Partizipien als Adjektive gebrauchen.
10 Wortarten – Verben/ Passiv	... in einem Text Passivformen unterstreichen.	... einen Text aus dem Aktiv in das Passiv setzen.	... einen Text aus dem Passiv in das Aktiv setzen.	in einem Text Aktiv- und Passivformen erkennen und benennen.
11 Satzglieder	... alle Satzglieder nennen und aufschreiben.	... die Anzahl der Satzglieder in einem Satz durch die Umstellprobe ermitteln.	...in Sätzen die Satzglieder bestimmen.	... einzelne Satzglieder zu Sätzen zusammenfügen und die Satzglieder bestimmen. ... in Sätzen Wortart und Satzglied bestimmen.
12 Sätze miteinander verknüpfen	... aus Hauptsätzen mit vorgegebenen Konjunktionen Satzgefüge machen.	... in einem Text immer zwei Hauptsätze zu Satzgefügen verbinden und dabei die Kommasetzung beachten.	... in Sätzen vorangestellte, eingeschobene und nachgestellte Nebensätze erkennen und kennzeichnen.	... Nebensätze durch satzwertige Partizipien und satzwertige Infinitive verkürzen.
EXTRA: Konjunktiv I/ Konjunktiv II Indirekte Rede	... Sätze in direkter Rede mittels eines „dass-Satzes“ in indirekte Rede umformen.	... Sätze in direkter Rede mittels eines „dass-Satzes“ in indirekte Rede umformen und dabei verschiedene Redeeinleitungen benutzen.	... ein Gespräch in indirekter Rede wiedergeben und zusammenfassen.	... indirekte Fragen formulieren. ... die Kommas bei indirekter Rede richtig setzen.
	... den Konjunktiv I bilden	...den Konjunktiv I zu den verschiedenen Zeitformen bilden.	... vorgegebene Sätze im Konjunktiv I und im richtigen Tempus wiedergeben.	... einen Text mit direkter Rede in eigenen Worten zusammenfassen und dabei Kommasetzung, Tempus und Redeeinleitung beachten. ... den Konjunktiv II im Präsens, Perfekt und im Futur bilden.

INGVELDE SCHOLZ

# Viele Wege führen nach Rom!

## Lernangebote mit verschiedenen Niveaustufen im Englisch- und Lateinunterricht

### EMPFEHLUNG

SCHULE:  
Gymnasium, Realschule  
FACH:  
Englisch, Latein,  
Fremdsprachen  
JAHRGANG:  
5. Klasse, 6.-8. Klassen

Im Fremdsprachenunterricht begegnen uns Schüler mit ganz unterschiedlichen Sprachbiografien, Lernvoraussetzungen und Erwartungen. Der folgende Beitrag zeigt, wie es gelingen kann, alle Kinder und Jugendlichen mit ihren Stärken wahrzunehmen und durch Möglichkeiten der inneren und äußeren Differenzierung begabungsorientiert zu fördern und zu fordern.



Abb. 1: Bildergeschichte im Englischunterricht: Differenzierte Aufgabenstellung.

Wir sind zu der Überzeugung gelangt, dass es am besten ist, der Vielfalt unserer Schüler mit möglichst vielfältigen Angeboten in Schule und Unterricht zu begegnen.

Im Folgenden sollen einige praxisorientierte Anregungen für einen differenzierten Fremdsprachenunterricht vorgestellt werden, die im Friedrich-Schiller-Gymnasium Marbach erprobt und weiterentwickelt wurden.

### Innere Differenzierung nach sprachlichem Anforderungsniveau

Bildergeschichte im Englischunterricht:

Bildergeschichten eignen sich in besonderer Weise zur Differenzierung, was an einem Beispiel aus dem Anfangsunterricht einer Unterrichtseinheit „Bildergeschichte im Englischunterricht“ (Klasse 5) veranschau-

licht werden soll. In einer Einführungsphase lernen die Schüler die wesentlichen Elemente einer Bildergeschichte kennen. Im Anschluss erhalten sie eine Bildergeschichte mit differenzierten Aufgaben (**M 1**), die unterschiedliche sprachliche Kompetenzen voraussetzen und einüben. Von diesen Aufgaben sollen sich die Schüler eine aussuchen und bearbeiten:

- Aufgabe A: einfaches Niveau
- Aufgabe B: mittleres Niveau
- Aufgabe C: hohes Niveau

### Beispielaufgaben:

*Look at the pictures and choose one of the following exercises A or B or C:*

*A: Describe the pictures in simple sentences.*

*B: Describe the pictures in simple sentences and use connectives (for example but, because) or/and adjectives (for example angry, crazy).*

*C: Write a short dialogue, story or poem.*

Einige besonders sprachbegabte – zum Teil zweisprachig aufgewachsene – Schüler haben sich von der Aufgabe C angesprochen gefühlt:

### Schülerbeispiel für Niveau C:

1. Mike says to his dog: „Bye, Charly. I must go to school. See you in the afternoon.“
2. Mike goes to school. But he is angry because Charly follows him: “What a stupid dog!”
3. When Mike arrives at school, he says to his dog: “Charly, are you crazy? This school is for children, not for dogs!”
4. Mike is surprised: “What on Earth is that? Charly, how did you get into our classroom? And look at the angry teacher! O my God!”

Dieses Beispiel zeigt, welche kreative Reserven den besonders begabten Schülern durch derart offene Aufgabenstellungen zu entlocken sind. Zugleich wird den Schülern unmittelbar deutlich, was ihnen bei den einzelnen Niveaustufen abverlangt wird.

### Übersetzung von Texten im Lateinunterricht

Als zweites sei ein Beispiel aus unserem Lateinunterricht (M 2) angeführt, das auf jeden anderen Fremdsprachenunterricht übertragen werden kann. Die Übersetzung fremdsprachlicher Texte ins Deutsche stellt an viele Schüler erfahrungsgemäß hohe, an einige auch zu hohe Anforderungen. Dieser Umstand führt nicht selten dazu, dass sprachbegabte Schüler sich beim Lernen im Gleichschritt über weite Phasen des Unterrichts langweilen und zurückziehen, da sie sich zunehmend unterfordert fühlen. Demgegenüber sind die leistungsschwächeren Schüler oft selbst bei gutem Willen nicht in der Lage, diese hohen Anforderungen ohne Hilfestellungen zu meistern. Deshalb stellen wir unseren Schülern differenzierte Angebote zur Verfügung, die sie gleichermaßen fördern und herausfordern: Schüler mit sprachlichen Lücken können auf mehr Hilfen zur Strukturierung und zur Bewältigung der Übersetzung zurückgreifen als leistungsstarke Schüler, bei denen die Anforderungen und damit auch die

Motivation ohne nennenswerten Zeitaufwand gesteigert werden können:

- Sehr leistungsschwache Schüler können auf einen vereinfachten lateinischen Text mit umfangreichen Vokabelhilfen sowie auf einen deutschen Lückentext (Niveau A) zurückgreifen, der es ihnen erlaubt, die Lücken anhand des bereits vorgegebenen Übersetzungstextes auszufüllen.
- Mittelstarke Schüler können einen nur noch geringfügig bearbeiten lateinischen Text mit Vokabelhilfen wählen (Niveau B). Je nach Kenntnisstand können sie auf die Vokabelhilfen verzichten, indem sie die rechte Spalte umknicken.
- Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler übersetzen den lateinischen Originaltext, den sie mit wenigen Vokabelangaben und Hilfestellungen

bewältigen können (Niveau C).

- Auch für die äußerst sprachbegabten Schüler haben wir eine besondere Herausforderung. Der lateinische Originaltext wird den Schülern als Buchstabenkette präsentiert, so dass sie zunächst die syntaktischen Strukturen erarbeiten müssen, bevor sie mit der Übersetzung beginnen können (Niveau C\*) – eine höchst anspruchsvolle Aufgabe.

Unsere Schüler wählen das Niveau selbst aus und schätzen sich nach unserer Erfahrung sehr realistisch ein. Andernfalls haben sie schon nach wenigen Minuten die Möglichkeit, das nächst höhere oder niedrigere Niveau zu wählen.

Die Ergebnisse der differenzierten Übersetzungsphase können bei der anschließenden Besprechung gut zusammengeführt

Anzeige

## Die ostfriesische Nordseeküste

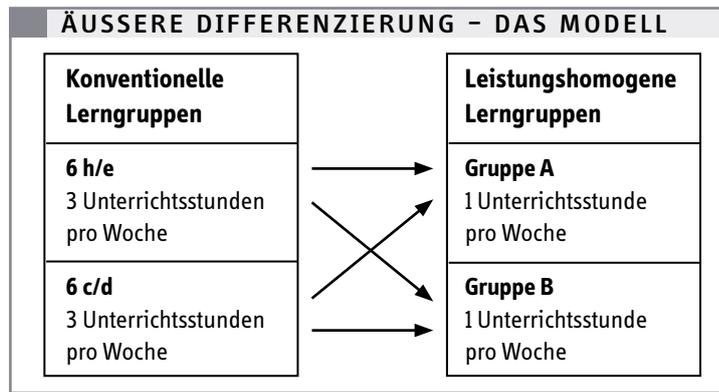
**5 Tage ab € 99,- inkl. HP**

- Organisieren von Transferfahrten zwischen Schule und Unterkunft
- Erstellen spezieller Programme, zugeschnitten auf die Schulform und Altersklasse
- Unterbringung in komfortablen Jugendgästehäusern mit Dusche/WC auf jedem Zimmer
- Betreuung und Ansprechpersonen vor Ort

Wir erstellen Sport- und erlebnispädagogische Programme für jede Schulform und Altersstufe z.B. Wattwandern, Surfkurse am Großen Meer, ganztägige Kanutouren, Inselbesuche (z.B. Norderney, Baltrum), Besichtigung der Seehundstation Norddeich, Kletterwald, Fahrten nach Holland, uvm.

**Jugendwerk Brookmerland**  
Leezdorfer Straße 70 • 26529 Leezdorf  
Tel. 04934 - 804257 • Fax 04934 - 7827  
info@klassenfahrt-nordsee.de • www.klassenfahrt-nordsee.de

Abb. 2: Das Modell der temporären äußeren Differenzierung wird am Friedrich-Schiller-Gymnasium Marbach derzeit in Klasse 6 bis 8 in Latein und Mathematik mit jeweils zwei Lerngruppen pro Jahrgangsstufe praktiziert.



werden, da alle den gleichen Text ins Deutsche übersetzt haben. Unsere langjährigen Erfahrungen am FSG Marbach zeigen, dass sich beim differenzierten Vorgehen mehr Schüler verbessern als im traditionellen Unterricht und dass vor allem die schwächeren Schüler auf diese Weise eher den Anschluss an bzw. den Wiedereinstieg in die fremdsprachliche Originallektüre schaffen. Die Erfahrung, dass sie etwas können, ermutigt sie zu weiteren Schritten.

Am Friedrich-Schiller-Gymnasium in Marbach am Neckar haben wir seit einigen Jahren auch verschiedene Modelle der strukturellen äußeren Differenzierung eingeführt, die bei allen Beteiligten auf große Resonanz gestoßen sind und sukzessive weiterentwickelt wurden.

### Temporäre äußere Differenzierung

Das Modell der temporären äußeren Differenzierung wird am Friedrich-Schiller-Gymnasium Marbach derzeit in Klasse 6 bis 8 in Latein und Mathematik mit jeweils zwei Lerngruppen pro Jahrgangsstufe praktiziert, die vier Stunden pro Woche in dem jeweiligen Fach unterrichtet werden:

- Voraussetzung für solch ein Projekt ist die gleiche Stundenplanschiene der jeweiligen Lerngruppen in mindestens einer Stunde pro Woche.
- In drei Wochenstunden findet der Unterricht in den konventionellen Lerngruppen statt. In einer Unterrichtsstunde pro Woche werden neue, leistungshomogene

Lerngruppen gebildet. Diese Stunde dient ausschließlich der Übung, Wiederholung und/oder Vertiefung.

- Grundlage der Einteilung bildet ein Fragebogen (M 3), mit dem wir die Stärken und Schwächen der Schüler in regelmäßigen Abständen (alle 1 ½ bis 2 Monate) erheben. Bereits nach wenigen Monaten Lateinunterricht haben wir unsere Schüler einen entsprechenden Fragebogen ausfüllen lassen.
- Während Schüler mit Lernrückständen oder Leistungsschwächen in der Lerngruppe A nochmals in einer Stunde der temporären äußeren Differenzierung grundlegende Aspekte der jeweiligen Unterrichtseinheit vertiefen oder nacharbeiten können, haben leistungsstarke Schüler in der Lerngruppe B die Möglichkeit,

anspruchsvolle Zusatzaufgaben zu bearbeiten.

- Dabei verstehen wir am FSG Marbach die begabungsgerechte Förderung als dynamischen Prozess: Je nach Entwicklung des Lernfortschrittes einzelner Schüler ist ein Wechsel in die andere Lerngruppe möglich oder erforderlich.

### AUTORIN

**Ingvelde Scholz** ist Lehrerin am Friedrich-Schiller-Gymnasium in Marbach am Neckar, Fachberaterin für Alte Sprachen am Regierungspräsidium Stuttgart sowie Fachleiterin für Latein, Lehrbeauftragte für pädagogische Psychologie und Leiterin der Profilgruppe Begabtenförderung und Differenzierung am Seminar Stuttgart. Ingvelde Scholz wurde 2009 als Begabtenförderin des Jahres ausgezeichnet.

### MATERIALIEN

Zu diesem Beitrag gehören folgende Materialien (Copy im Heft): Differenzierter Fremdsprachenunterricht

- M 1 Bildergeschichte, Fach Englisch
- M 2 Differenzierte Übersetzung, Fach Latein
- M 3 Fragebogen zur temporären äußeren Differenzierung, Fach Latein

### Hinweise zu den Materialien

#### M 1 – Bildergeschichte, Fach Englisch

Die Aufgabenstellung richtet sich an Schüler aus der 5. Klasse. Sie erhalten diese Bildergeschichte mit differenzierten Aufgaben, von denen sie eine aussuchen und bearbeiten sollen.

#### M2 – Differenzierte Übersetzung, Fach Latein

Die Schüler sollen die lateinische Fabel von Phaedrus schriftlich ins Deutsche übertragen. Dabei können sie die Fabel jeweils auf unterschiedlichen Niveaustufen schriftlich übersetzen.

#### M3 – Fragebogen zur temporären äußeren Differenzierung, Fach Latein

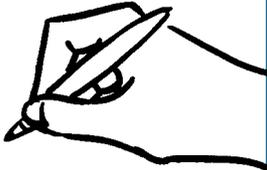
Dieser Fragebogen dient der Lehrkraft als Grundlage zur Einteilung der Schüler in Lerngruppen.

### LITERATUR

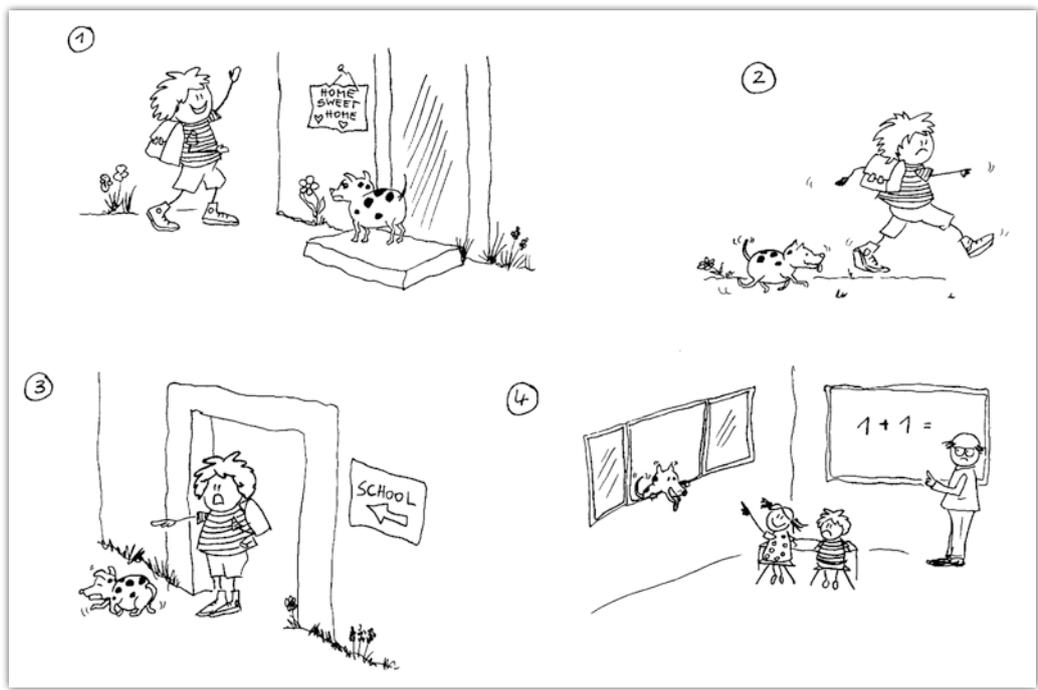
SCHOLZ, I.: Pädagogische Differenzierung (UTB Profile), Göttingen 2010

### LINK

WWW.FSG-MARBACH.DE



**M1 | Bildergeschichte im Englischunterricht**



**Aufgabe**

Look at the pictures and choose one of the following exercises A or B or C:

A: Describe the pictures in simple sentences.

---



---



---

B: Describe the pictures in simple sentences and use connectives (for example but, because) or/and adjectives (for example angry, crazy).

---



---



---

C: Write a short dialogue, story or poem.

---



---



---



---



---



---



---



---

**M2 | Differenzierte Übersetzung: Phaedrus I, 5: Vacca et capella, ovis et leo**

**Aufgabe**

Du sollst die folgende lateinische Fabel von Phaedrus schriftlich ins Deutsche übertragen.

Erledige die Aufgabe in der für dich geeigneten Niveaustufe.

Schreibe die Übersetzung bitte auf einem Extra-Blatt (nicht auf die Kopie).

- **Niveau A:** Die Übersetzung bereitet dir in der Regel große Schwierigkeiten.
- **Niveau B:** Du tust dich noch etwas schwer, die Satzstrukturen zu durchschauen oder hast ein paar Vokabellücken. Bei guten Vokabelkenntnissen kannst du die rechte Spalte mit den Vokabelhilfen umknicken.
- **Niveau C:** Du bist schon sehr fit in der Übersetzung und brauchst keine Hilfestellungen.
- **Niveau C\*:** Du bist sprachlich superfit.

Was tun, wenn du merkst, dass du dich unter- oder überschätzt hast? Kein Problem! Steig einfach noch mal eine Stufe höher oder niedriger ein!

Niveau A: Textbearbeitung, deutscher Lückentext und Vokabelhilfen	
<p><b>Lateinischer Text</b></p> <p>1 <i>Quicumque dignitatem pristinam amisit,</i>                  Jeder, der _____ verloren hat,  <i>ignavis etiam iocus est in casu gravi.</i>                  ist den Feigen _____ in seinem _____ Unglück.</p> <p>3 <i>Cum leo defectus annis et desertus viribus</i>                  Als ein altersschwacher und kraftloser _____  <i>iaceret spiritum extremum trahens,</i>                  dalag und _____ machte,</p> <p>5 <i>aper fulmineis dentibus ad eum venit</i>                  kam ein _____ zu ihm  <i>et vindicavit ictu veterem iniuriam.</i>                  und _____ mit dem Stoß (seiner Zähne)                  ...</p>	<p><b>Vokabelhilfen</b></p> <p><i>Quicumque:</i> wer auch immer; jeder, der;  <i>dignitas, atis f.:</i> Würde;  <i>pristinus, a, um:</i> früher  <i>ignavus, a, um:</i> feige; niedrig; iocus, i m.: Spott;  <i>casus, us m.:</i> (Unglücks-)Fall</p> <p><i>defectus, a, um:</i> schwach, geschwächt;  <i>desertus, a, um:</i> verlassen  <i>spiritus, us m.:</i> Atem(zug)</p> <p><i>aper, apri m.:</i> Eber;  <i>fulmineus, a, um:</i> blitzend  <i>vindicare:</i> rächen;  <i>ictus, us m.:</i> Stoß                  ...</p>

**M2 | Differenzierte Übersetzung: Phaedrus I, 5: Vacca et capella, ovis et leo (Fortsetzung)**

**Niveau B: Textbearbeitung und Vokabelhilfen**

**Lateinischer Text**

1 *Quicumque* amisit dignitatem *pristinam*,  
*ignavis* etiam *iocus* est in *casu* gravi.

3 Cum leo *defectus* annis et *desertus* viribus  
iaceret *spiritum* extremum trahens,

5 *aper fulmineis* ad eum venit dentibus  
et *vindicavit* *ictu* veterem iniuriam.

...

**Vokabelhilfen**

*quicumque*: wer auch immer; jeder, der

*pristinus, a, um*: früher

*ignavus, a, um*: feige; niedrig

*iocus, i m.*: Spott

*casus, us m.*: (Unglücks-)Fall

*defectus, a, um*: schwach, geschwächt

*desertus, a, um*: verlassen

*spiritus, us m.*: Atem(zug)

*aper, apri m.*: Eber

*fulmineus, a, um*: blitzend

*vindicare*: rächen

*ictus, us m.*: Stoß

...

**Niveau C: Lateinischer Originaltext und Vokabelhilfen**

**Lateinischer Text**

1 *Quicumque* amisit dignitatem *pristinam*,  
*ignavis* etiam *iocus* est in *casu* gravi.

3 *Defectus* annis et *desertus* viribus  
leo cum iaceret *spiritum* extremum trahens,

5 *aper fulmineis* ad eum venit dentibus  
et *vindicavit* *ictu* veterem iniuriam.

...

**Vokabelhilfen**

*ignavus, a, um*: feige; niedrig

*defectus, a, um*: schwach, geschwächt

*desertus, a, um*: verlassen

*aper, apri m.*: Eber

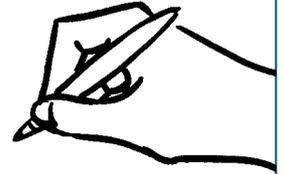
*fulmineus, a, um*: blitzend

*vindicare*: rächen

...

**Niveau C\*: Buchstabenkette**

QUICUMQUEAMISITDIGNITATEMPRISTINAMIGNAVISETIAMIOC  
USESTINCASUGRAVIDEFECTUSANNISETDESERTUSVIRIBUSLEO  
CUMIACERETSPIRITUMEXTREMUMTRAHENSAPERFULMINEISA  
DEUMVENITDENTIBUSETVINDICAVITICTUVETEREMINIURIAM

**M3 | Fragebogen zur temporären äußeren Differenzierung**

Name: \_\_\_\_\_

**Aufgabe**

Bitte kreuze bei den folgenden Fragen die zutreffende(n) Antwort(en) an!

## A. Wie kommst du im Lateinunterricht mit?

- Ich habe keinerlei Probleme.
- Eigentlich ganz gut.
- Geht so, manchmal finde ich es schon schwierig.
- Eher schlecht.

## B. Wo siehst du im Fach Latein vor allem deine Stärken?

- Wortschatz
- Grammatik
- Übersetzung
- Ich weiß es nicht so recht.

## C. In welchem Bereich hast du noch Nachholbedarf?

- Deklination der Substantive und Adjektive
- Kongruenz nach Kasus, Numerus und Genus
- Konjugation der Verben
- Lateinische Satzstellung

## D. Über welches Thema würdest du gerne mehr erfahren?

- Römische Namen und ihre Bedeutung
- Römische Alltagsgegenstände
- Kindheit und Schule in Rom
- Römische Wasserversorgung
- Römische Grabsteine und Begräbnisrituale
- Römische Küche
- Römische Mythologie



Ihre fächerübergreifende Fachzeitschrift  
für die Sekundarstufe!

# PRAXIS SCHULE 5-10



## Übersicht der lieferbaren Themenhefte:

2005

- 1 **Ästhetische Bildung und kulturelle Praxis** (Best.-Nr. 630501)
- 2 **Entwicklungschance Praktikum** (Best.-Nr. 630502)
- 4 **Lernschwierigkeiten begegnen** (Best.-Nr. 630504)
- 5 **Effektiv arbeiten** (Best.-Nr. 630505)
- 6 **Vielfalt gestalten – Wege zu einer interkulturellen Lernkultur** (Best.-Nr. 630506)

2006

- 1 **Hausaufgaben** (Best.-Nr. 630601)
- 2 **Fußball – (fächerübergreifend) ohne Grenzen** (Best.-Nr. 630602)
- 3 **Kommunizieren in der Schule** (Best.-Nr. 630603)
- 4 **Den Unterricht öffnen** (Best.-Nr. 630604)
- 5 **Verantwortung übernehmen** (Best.-Nr. 630605)
- 6 **Arbeitsplatz Schule** (Best.-Nr. 630606)

2007

- 1 **Umwelt- und Naturkatastrophen** (Best.-Nr. 630701)
- 2 **Informationen gewinnen und bewerten** (Best.-Nr. 630702)
- 3 **Mindeststandards entwickeln** (Best.-Nr. 630703)
- 4 **Die Schule öffnen** (Best.-Nr. 630704)
- 5 **Visualisieren** (Best.-Nr. 630705)
- 6 **Konstruktive Konfliktbearbeitung und Mediation in der Schule** (Best.-Nr. 630706)

2008

- 1 **Leseförderung** (Best.-Nr. 630801)
- 2 **Unterrichtskultur (weiter)entwickeln** (Best.-Nr. 630802)
- 3 **Durch Beobachtung lernen** (Best.-Nr. 630803)
- 4 **Doing things in English – „Bili“ für alle** (Best.-Nr. 630804)
- 5 **Kompetenzorientiert Leistungen ermitteln und bewerten** (Best.-Nr. 630805)
- 6 **Bewegte Schule bewegt lernen** (Best.-Nr. 630806)

2009

- 1 **Diagnostizieren und individuell fördern** (Best.-Nr. 630901)
- 2 **Differenziert unterrichten – Umgang mit Heterogenität** (Best.-Nr. 630902)
- 3 **Lernen in der Pubertät** (Best.-Nr. 630903)
- 4 **Maus frisst Kreide – Mediendidaktik** (Best.-Nr. 630904)
- 5 **Medienbildung** (Best.-Nr. 630905)
- 6 **Schülerbeteiligung** (Best.-Nr. 630906)

2010

- 1 **Kompetenzorientierter Unterricht** (Best.-Nr. 631001)
- 2 **Jugendmedienschutz und Gewaltprävention** (Best.-Nr. 631002)
- 3 **Ermittlung von Lernvoraussetzungen** (Best.-Nr. 631003)
- 4 **Classroom Management** (Best.-Nr. 631004)
- 5 **Berufsorientierung** (Best.-Nr. 631005)
- 6 **Bilderwelten** (Best.-Nr. 631006)

Weitere Informationen und eine Übersicht aller erschienenen Hefte finden Sie unter:

[www.praxisschule.de](http://www.praxisschule.de)



**Die Suchmaschine für Ihren Unterricht**  
Westermann-fin.de bietet Ihnen zielgenauen Zugriff auf rund 8.000 didaktische Beiträge mit direkt einsetzbaren Arbeitsblätter. Überzeugen Sie sich von der Qualität unserer Suche und unserer Materialien!  
[www.westermann-fin.de](http://www.westermann-fin.de)



**Immer auf dem Laufenden bleiben.**  
Abonnieren Sie den kostenlosen Westermann Fachzeitschriften-Newsletter und freuen Sie sich regelmäßig über aktuelle Informationen und erprobte Materialien, die Sie bei der Unterrichtsgestaltung in der Sekundarstufe unterstützen.  
[www.westermann.de/fz-newsletter](http://www.westermann.de/fz-newsletter)

**Preisvorteil**  
für Abonnentinnen und Abonnenten

**Preis für Abonnentinnen und Abonnenten der Westermann-Fachzeitschriften:**

- Privatpersonen: 8,50 € (D) / 8,70 € (A) / 15,50 CHF
- Studenten/Referendare: 6,00 € (D) / 6,20 € (A) / 10,90 CHF

**Normalpreis:**

11,00 € (D) / 11,30 € (A) / 19,90 CHF

Alle Preisangaben zzgl. Versandkosten. Lieferung solange der Vorrat reicht!

Stand: 01.01.2011

Preisänderungen und Irrtümer vorbehalten

**Bestellen Sie einfach und schnell per**

**Telefon:** 0531-708-8631

**Telefax:** 0531-708-617

**E-Mail:** [abo-bestellung@westermann.de](mailto:abo-bestellung@westermann.de)

**Post:** BMS  
Bildungsmedien Service GmbH  
Zeitschriftenvertrieb  
Postfach 3320  
38023 Braunschweig

... entdecke die Welt

**westermann**

PETER HIBST

# (Richtige) Übung macht den Meister!

## EMPFEHLUNG

SCHULE:  
alle Schulformen  
FACH:  
Englisch  
JAHRGANG:  
Klasse 6  
ZEIT:  
drei Unterrichtsstunden

## Individuelles Lernen durch nachhaltiges Üben am Beispiel Englisch

Üben spielt in lernbezogenen Kontexten eine zentrale Rolle. Dies gilt besonders auch für das Erlernen von Fremdsprachen. Gerade im Fach Englisch ist reproduzierendes Üben unerlässlich, wenn es um die nachhaltige Beherrschung von zielsprachlichen Strukturen geht. Dieser Beitrag nimmt genau dies unter dem Aspekt der Ermöglichung individualisierten Lernens auf der Grundlage von Selbsteinschätzungen der Schüler in den Blick.



Abb. 1: Die Form der Vorbereitung auf Klassenarbeiten bereitet vielen Schülern Probleme.

Wenn im pädagogischen Handlungsfeld von Individualisierung die Rede ist, so denkt man zugleich und gleichwertig an individuelle Förderung. Voraussetzung für gelingende individuelle Förderung ist dabei eine Diagnostik, die darauf angelegt ist, die Stärken und Schwächen von Schülern zu erkennen, um die einen zu bester Geltung zu bringen, die anderen zu überwinden. Individuelle Förderung ist zumeist auf die Anpassung an Leistungsanforderungen ausgerichtet. Zentraler Bezugspunkt ist die Unterschiedlichkeit der Leistungsfähigkeit der Schüler.

### Individualisierung ist mehr als individuelle Förderung

Individualisierung aber ist mehr als individuelle Förderung. Sie nimmt Schüler in ihrer Fähigkeit, ihre eigene Lernentwicklung im Blick zu haben und sinnvoll weitertreiben zu können, ernst und ermöglicht ihnen, selbstreflexiv und selbstbestimmt Wege zum angestrebten Leistungsziel bestimmen zu können. Sie baut auf den gegebenen Lernvoraussetzungen der Schüler auf und eröffnet auf dieser Basis individuelle Lernwege. Notwendiges Instrument hierbei ist einerseits eine Lernstands- und Lernentwicklungsanalyse, zum anderen die Ermöglichung einer metareflexiven Sicht auf den Lernprozess durch den Schüler selbst.

### Individualisierung als Abkehr vom Gleichschritt

Seltener wird Individualisierung als das verstanden, was sie dem Wortsinn und ihrem Wesen nach bedeutet: als Prozess der auf die Erreichung definierter Kompetenzen bezogene Selbstwerdung oder -verwirklichung, hier bezogen auf das Lernen. Individuelle Förderung hat demnach die Funktion, diese Individualisie-

rung, also die individuelle Bestimmung von vor dem Hintergrund definierter Standards und Anforderungen geeigneter individueller Lernwege zu respektieren und zu unterstützen, das Bewusstsein der Schüler für ihren je eigenen optimalen Lernweg zur Erreichung eines Leistungsziels bzw. einer curricularen Anforderung zu stärken, überhaupt erst einmal dafür zu sensibilisieren. Individualisierung bedeutet in jedem Fall die Abkehr vom Gleichschritt. Dies gilt insbesondere auch für Phasen des Übens im Unterricht.

### Selbsteinschätzung und gezieltes Üben

Luisa, Schülerin der sechsten Klasse, hat im Fach Englisch wieder einmal eine schlechte Klassenarbeit geschrieben. Sie weiß nicht ein noch aus, schließlich hat sie ja den Tag zuvor zum Üben genutzt. Die Lehrerin hatte ihr einen Tipp gegeben: „Fang` einfach früher an zu üben, übe vor allem das Richtige!“ Luisa fragt sich, wie sie wissen kann, was das Richtige sei, wie sie es schaffen könne, ihr Üben zielgenau auf eine schriftliche Überprüfung auszurichten, um bessere Leistungen zu erbringen.

Ob die Lehrerin ihr dabei helfen kann, sich darin zu verbessern, nicht nur von Test zu Test, von Arbeit zu Arbeit, sondern langfristiger zu lernen und dabei die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen, um gezielter üben zu können? Luisa hat doch alles getan: Sie hat am Tage vor der Klassenarbeit die Grammatikkästchen wiederholt, hat die ihr aufgetragenen Vokabeln gelernt, die besprochenen Lehrbuchtexte noch einmal gelesen. Sie fühlte sich top vorbereitet und fit für die Arbeit! Doch gerade in der Form der Vorbereitung von Luisa liegt das Problem. Ihr Lernen, Üben, Wiederholen war kurzfristig, nicht systematisch angelegt, war eher Üben um des Übens willen.

Wie aber kann Luisa geholfen werden, oder allgemein: Welchen Weg können Lehrer ihren Schülern anbieten, um ihr individuelles Üben für eine Klassenarbeit nachhaltiger, gezielter und erfolgreicher zu gestalten? Gerade auch vor dem Hintergrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen von Lehrern ist es wichtig, Schüler mit in die Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu nehmen, ihnen Wege aufzuzeigen, wie sie ihr Lernen selbstbestimmt steuern und organisieren können.

## Das Konzept

Ziel des folgenden Konzepts, das am Beispiel des Englischunterrichts in der sechsten Klasse dargestellt wird, ist es, Schülern zum Zwecke nachhaltigen Lernens eine effektive Vorbereitung auf eine schriftliche Überprüfung zu ermöglichen. Es geht um die Etablierung einer Kultur kontinuierlichen, nachhaltigen Übens auf der Grundlage einer Selbsteinschätzung und einer darauf basierenden individuellen Arbeit an Übungsaufgaben und -materialien.

Die Grammatik des simple present und des present progressive wird im normalen Klassenunterricht durchgenommen. Die entsprechenden Grundlagen haben die Schüler in der Regel in der fünften Klasse gelernt. Weil

dieser Lernstoff als Basis für das weitere zielsprachliche Lernen als zentral anzusehen ist, bietet es sich an, zu Beginn des sechsten Schuljahres den Lernstoff zu wiederholen und zu überprüfen.

Die unten erläuterten Arbeitsblätter (**M1**, **M2**) dienen mittels des Selbsteinschätzungsbogens der gezielten individuellen Übung des Stoffes.

Der Individualisierungseffekt beruht darauf, dass der Schüler sich hier Erfolgserlebnisse durch das Bearbeiten von Aufgabenstellungen verschaffen kann, die seinen Stärken und Interessen entgegenkommen, jedoch auch gezielt Fertigkeiten trainiert bzw. Schwachpunkte angeht, die sich im Rahmen früherer Unterrichtseinheiten offenbart haben. Neben dieser offensichtlichen Individualisierung fördert der notwendige Entscheidungsprozess bezüglich Umfang und Art der auszuwählenden bzw. ausgewählten Aufgaben die Selbstkompetenz und Selbstständigkeit der Schüler, weil eine realistische Einschätzung der eigenen Fertigkeiten und der persönlichen Leistungsfähigkeit gefordert ist. Damit wird insbesondere auch das selbstständige Üben und Lernen gefördert.

### Hinweise zu den Materialien

#### M1 – Selbsteinschätzungsbogen

Eine Woche vor dem Test erhält jeder Schüler einen Selbsteinschätzungsbogen, in dem die verschiedenen „skills“ aufgeführt sind (hier in exemplarischer Auswahl, nicht auf Vollständigkeit angelegt; acht bis zehn „skills“ haben sich in der Praxis bewährt), worauf bezogen der Schüler sich selbst ehrlich einschätzen muss. Allen Beteiligten ist dabei klar, dass der Bogen, dessen Format den Schülern zuvor selbstverständlich im Detail erklärt worden ist, keiner Beurteilung unterliegt.

#### M 2 – Anleitung und Hilfen zum Üben

Auf diesem Blatt findet der Schüler Hilfen und Hinweise auf Übungsmaterialien, um die eigenen, selbsterkannten Schwächen zu beheben, indem er selbstständig wiederholt. Dabei hat es sich bewährt, die Schüler auch noch einmal auf Übungen im Lehrbuch und auf im Unterricht eingesetzte Arbeitsmaterialien hinzuweisen. Der hier unterbreitete Vorschlag sieht davon ab, weil er lehrbuchunabhängig ausgerichtet ist. Für die Wiederholung stehen dem Schüler etwa drei Unterrichtsstunden zur Verfügung, in denen er die Möglichkeit hat, den eigenen Übungsprozess mit dem Lehrer zu kommunizieren, die Sinnhaftigkeit der selbstgewählten Übungszugänge und -wege abzustimmen. Somit ist der Schüler durch „richtiges“, individualisiertes Üben auf den Test optimal vorbereitet.

## Fazit

Für Luisa hat sich das oben dargestellte Modell als sehr erfolgreich erwiesen. Sie schafft es nun, ihren eigenen Weg beim Üben erfolgreich zu gehen und ihre Leistungen im Fach Englisch kontinuierlich zu verbessern. Sie hat jetzt wieder richtig Spaß daran, Englisch zu lernen, und wünscht sich, dass ihr vor allem in Deutsch und Französisch ähnliche Angebote unterbreitet werden, die es ihr ermöglichen, auch in diesen Fächern noch gezielter üben und kontinuierlich Erfolge erringen zu können. Die anfängliche Mehrarbeit bei der Erstellung des Rasters und der Zusammenstellung der Übungsmaterialien für den Lehrer wird dadurch aufgewogen, dass die Lernenden zunehmend selbstständig in ihrem Übungsprozess werden und damit Entlastung eintritt. Zudem tun die zunehmenden Erfolgserlebnisse der Schüler ein Übriges. ■

### AUTOR

**Dr. phil. habil. Peter Hübst** ist Leiter des Studienseminars für Lehrämter an Schulen – Siegen.

## MATERIALIEN

**Zu diesem Beitrag gehören folgende Materialien (Copy im Heft):**

### Individuelles Lernen

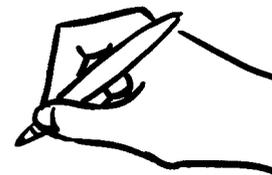
- M1 Selbsteinschätzungsbogen
- M2 Anleitung und Hilfen zum Üben

## LITERATUR

- BRÄU, KARIN (2005): Individualisierung des Lernens - Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems, in: Bräu, K und Schwerdt, U. (Hrsg.), Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule, Münster, 129-149
- KUNZE, INGRID UND SOLZBACHER, CLAUDIA (HRSG.) (20092): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, Hohengehren

## LINK

[HTTP://BILDUNGSSERVER. BERLIN-BRANDENBURG. DE/INDIVIDUALISIERUNG\\_ DES\\_LERNENS.HTML](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/individualisierung_des_lernens.html)



## M1 | Selbsteinschätzungsbogen

Klasse 6 – Revision: The simple present / The present progressive

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

### Aufgabe

Zuletzt hast Du Dich mit dem simple present und dem present progressive beschäftigt. Wie Du ja schon weißt, werden wir in der nächsten Woche einen Test über diesen Grammatikstoff schreiben. Jetzt hast Du die Gelegenheit einzuschätzen, wie gut Du diese Zeitformen schon beherrschst.

#### Schätze Dich selbst ehrlich ein!

Wenn Du bei allen Aufgaben sicher bist ( 😊😊 ), dann bist Du gut auf den Test vorbereitet.

Wenn Du hingegen bei einzelnen Aufgaben noch sehr unsicher bist ( 😞😞 ), dann musst Du noch fleißig üben! Für alle Aufgaben findest Du auf der Rückseite dieses Blattes Übungsmaterial.

#### Ich kann ...

	😊😊	😊	😞	😞😞
1) ... mit dem simple present <b>bejahte Aussagen</b> ausdrücken und dabei die Regel „He, she, it – das -s muss mit!“ anwenden.				
2) ... die <b>Verneinung</b> von Sätzen im simple present mit „don´t“ und doesn´t“ ausdrücken.				
3) ... die Formen des Verbs „to be“ bilden und anwenden.				
4) ... Besitzangaben mit dem Verb „have got / has got“ ausdrücken.				
5) ... <b>Entscheidungsfragen</b> mit „to do“ stellen. (Do you like English? / Does she like football?)				
6) ... <b>Kurzantworten</b> auf Entscheidungsfragen geben. (Yes, I do. / No, I don´t. Yes, she does. / No, she doesn´t.)				
7) ... <b>Fragen mit Fragewörtern und „to do“</b> stellen. (When do you visit your friend? / What does he write on his worksheet?).				
8) ... mit dem <b>present progressive</b> ausdrücken, was ich gerade tue. (I´m doing my homework.)				
9) ... das <b>present progressive</b> für <b>Pläne</b> in der nahen Zukunft verwenden. (Tomorrow Mum is taking me to the Science Museum.)				



**M2 | Anleitung und Hilfen zum Üben**

Klasse 6 – Revision: The simple present / The present progressive

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

**Aufgabe**

Wiederhole selbstständig!

Wenn Du Dich noch nicht sicher fühlst, findest Du in Deinem Workbook und in Deinem Englischbuch Übungsmaterial. Denke auch an Deine Vokabellisten und Grammatikregeln!

Was ich noch üben will ...	... und was ich dazu tun kann
1) <b>bejahte Aussagen</b> im simple present ausdrücken und dabei die Regel „He, she, it – das -s muss mit!“ anwenden	Ich mache mir klar, dass an die meisten Verben bei he, she, it ein <b>-s</b> angehängt werden muss. Ich lerne auch die Ausnahmen (do → does, watch → watches, ...).
2) die <b>Verneinung</b> von Sätzen mit „don´t“ und „doesn´t“ ausdrücken	Ich überlege noch einmal gründlich, wie die Formen „don´t“ und „doesn´t“ verwendet werden. Ich schreibe zu jedem Personalpronomen (I, you, he, she, it, we, you, they) einen Beispielsatz.
3) die Formen des Verbs <b>„to be“</b> bilden und anwenden	Ich schreibe mir alle Formen von „to be“ auf und lerne sie auswendig! Ich schreibe drei Sätze zu Personen oder Gegenständen auf. (She <b>is</b> my teacher.)
4) Besitzangaben mit dem Verb <b>„have got / has got“</b> ausdrücken.	Ich schreibe drei Sätze auf, mit denen ich ausdrücke, dass jemand etwas besitzt. (They <b>have got</b> a nice teacher.)
5) <b>Entscheidungsfragen</b> mit „to do“ stellen (Do you like English? / Does she like football?)	Ich schreibe Aussagesätze und formuliere dazu die Entscheidungsfrage. Dies mache ich für jedes Personalpronomen. (I like pizza. → Do you like pizza?, ...)
6) <b>Kurzantworten</b> auf Entscheidungsfragen geben (Yes, I do. / No, I don´t. / Yes, she does. No, she doesn´t.)	Ich formuliere Entscheidungsfragen und gebe die Kurzantworten. Dies mache ich für jedes Personalpronomen.(Do you have a pet? Yes, I do. / No, I don´t. , ...)
7) <b>Fragen mit Fragewörtern und „to do“</b> stellen (When do you visit your friend? / What does he write on his worksheet?)	Ich mache mir klar: Wenn ich nach etwas ganz Bestimmtem fragen möchte, setze ich das Fragewort ganz an den Anfang, noch vor „do/does“. Dazu formuliere ich fünf Beispiele (Where do we meet?,...).
8) mit dem <b>present progressive</b> ausdrücken, was ich <b>gerade</b> tue (I´m doing my homework.)	Ich schreibe Beispielsätze im <b>present progressive</b> auf und übersetze sie ins Deutsche. Dabei ist mir klar, dass in die deutsche Übersetzung „gerade“, „im Moment“, „jetzt“ eingefügt werden muss.
9) mit dem present progressive Pläne für die nahe Zukunft ausdrücken (Tomorrow Mum is taking me to the Science Museum.)	Ich schreibe auf, was ich nach der Schule, morgen und am nächsten Wochenende unternehmen werde.

# Lernen mit multiplen Lösungswegen

**Wie durch die Reflexion verschiedener Lösungswege jedem Schüler ein „individuelles“ Lösungsverfahren ermöglicht werden kann**

Viele mathematische Probleme lassen sich auf verschiedene Weisen lösen. Von fachdidaktischer Seite wird empfohlen, dass die Schüler im Mathematikunterricht mehrere mögliche Lösungsmethoden kennen lernen und sich intensiv mit ihnen auseinandersetzen. Auch in der pädagogisch-psychologischen Forschung wird das Lernen mit multiplen Lösungswegen seit einiger Zeit verstärkt diskutiert und empirisch untersucht. Welche Vorteile erhofft man sich, wenn im Mathematikunterricht verschiedene Lösungswege erarbeitet und reflektiert werden? Erhofft man sich diese zu Recht? Und wie kann diese Lernmethode in der Praxis umgesetzt werden?

**EMPFEHLUNG**

SCHULE:  
Alle Schulformen  
FACH:  
Mathematik  
JAHRGANG:  
Sekundarstufe 1

Lea rechnet im Mathematikunterricht die Hausaufgabe an der Tafel vor. Jette sagt: „Ich hab's anders gemacht, aber es kommt das Gleiche raus.“ Die Reaktion des Lehrers: „Ja, wenn das Gleiche rauskommt, dann wird wohl dein Lösungsweg auch richtig sein.“ Damit ist das Thema erledigt. Und Jette ist frustriert, denn sie hätte ihren Lösungsweg gerne der Klasse gezeigt. Der Lehrer sieht so etwas aber nicht gerne, denn er befürchtet, dass die Klasse davon verwirrt werden könnte. Er ist der Meinung, dass es am besten ist, wenn jeder genau einen Lösungsweg kennt, der sicher zum Ziel führt. Zwar hat er schon davon gehört, dass man „multiple Lösungswege“ im Unterricht diskutieren soll, aber ihm ist einfach nicht klar, wie das in der Praxis funktionieren soll. Und welche Vorteile man sich davon verspricht, konnte ihm bisher auch noch niemand überzeugend darlegen. Diese Fragen sollen in dem vorliegenden Beitrag geklärt werden.

**Verschiedene Lösungsverfahren**

Unter „Lernen mit multiplen Lösungswegen“ versteht man die Thematisierung und Reflexion verschiedener möglicher Lösungsverfahren. Diese Vorgehensweise bietet vielfältige Möglichkeiten für individualisierten und differenzierten Unterricht.

Eine Reihe von Argumenten spricht dafür, im Unterricht nicht nur einen Weg zur Lösung zu besprechen, sondern verschiedenartige Ansätze auszuprobieren und zu vergleichen. Dabei sind mit dieser Vorgehensweise etliche Vorteile verbunden, die in Abbildung 1 dargestellt sind und im Folgenden erläutert werden.



Abb. 1: Effekte des Lernens mit multiplen Lösungswegen.

### **Individualisierung**

Unter Fachdidaktikern wird die Auffassung vertreten, dass etliche Lernende mit bestimmten Verfahren besser und zuverlässiger umgehen können als mit anderen Verfahren. Ein Vorteil der Darstellung verschiedenartiger Lösungsprozeduren ist also darin zu sehen, dass dies dem einzelnen Lernenden die Chance bietet, sich ein Verfahren auszusuchen, das er versteht und mit dem er sicher umgehen kann.

Ein anderer Aspekt von Individualisierung ist darin zu sehen, dass der Einsatz von verschiedenen Lösungswegen auch die Bearbeitung von Aufgaben auf verschiedenen Niveaus ermöglicht. So lässt sich ein und dieselbe Aufgabe – z. B. ein Lineares Gleichungssystem – entweder ganz „einfach“ lösen, indem man so lange verschiedene Werte einsetzt, bis man eine Lösung gefunden hat, oder auf hohem Niveau, indem man beispielsweise das Einsetzungs- oder Additionsverfahren anwendet, oder auch graphisch, indem man mit Hilfe einer Zeichnung eine Näherungslösung findet. Multiple Lösungswege zu diskutieren heißt also auch, allen Schülern die Möglichkeit zu geben, vorgegebene Aufgaben zu bearbeiten.

### **Verständnisförderung**

Die Betrachtung mehrerer Lösungsmethoden kann dazu beitragen, dass verschiedenartige Facetten eines Problems beleuchtet werden. Dies kann ein umfassendes Verständnis für die Problemstellung und mögliche Lösungsansätze und -wege erleichtern.

### **Flexibilisierung**

Nach der Cognitive Flexibility Theory (z. B. Spiro & Jehng, 1990) sollen Lernumgebungen flexibel gestaltet werden, damit Lernende die Möglichkeit haben, Inhalte auf verschiedene Arten zu erlernen und für verschiedene Aufgaben einzusetzen. Konkret bedeutet dies, dass das gleiche Lernmaterial zu verschiedenen Zeitpunkten, in verschiedenen Kontexten, zu verschiedenen

Zwecken und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden soll, um die die Fähigkeit zum Transfer zu verbessern.

### **Soziale Effekte**

Werden verschiedenartige Lösungswege in den Unterricht einbezogen, so können sich die Kompetenzen der Schüler gegenseitig gewinnbringend ergänzen (Prediger, 2004). Darüber hinaus können unterschiedliche Bildungsbiographien (z. B. von Migrantenkindern) zur Folge haben, dass beispielsweise verschiedene schriftliche Rechenverfahren oder Notationen angewendet werden. Die Auseinandersetzung damit kann interessante Bildungschancen bieten, da hierdurch gelernt werden kann, welche Aspekte tatsächlich wichtig sind (wie beispielsweise die Ausnutzung des Stellenwertsystems), und was nur Konvention ist (die konkrete Schreibweise von Algorithmen oder Rechenzeichen; Prediger, 2004).

### **Affektive Effekte**

Deci und Ryan (1993) postulieren in ihrer Selbstbestimmungstheorie drei Bedürfnisse, die für Motivation relevant sind: das Bedürfnis nach Kompetenz, das Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Da die Betrachtung multipler Lösungswege den Schülern große Freiräume eröffnet, ist davon auszugehen, dass auf diese Weise Autonomie und Selbstbestimmung sowie das Kompetenzerleben – und damit auch Motivation – gefördert werden können.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass vielfältige Argumente dafür sprechen, im Mathematikunterricht verschiedenartige Lösungsmöglichkeiten zu thematisieren. Doch wie lässt sich dies in der Praxis umsetzen?

### **Lösungswege finden versus Lösungsbeispiele präsentieren**

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, multiple Lösungswege zu

realisieren: Man kann beispielsweise die Lernenden auffordern, selbst mehrere Lösungswege zu generieren (**M1**). Sind die Schüler dazu nicht in der Lage oder sprechen z. B. Zeitgründe gegen diese Vorgehensweise, so besteht die Möglichkeit, den Lernenden verschiedene Lösungswege mit Hilfe von sogenannten „Lösungsbeispielen“ zu präsentieren. Dabei wird nicht nur eine Aufgabenstellung vorgegeben, sondern auch ein oder mehrere Lösungswege. Die Anforderung für die Lernenden besteht dann darin, diese gezeigten Wege nachzuvollziehen und zu verstehen (**M2**).

Leider sind Schüler erfahrungsgemäß recht faul, wenn es darum geht, fertig ausgearbeitetes Material zu betrachten. Es besteht die Gefahr, dass die Lernenden sich die Beispiele lediglich kurz anschauen und sagen: „Ja, alles klar!“ – ohne zu bemerken, dass sie vielleicht eben doch nicht alles verstanden haben. Dieser Gefahr lässt sich begegnen, indem man beispielsweise Fragen zu der Lösung stellt, die von den Lernenden zu beantworten sind (**M2**), oder indem man die Lernenden auffordert, unvollständige Lösungswege zu vervollständigen (**M3**).

### **Fördern multiple Lösungswege den Lernerfolg tatsächlich?**

In einigen Arbeiten wurde experimentell untersucht, inwieweit der Lernerfolg durch multiple Lösungswege gefördert werden kann (z. B. Große, 2005; Große & Renkl, 2006, 2010; Rittle-Johnson & Star, 2007). Allerdings konnten nicht in allen Arbeiten klare Vorteile des Lernens mit multiplen Lösungswegen nachgewiesen werden. Offenbar können diese ihre volle Effektivität nur unter gewissen – bisher empirisch noch nicht eindeutig nachgewiesenen – Voraussetzungen entfalten. Es wird angenommen, dass das Lernen mit multiplen Lösungswegen insbesondere für Lernende mit gutem Vorwissen effektiv ist. Darüber hinaus wird vermu-

tet, dass die mathematische Ähnlichkeit oder Verschiedenartigkeit der Lösungsmethoden sowie auch deren Verständlichkeit und Einfachheit eine entscheidende Rolle spielt. Zudem ist denkbar, dass es auch darauf ankommt, inwieweit die Lernenden den Umgang mit verschiedenen Lösungsverfahren gewohnt sind. Zumindest erscheint die Annahme durchaus plausibel, dass die Konfrontation mit verschiedenenartigen Lösungswegen *nicht* sinnvoll ist, wenn die Lernenden der Überzeugung sind, dass es immer nur genau einen richtigen Lösungsweg geben kann.

Die erwähnten empirischen Studien können zwar nicht nachweisen, dass das Lernen mit multiplen Lösungswegen immer effektiv ist. Es ist aber festzuhalten, dass sich in keinem Fall ein negativer Einfluss multipler Lösungswege zeigte. Insofern sind sie offensichtlich nie „schädlich“, bringen wohl in den meisten Fällen mehr Abwechslung, und sind zumindest manchmal sehr lernförderlich. Gerade auch im Hinblick auf die eingangs dargestell-

ten theoretischen Argumente ist festzuhalten, dass – auch wenn die empirische Befundlage dies (noch?) nicht eindeutig unterstützt – eine Berücksichtigung multipler Lösungswege im Mathematikunterricht sehr lohnenswert ist.

Und um auf das eingangs erwähnte Beispiel von Lea und Jette zurückzukommen: Es wäre für die gesamte Klasse interessant, einen Blick auf den Lösungsweg von Jette zu werfen. Falls dieser sich als falsch herausstellen sollte, könnte man darüber diskutieren, warum der Weg falsch ist, wo genau Jette der Fehler unterlaufen ist, und wie man den Lösungsweg korrigieren könnte. Für den Fall, dass Jettes Lösungsweg ebenfalls richtig ist, wäre dies ein guter Anlass, mit den Schülern darüber zu sprechen, dass es nicht immer nur genau einen richtigen Lösungsweg gibt, sondern dass sich die meisten Aufgaben auf verschiedene Weisen lösen lassen. Gleichzeitig könnte man darüber sprechen, wo die Vor- und Nachteile dieser Lösungswege zu sehen sind, und

in welchen Fällen der eine oder der andere Weg besonders günstig ist. ■

**AUTORIN**

**Dr. Cornelia Große** studierte Psychologie an der Universität Freiburg, Diplom 2001. Nach dem Studium Tätigkeit als wissenschaftliche Angestellte am Institut für Psychologie (Abteilung Pädagogische Psychologie) der Universität Freiburg, Promotion 2004. 2005-2009 Lektorin für das Lehrgebiet „Pädagogische Diagnostik“ an der Universität Bremen. Seit 2010 gefördert durch ein Habilitationsstipendium der Universität Bremen.

**MATERIALIEN**

**Zu diesem Beitrag gehören folgende Materialien (Copy im Heft):**  
**Multiple Lösungswege**

- M1 Verschiedene Lösungswege finden
- M2 Aufgabe mit zwei verschiedenen Lösungswegen und Reflexions-Fragen
- M3 Vervollständigung von drei Wegen zum Lösen eines Linearen Gleichungssystems

**LITERATUR**

DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.

GROSSE, C. S. (2005). Lernen mit multiplen Lösungsweisen. Münster: Waxmann.

GROSSE, C. S. & RENKL, A. (2006). Effects of multiple solution methods in mathematics learning. *Learning & Instruction*, 16, 122-138.

GROSSE, C. S. & RENKL, A. (2010). Mathematik Lernen mit multiplen und fehlerhaften Lösungswegen - auf dem Weg von der Theorie in die Praxis. 47. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 26.-30.09.2010, Bremen.

PREDIGER, S. (2004). „Darf man denn das so rechnen?“ – Vielfalt im Mathematikunterricht. *Friedrich Jahresheft*, 22, 86-89.

RITTLE-JOHNSON, B. & STAR, J. R. (2007). Does comparing solution methods facilitate conceptual and procedural knowledge? An experimental study on learning to solve equations. *Journal of Educational Psychology*, 99, 561-574.

SPIRO, R. J. & JEHNG, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. J. Spiro (Eds.), *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology*, (pp. 163-205). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

**Hinweise zu den Materialien**

**M1 – Verschiedene Lösungswege finden**

Mit diesem Aufgabenblatt fordert der Lehrer die Lernenden auf, selbst mehrere Lösungswege zu generieren. Dadurch wird den Schülern klar, dass es nicht nur darauf ankommt, ein Ergebnis zu finden, sondern dass auch der Weg zur Lösung von großer Bedeutung ist.

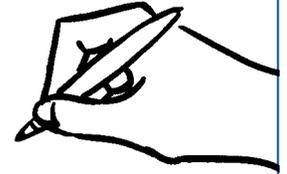
**M 2 – Aufgabe mit zwei verschiedenen Lösungswegen und Reflexions-Fragen**

Dieser Arbeitsauftrag fordert die Schüler dazu auf, zwei verschiedene vorgegebene Lösungswege nachzuvollziehen. Zudem sollen Fragen beantwortet werden, die sich auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie Vor- und Nachteile dieser Lösungswege beziehen. Damit sollen die Lernenden angeregt werden, die dargestellten Lösungswege nicht nur grob zu überfliegen, sondern sich tatsächlich intensiv mit ihnen auseinanderzusetzen.

**M 3 – Vervollständigung von drei Wegen zum Lösen eines Linearen Gleichungssystems**

In diesem Arbeitsauftrag ist eine Aufgabe mit unvollständigen Lösungen von drei Schülern dargestellt. Die Lernenden werden aufgefordert, diese drei Lösungswege zu vervollständigen. Diese Vorgehensweise kommt insbesondere schwächeren Schülern entgegen, da die Anforderungen so niedriger sind, als wenn die Schüler verschiedenartige Lösungswege ohne Hilfestellung „erfinden“ müssten. Darüber hinaus werden die Schüler durch die Lücken gezwungen, sich intensiv mit den dargestellten Lösungswegen auseinanderzusetzen. So kann der Gefahr begegnet werden, dass die Schüler diese nur grob überfliegen und eventuell gar nicht merken, dass sie sie noch nicht richtig verstanden haben.





**M2 | Aufgabe mit zwei verschiedenen Lösungswegen und Reflexions-Fragen**

Name: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

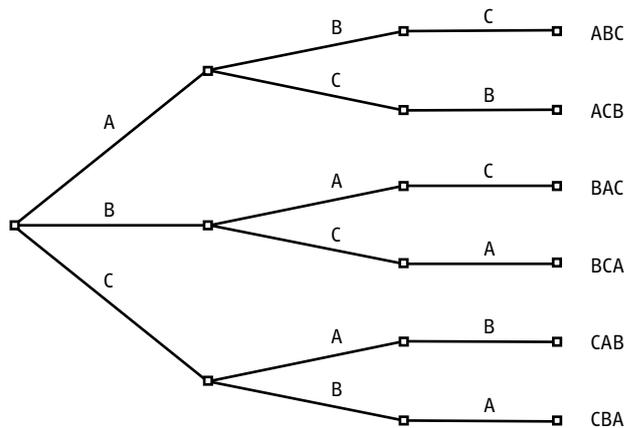
**Aufgabe**

Im Folgenden ist eine Aufgabe mit zwei verschiedenen Lösungswegen dargestellt. Bitte versuche, diese Lösungsverfahren nachzuvollziehen, und beantworte die Fragen dazu.

Drei verschiedene Preise A, B und C sollen auf die drei Gewinner eines Preisausschreibens aufgeteilt werden. Wie viele verschiedene Möglichkeiten gibt es dafür?

**Lösungsweg 1**

Man zeichnet ein Baumdiagramm:



Das Diagramm zeigt, dass es für Gewinner 1 drei mögliche Preise gibt (A, B oder C), für Gewinner 2 stehen dann jeweils nur noch zwei Preise zur Verfügung, und für Gewinner 3 ist nur noch ein Preis frei. Jeder Streckenzug von der Wurzel (links) bis zur Spitze (rechts) stellt eine mögliche Verteilung der Preise dar. Man zählt nun die Anzahl dieser Streckenzüge ab und stellt fest, dass es 6 Möglichkeiten gibt. Auf diese Anzahl wäre man auch gekommen, wenn man mit Gewinner 2 oder 3 begonnen hätte.

**Lösungsweg 2**

Man wendet die Produktregel an: der erste Gewinner kann 3 mögliche Preise bekommen, für den zweiten bleiben dann nur noch 2 verschiedene Preise, für den dritten Gewinner gibt es keine Wahl mehr:  $3 \cdot 2 \cdot 1 = 6$ , also gibt es 6 verschiedene Möglichkeiten, die Preise zu verteilen.

Worin liegen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Lösungswege?

**Gemeinsamkeiten:**

**Unterschiede:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Worin liegen bei dieser Aufgabe die Vor- und Nachteile des ersten Lösungsweges (Baumdiagramm)?

**Vorteile:**

**Nachteile:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Worin liegen bei dieser Aufgabe die Vor- und Nachteile des zweiten Lösungsweges (Produktregel)?

**Vorteile:**

**Nachteile:**

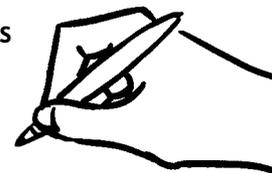
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**M3 | Vervollständigung von drei Wegen zum Lösen eines Linearen Gleichungssystems**



Name: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

**Aufgabe**

Im Folgenden ist eine Aufgabe mit unvollständigen Lösungen von drei Schülern dargestellt. Bitte vervollständige diese Lösungswege.

Anna und Bettina essen in der Eisdielen einen Erdbeerbecher und einen Schokobecher und bezahlen 5 Euro. Am Nebentisch sitzen Constantin, Dominik und Emil. Sie essen einen Erdbeerbecher und zwei Schokobecher und bezahlen dafür 7 Euro. Wie viel kostet ein Erdbeerbecher und wie viel kostet ein Schokobecher?

**Lösung von Franziska (Tabelle):**

Preis für 1 Erdbeerbecher	Preis für 1 Schokobecher	Preis bei den Mädchen (1 Erdbeerbecher, 1 Schokobecher)	Preis bei den Jungen (1 Erdbeerbecher, 2 Schokobecher)	Ist das die richtige Lösung?
2,00 Euro	2,00 Euro	4,00 Euro	6,00 Euro	nein
3,00 Euro	3,00 Euro	6,00 Euro		
2,00 Euro	3,00 Euro			
3,00 Euro	2,00 Euro			

Ein Erdbeerbecher kostet also \_\_\_\_\_ Euro; ein Schokobecher kostet \_\_\_\_\_ Euro.

**Lösung von Gina (Einsetzungsverfahren):**

Sei  $x$  der Preis für einen Erdbeerbecher und  $y$  der Preis für einen Schokobecher. Es soll gelten:

(1)  $x + y = 5$

(2)  $x + 2y = 7$

Man löst (1) nach  $x$  auf, indem man auf beiden Seiten der Gleichung  $y$  subtrahiert:  $x =$  \_\_\_\_\_

Dies setzt man nun in Gleichung (2) ein und erhält:  $($  \_\_\_\_\_  $) + 2y = 7$

Diese Gleichung enthält nur noch die Variable  $y$ . Sie wird nun nach  $y$  aufgelöst:  $y =$  \_\_\_\_\_

Setzt man dies in Gleichung (1) ein, so ergibt sich:  $x +$  \_\_\_\_\_  $= 5$ , also  $x =$  \_\_\_\_\_

Ein Erdbeerbecher kostet also \_\_\_\_\_ Euro; ein Schokobecher kostet \_\_\_\_\_ Euro.

**Lösung von Hannes (Additionsverfahren):**

Sei  $x$  der Preis für einen Erdbeerbecher und  $y$  der Preis für einen Schokobecher. Es soll gelten:

(1)  $x + y = 5$

(2)  $x + 2y = 7$

Man zieht Gleichung (1) von Gleichung (2) ab:  $(x + 2y) - ($  \_\_\_\_\_  $) =$  \_\_\_\_\_  $- 5$

Dies lässt sich vereinfachen und nach  $y$  auflösen:  $y =$  \_\_\_\_\_

Setzt man dies in Gleichung (1) ein, so ergibt sich:  $x +$  \_\_\_\_\_  $= 5$ , also  $x =$  \_\_\_\_\_

Ein Erdbeerbecher kostet also \_\_\_\_\_ Euro; ein Schokobecher kostet \_\_\_\_\_ Euro.

DAGMAR ROHNSTOCK

# Eigenen Ärger loswerden

## Wie Lehrer konstruktiv Ärger ausdrücken können

Die gemeinsame Klassenleitung der 4. Klasse zusammen mit Frau Kühne macht Ihnen eigentlich Spaß. Die Kollegin ist kreativ, methodisch absolut fit und durch ihre kindgerechte Art ist das soziale Klima in der Klasse zudem äußerst befriedigend. Wenn da nicht die so ärgerliche Unordnung von Frau Kühne wäre. Der Klassenraum sieht nach ihren Stunden meist ziemlich chaotisch aus, Materialien sind nicht an ihrem Platz, Arbeitsbögen falsch oder gar nicht einsortiert. Jedesmal bringen Sie erst wieder alles in Ordnung und ärgern sich mit jedem Anlass immer mehr. Sie nehmen sich vor, dass beim nächsten Mal unbedingt zur Sprache zu bringen, um nicht irgendwann unkontrolliert aus der Haut zu fahren.



Abb. 1: Tragen Sie Ihren Ärger in einer ruhigen und störungsfreien Atmosphäre an Kollegen heran.

Wie teilen Sie dieser Kollegin nun ihren Ärger mit, ohne die Zusammenarbeit, die Sie schätzen, zu beeinträchtigen? Gibt es eine sanfte Methode, mit der Sie persönlich Ihren eigenen Ärger loswerden und sich hinterher trotzdem noch gut verstehen?

Denken Sie an das schon so oft vorgefundene Chaos im Klassenraum, dann schießen Ihnen sofort mögliche Äußerungen durch den Kopf, wie:

- Warum kannst du dein Chaos nicht selbst beseitigen? Warum schaffst du das nicht?
- Ich bin nicht deine Putzfrau, sondern dein Kollege.
- Immer wieder suche ich wichtige Materialien und Arbeitsbögen im Klassenraum. Sie liegen irgendwo herum. So geht das nicht weiter.

- Du müsstest es doch selbst schaffen, ein bisschen mehr auf Ordnung zu achten. Ich muss es ja auch.
- Das nervt mich jedes Mal mehr. Ich blicke immer in ein Chaos, bevor ich loslegen kann.

Aber alle diese Ideen, die Sie zwar innerlich erleichtern würden, verwerfen Sie schnell, weil sie wohl ziemlich sicher Ihre Beziehung und damit Ihre weitere Zusammenarbeit mit Ihrer Kollegin beeinträchtigen würden.

Wählen Sie besser eine konstruktive Art Ihren Ärger auszudrücken. Denn sie möchten ja erreichen, dass Ihre persönliche Betroffenheit in dem spezifischen Zusammenhang deutlich wird, jedoch ohne den anderen anzugreifen. Ihre Kollegin soll vielmehr ein Gefühl bzw. Verständnis für Ihren Ärger entwickeln können, dadurch motiviert sein, zukünftig bestimmte Verhaltensweisen zu ändern, ohne dass die durchaus positiven Anteile Ihrer Beziehung und damit der Klassenführung in Mitleidenschaft gezogen werden.

Bereiten Sie das Gespräch dafür zunächst gut vor. Wenn irgend möglich, wählen Sie für Ihre Ärgermittelung eine ruhige, störungsfreie Gesprächssituation mit genügend Zeit zur gemeinsamen Klärung. Bevor Sie loslegen, kündigen Sie an, dass Sie jetzt etwas für Sie Wichtiges besprechen wollen, was Sie auf dem Herzen haben. Wenn Sie möchten, könnten Sie das Gespräch mit einigen wertschätzenden Aspekten beginnen in Bezug auf Ihre Zusammenarbeit.

Danach orientieren Sie sich am besten an der Buchstabenfolge ABER mit den gleich erläuterten Gesprächsschritten. Sie gibt Ihnen den roten Faden

für Ihren Gesprächsgang und lässt sie kontrolliert und geordnet kommunizieren.

**A-uslöser beschreiben:** „Wenn ich in unserem Klassenraum nach deinen Stunden Unterricht habe, habe ich oft Schwierigkeiten, wichtige Materialien an ihrem vorgesehenen Platz zu finden. Auch die Plätze der Schüler sind unaufgeräumt.“

**B-betroffenheit ausdrücken:** „Das macht mich immer wieder mal ärgerlich und braucht zusätzliche Energie, um meinen Unterricht ungestört beginnen zu können. Ich bräuchte einfach ein Stück mehr Beachtung für meine dadurch belastete Arbeitssituation.“

**E-erwartung formulieren:** „Deshalb wünsche ich mir sehr, dass du in Zukunft mehr darauf achtest, dass alles wieder an die verabredeten Plätze zurückkommt und die Klasse von den Kindern aufgeräumt verlassen wird. Das würde mir die Arbeit sehr erleichtern, gerade zu Beginn meines Unterrichts.“

**R-rückmeldung erfragen:** „Meinst du, dass du mir hier entgegenkommen kannst? Ist das so o.k. oder irgendwo schwierig für dich?“

Sie beziehen auf diese Weise Ihren Ärger auf eine konkrete Situation und machen zusätzlich deutlich, welche Gefühle das in Ihnen auslöst und welches Ihrer Bedürfnisse dadurch eingeschränkt wird. Sie sprechen also von sich und klagen Ihre Kollegin damit nicht an, sondern kommunizieren für sie

möglicherweise nachvollziehbare Gefühle und Bedürfnisse, die uns Menschen verbinden. Das ist ein großer Unterschied zu den möglichen Reaktionen am Anfang. Denn direkte Kritik, die vielleicht auch noch pauschal ausfällt, mit einer Du-Botschaft verbunden wird oder sogar Unterstellungen aufweist, führt viel eher zu Gegenreaktionen und Rechtfertigungen beim Gegenüber als die Ansprache meiner Empfindungen in einer spezifischen Situation. Und diese Gegenreaktionen eskalieren nicht nur ein Gespräch schnell, sondern lassen leicht eine Beziehungsbeeinträchtigung entstehen, die die weitere Zusammenarbeit und notwendige Klärungen von vornherein belasten könnte. Deshalb ist es so wichtig, dass Sie genau Ihre Betroffenheit für sich selbst klären und dann deutlich im Zusammenhang mit den bestimmten Anlässen bringen. Das macht Ihre persönliche Situation für andere erst nachvollziehbar und verständlich. Die hier noch vorgeschlagene angeschlossene Rückmeldungsabfrage fordert das Gegenüber nach der Schilderung der eigenen Betroffenheit auf seine persönliche Stellung zu der gehörten Ärgermitteilung auszusprechen, um zu einer gleichgewichtigen Aussprache einzuladen. Auf dieser Grundlage kann dann zu tragfähigen, einvernehmlichen Absprachen gefunden werden, die die zukünftige Klassenarbeit längerfristig und ohne gefühlsmäßige Belastungen und Beziehungsprobleme absichert. ■

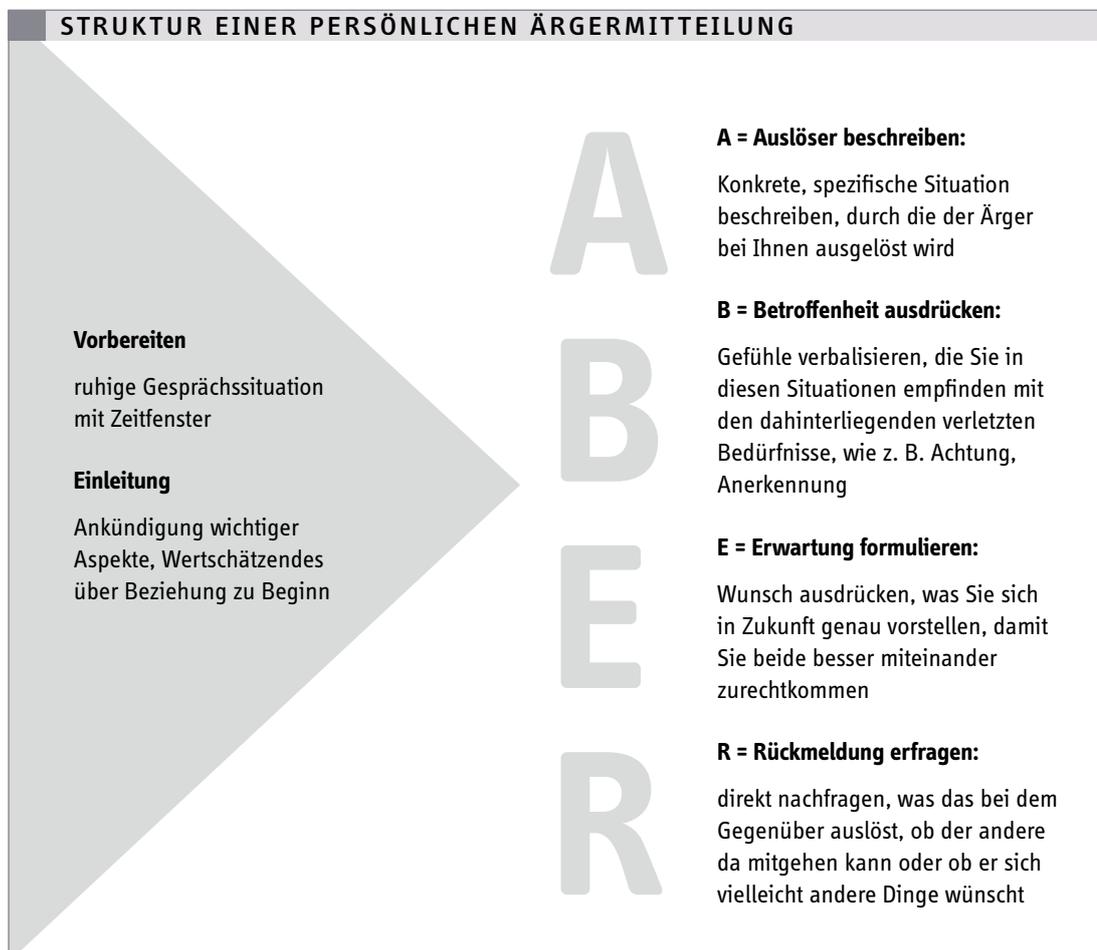


Abb. 2: Wer eine Ärgermitteilung strukturiert angeht, schafft eine Grundlage für ein konstruktives und offenes Gespräch.

**AUTORIN**

**Dr. Dagmar Rohnstock** ist Mediationsbeauftragte der Ev. Schulstiftung in Berlin-Brandenburg und bildet Lehrer fort in Zeit-, Stress- und Konfliktmanagement.

# Wirtschaftswissen spielerisch vermitteln



Abb. 1: Die Top Ten-Teams der letzten Spielrunde.

## Deutscher Gründerpreis für Schüler startet mit Auszeichnung in die neue Spielrunde

Der Deutsche Gründerpreis für Schüler bietet Lehrern die Möglichkeit, das Thema Wirtschaft spannend und praxisorientiert in nur vier Monaten an ihre Schüler zu vermitteln. Das Planspiel kann als fächerübergreifende Lerneinheit, beispielsweise in Form von Projektarbeit, problemlos in den Unterricht integriert werden.

Die Nachwuchsgründer haben erstmalig die Möglichkeit, nicht nur von einem Coach, einem Spielbetreuer der Sparkasse und einem Unternehmerpaten unterstützt zu werden, sondern zusätzlich von den Erfahrungswerten eines weiteren Unternehmers im Rahmen eines persönlichen Treffens zu profitieren. Dies sind vor allem Firmeninhaber, die selbst einmal für den Deutschen Gründerpreis nominiert waren, bzw. diesen gewonnen haben. Das Treffen findet gegen Ende der Spielphase statt. Die Unternehmer beurteilen den Businessplan des Teams und stehen für Fragen zur Verfügung.

Mit der Teilnahme am Deutschen Gründerpreis für Schüler können sich die Jugendlichen für ein persönliches Treffen mit einem der Unternehmer bewerben.

### Jetzt ausgezeichnet

Aktuell wurde der Deutsche Gründerpreis für Schüler von der Gesellschaft für Pädagogik und Information e.V. (GPI) in der Kategorie Schulbildung prämiert. Mit dem Comenius-EduMedia-Siegel hat das Planspiel damit die wohl bedeutendste deutsche und europäische Auszeichnung für didaktische Multimediaprodukte erhalten. Die didaktisch hohe Qualität bestätigen auch immer wieder Lehrer: „Das Besondere beim Deutschen Gründerpreis für Schüler liegt in der Verknüpfung von ökonomischen Unterrichtsinhalten mit realen Wirtschaftsszenarien“, so Ingmar Münther, Lehrer für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an der Kurt-Tucholsky-Gesamtschule in Minden.

### Preise und Siegerehrungen

Mitmachen lohnt sich für alle, denn jedes Team erhält ein schriftliches Feedback zum Businessplan sowie Teilnahme-Zertifikate. Die zehn besten Teams

gewinnen Geldpreise in Höhe von insgesamt 6.000 Euro und werden zur Bundessiegerehrung nach Hamburg im Juni 2011 eingeladen. Die fünf besten Teams fahren im September zusätzlich ins Future Camp und nehmen an einem exklusiven Management- und Persönlichkeitstraining teil. Das Siegerteam wird zudem im Rahmen der Verleihung des Deutschen Gründerpreises in der Kategorie Schüler ausgezeichnet. Außerdem gibt es weitere Preise in einigen Regionen auch auf Landesebene oder in einigen Fällen auch von der Spielzentrale – der Sparkasse vor Ort.

### Hintergrund

Der Deutsche Gründerpreis ist die bedeutendste Auszeichnung für herausragende Unternehmer in Deutschland. Ziel der Initiative ist es, ein positives Gründungsklima in Deutschland zu fördern und Mut zur Selbstständigkeit zu machen. Der Preis wird jährlich in den Kategorien Schüler, StartUp, Aufsteiger und Lebenswerk verliehen. Außergewöhnliche Unternehmerleistungen können mit einem Sonderpreis gewürdigt werden. Ausgelobt wird der Deutsche Gründerpreis von den Partnern stern, Sparkassen, ZDF und Porsche, die sich bereits seit 1997 für die Förderung des Unternehmertums und der Gründungskultur engagieren. Der Deutsche Gründerpreis wird durch ein hochkarätiges Kuratorium unterstützt, das Patenschaften für die Nominierten und Preisträger übernimmt. Förderer des Deutschen Gründerpreises sind die Bertelsmann AG, die Gruner + Jahr AG, die Süddeutsche Zeitung und die Versicherungen der Sparkassen. Kooperationspartner ist das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie. Der Deutsche Gründerpreis für Schüler arbeitet darüber hinaus mit verschiedenen Kultusministerien und Bildungsinitiativen zusammen. Seit Beginn des Spiels im Jahr 1999 haben über 45.000 Schüler teilgenommen. ■



#### INFOS

Interessierte Nachwuchsgründer im Team können sich noch bis zum 15. Februar 2011 unter [www.deutscher-gruenderpreis.de/schueler](http://www.deutscher-gruenderpreis.de/schueler) für eine Teilnahme bewerben.

# METZLER AKTUELL

## Arbeitsblätter mit System

Die ideale Ergänzung zu Ihren Unterrichtswerken in den Fächern Geographie, Zeitgeschichte, Wirtschaft und Politik.

### Schülerseite

#### 9. Friedens- und Sicherheitspolitik

23. Südasien

#### Pakistan – Gefährdet und gefährlich

##### M | 1 Flutopfer in Pakistans Provinz Punjab



Bei der durch schweren Monsunregen ausgelösten Hochwasserkatastrophe kamen im Juli und August 2010 fast 2000 Menschen ums Leben, mehrere Millionen wurden nach Angaben der Vereinten Nationen obdachlos. Betroffen waren rund ein Fünftel der Fläche Pakistans und 20 Mio. Menschen.

##### M | 3 Governance-Indikatoren

In der Entwicklungspolitik gibt es verschiedene Konzepte, um die Qualität von Regierungen bzw. Regierungshandeln zu messen. Weshalb akzeptiert sind die Indikatoren des World Bank Institute, das jährlich die Worldwide Governance Indicators für derzeit 212 Länder herausgibt. Teilhaber: Chancien der Bevölkerung im politischen Prozess (z.B. durch Wahlen). Effektivität der Regierung, nicht destabilisiert oder korrupt zu werden. Qualität öffentlicher Dienste und Regulierungskorruption: Möglichkeiten unter Regierung. Politische Rechte: Scherheit für die Regierung, nicht destabilisiert oder korrupt zu werden. Korruptionskontrolle: Möglichkeiten zu unterbinden, dass staatliche Institutionen Rechte mächtiger Privatpersonen nach: Chancien Wagnis, Regierungsverhalten in Afghanistan im Vergleich, Chancien Wagnis, September 2008

Governance-Indikator	Jahr	Pakistan	Indien
Teilhaber	2009	20,9	60,2
	1998	22,4	58,2
Politische Stabilität	2009	0,5	13,2
	1998	11,6	21,2
Effektivität der Regierung	2009	19,0	54,3
	1998	27,7	51,9
Regierungskapazität	2009	33,3	44,3
	1998	30,2	34,1
Rechtsstaatlichkeit	2009	19,3	55,7
	1998	23,8	60,0
Kontrolle der Korruption	2009	13,3	46,7
	1998	17,0	43,7

Ann. 0-100: Bei 100% beste Bewertung  
Quelle: [http://data.worldbank.org/governance/wgi\\_country.asp](http://data.worldbank.org/governance/wgi_country.asp)  
(Stand: 20.10.2010)

**M | 2 Zur Lage Pakistans**  
Das „Hamburger Abendblatt“ kommentiert die Situation: [...] Pakistan ist mal sicher, hat kein Image, das streuen für Pakistan – mit gut 500.000 Quadratkilometer Fläche einwehmal so groß wie Deutschland – ist gerade ein Synonym für Armut, Diktatur, Terrorismus und Korruption. Dabei nimmt die islamische Republik mit ihrem 71 Mio. Menschen eine strategische Schlüsselstellung zwischen den Mächten ein. [...] Dass das Militär in Pakistan eine so dominante Stellung einnimmt, hat mit dem schwierigen Verhältnis zum übermächtigen Nachbarn Indien zu tun. Vier Kriege hat Pakistan von Indien geführt, drei davon nur die gleiche und hat sich ebenfalls einen – kleineren – Teil von Kaschmir (600.000 Mann und arbeiten eng mit Chinas Armee zusammen). [...] Immer wieder versichert die Regierung in Islamabad, dass die Atomwaffen – ihre Zahl wird auf 80 bis 150 geschätzt – sicher seien. Angesichts der Tatsache, dass die mit dem Terrornetzwerk al-Qaida verbundenen pakistanischen Taliban, wachern im Westen jedoch Zweifel und Sorgen. Folgt den radikalen islamischen diese Endzustände in die Hände, werden die in großen Gebieten Nordwestpakistans (Waziristan) und an die militärischen Islamisten verloren, irgendwo im Grenzgebiet zu Afghanistan wird auch die Al-Qaida-Spitze mit Osama Bin Laden und Mullah Omar vermutet. Aber auch in Teilen Pakistans, Sindh und Punjab herrschen eher lokale Machthaber. [...] Eines der gravierendsten Probleme Pakistans – sowohl im Zusammenhang mit der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung als auch mit der gegenwärtigen Krise – ist die grassierende Korruption. Pakistan gilt als eines der korruptesten Länder der Erde. Gerade berichtet die Londoner Daily Telegraph zum Ersten. Gerade berichtet in Islamabad, dass nach dem schweren Erdbeben in Pakistan vor fünf Jahren umgerechnet 357 Mio. Euro an Hilfspaketen verteilt worden seien. Das Geld sei gar nicht erst auf dem Konto der Weltbankbehörde ERIA angekommen. [...] Quelle: Thomas Faustmann, 17.08.2010 (bearbeitet)

**AUFGABEN**  
1. UN-Generalsekretär Ban Ki-moon nannte die Flutkatastrophe in Pakistan einen „Slow Motion Tsunami“. Begründen Sie (M 1).  
2. Vergleichen Sie Indiens und Pakistans Governance-Indikatoren sowie deren Entwicklung.  
3. Untersuchen Sie, inwiefern M 2 zur Konkretisierung der Governance-Indikatoren für Pakistan herangezogen werden kann.  
4. Diskutieren Sie, welche Konsequenzen sich für internationale Hilfsaktionen ergeben.

- Thematische Zuordnung
- Fachliche Zuordnung
- Arbeitsaufträge

### Lehrerseite

#### Pakistan – Gefährdet und gefährlich?

##### Zusatzmaterial

##### M | 4 Daten zur Geschichte Pakistans

1947 Unabhängigkeit nach der Teilung Britisch-Indiens auf religiöser Grundlage (Islam und Hinduismus), Austausch von Bevölkerung: Massaker mit 750.000 Opfern auf beiden Seiten, Westpakistan – Ostpakistan  
1956 Verfassung der Islamischen Republik Pakistan  
1958-1971 Erste Militärdiktatur  
1971 Demokratische Wahlen – Sezessionskrieg: Ostpakistan wird mit indischer Unterstützung unabhängige Bangladesch  
1971-1977 Parlamentarische Demokratie unter Zulfikar Ali Bhutto  
1977-1988 Zweite Militärdiktatur unter General Zia ul-Haq; Hinrichtung Bhuttos 1979; Einführung des Islam als Staatsreligion; Verabschiedung des islamischen Rechts; Zia ul-Haq kommt 1988 unter unpopulären Umständen bei Flugzeugabsturz ums Leben  
1988-1999 Demokratische Regierungen im Wechsel geführt von Benazir Bhutto (Bhuttos Tochter), Pakistische Volkspartei PPP und Nawaz Sharif, Muslimliga PML-N; seit 1998 unterirdische Atomwaffen Tests  
1999 Dritte Militärdiktatur unter General Pervez Musharraf (durch umstrittenes Plebiszit bestätigt); 2007 indirekte Wahlen, Ausnahmezustand, Absetzung der Mitglieder des obersten Gerichtes  
2007 Benazir Bhutto verurteilt, hat parlamentarisch ihren Sohn als Parteivorsitzenden der PPP eingesetzt; bis zu dessen Volljährigkeit kommt Amtsenthebung durch Rücktritt zu; vor: Asif Ali Zardari zum Präsidenten gewählt



ZUSATZAUFGABEN

- Arbeiten Sie heraus, welche Entwicklungslinien im politischen System Pakistans anhand M 4 zu erkennen sind. Welchen Einfluss dürfte die Flutkatastrophe verstärken?
- Tragen Sie aufgrund Ihrer Vorkenntnisse oder mithilfe der Ländernamen in die Umrissekarte M 5 ein, welche Länder in der Region der Pakistan-Krise verfangen sind. Einem regionalen Ansatz. Erörtern Sie, wer bei einem solchen Versuch an einem Tisch sitzen müsste. Welche Interessen wären dabei zum Ausgleich zu bringen? \*Quelle: Jochen Buchardt in FAZ v. 14.09.2010, S. 1

##### LÖSUNGSHINWEISE

**Aufgabe 1:** Die Zeit zum Witz, wie in den Medien nicht so spektakulär präsentiert, bewirkt im Vergleich zum Tsunami 2004 weit weniger Tote (ca. 20 Mio.) als die Flutkatastrophe in West- und Ostpakistan. Gründe für die geringere internationale Sicherheit sind etabliert großer überregionaler System der internationalen Sicherheit sind nicht abzubauen.  
**Aufgabe 2:** Sinesische Pakisten-Beziehungen sind ein Beispiel für die Folgen der Terrororgane. Die Governance-Indikatoren weisen für Indien – bei Länder haben schwache Werte vor allem im Bereich der politischen Stabilität, Höhe des Krieges in Afghanistan – nach 2001 eine deutliche Verschlechterung erkennen lässt. Auch die Kontrolle der Korruption sinkt nach 2002.  
**Aufgabe 3:** Die Anwendung der Governance-Indikatoren ermöglicht es, die Situation des Pakistans zu analysieren und die über die gesamte Zeitspanne zu verfolgen, dass die einzelnen Ergebnisse aus dem Medien auf mehrere Indikatoren basieren.  
**Aufgabe 4:** Es ist nicht nur humanitäre Gründe offenbar im Interesse der Destabilisierung zu vermeiden. Hilfsangeboten der Taliban könnte die Überwindung der Korruption auf allen Ebenen der Gesellschaft auf abzubauen. Ziel nach möglich schnell, sondern Hilfsleistungen nicht der Regierung über-

lassen bleiben, sondern müssen unter Kontrolle der Gebietsbehörden eingesetzt werden. Angesichts der Ablehnung der „Zenden“ (Bühnenwelt) können dies des politischen Klimas beitragen.  
**Zusatzaufgabe 5:** a. Die globalen Klimawandel von demonstrationen (Chancen) M 4 lässt erkennen, dass die demografische Praxis zu einem Zusammenbruch der PPP und des Parlamentarismus führen in der Herfindung funktionierende politische Systeme des Landes.  
Mit Afghanistan verbindet Pakistan ein fast ostentative Austausch, Indien, China und Iran als benachbarte strategische Größen, Turkmenistan, Usbekistan und Kasachstan wirken indirekt ein, z.B. über Routen des Bensch regionalen Lösung, wenn die USA und Russland nicht zu ungenügen. Manche Autoren meinen die EU als größtmögliche wenig belasteten Mächtigkeiten. Die in M 5 ganz grob gezeichnete Zusammenfassung verdient beim Kategorien höherer Heiligkeitsebene untersucht.

Quelle: Witz: Michael Rühl in FAZ v. 14.09.2010, S. 1 und 31, Pakistan war den Zeitl. 2010

Teilhaber	Politische Stabilität	Effektivität der Regierung	Regierungskapazität	Rechtsstaatlichkeit	Kontrolle der Korruption
System für Wahlen, Dominanz Militär...	Bedenken über politische Teilhaber, Zuspaltungswahrscheinlichkeit der Kontrolle in Teilgebieten...	Transparenz, Versorgte bei Realitätsabgleich...	Aktual, Bestätigung wirtschaftliche Entwicklung durch Korruption...	Rechtsstaat, Militär...	Korruption durchgängig (kein Bereich des Pakistans lösen lassen)

Metzler Aktuell  
Dezember 2010

- In jeder Ausgabe finden Sie:
  - 14 Arbeitsblätter zu lehrplanbezogenen Themen
  - Lösungshinweise zu allen Aufgaben
  - Zusatzmaterial zur Vertiefung und Differenzierung
  - Register mit 26 Rubriken

METZLER AKTUELL eignet sich besonders für den Einsatz in Klasse 10 und in der SEK II als Vorbereitung auf das Zentralabitur. Ideal auch für fachfremden Unterricht und Vertretungsstunden.

Weitere Informationen zu METZLER AKTUELL finden Sie unter: [www.metzleraktuell.de](http://www.metzleraktuell.de)

**Jetzt ein kostenloses Probeheft bestellen\* oder METZLER AKTUELL direkt abonnieren!**

Entscheiden Sie sich gleich für ein Abonnement und Sie erhalten als Dankeschön zu Ihrer Bestellung den METZLER AKTUELL-Sammelordner mit Registratur im Wert von 12,00 €. Abonnieren lohnt sich!

METZLER AKTUELL erscheint sechsmal im Jahr. Abo-Preis jährlich: 48,00 € (D) / 49,20 € (A) / 87,00 CHF, Studenten/Referendare: 28,80 € (D) / 29,40 € (A) / 53,40 CHF, zzgl. Versandkosten in Höhe von 1,10 € (D) / 1,35 € (A) / 2,40 CHF pro Ausgabe. Der Bezugszeitraum beträgt zunächst ein Jahr und verlängert sich automatisch, wenn nicht spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahres schriftlich gekündigt wird.

\*Wenn ich nicht spätestens 10 Tage nach Erhalt des Probeheftes schriftlich kündige, erhalte ich die Zeitschrift zum gültigen Jahresabonnementspreis.



Informationen und Bestellungen unter:  
Telefon: 0531-708-8631  
Telefax: 0531-708-617  
E-Mail: [abo-bestellung@westermann.de](mailto:abo-bestellung@westermann.de)

... entdecke die Welt

westermann

**HETEROGENITÄT IM KLASSENZIMMER – WIE LEHRKRÄFTE EFFEKTIV UND ZEITSPAREND DAMIT UMGEHEN KÖNNEN**

Heinz Klippert

Beltz Praxis, 1. Auflage 2010, 320 Seiten, 29,95 Euro

Die wachsende Heterogenität in den Klassenzimmern macht allen Lehrkräften zu schaffen. Das gilt keinesfalls nur für die Grund-, Haupt- und Gesamtschulen, sondern immer stärker auch für Gymnasien und Realschulen. Das Buch zeigt, wie der Differenzierung und Individualisierung effektiv und zeitsparend begegnet werden kann und stellt bewährte Strategien, Ansätze, Materialien und Praxisbeispiele vor. Der Grundgedanke: Schülerinnen und Schüler sollen mög-

lichst oft in wechselnder Zusammensetzung an gleichen oder ähnlichen Aufgaben arbeiten und sich wechselseitig helfen, kontrollieren und erziehen. Das sichert Lehrerentlastung und integriert die unterschiedlichen Schülertalente. Inhaltliche Kernpunkte sind kooperatives Lernen, dosierter Wahlunterricht, Lernkompetenzförderung, differenzierte Aufgaben und konsequenter Arbeitsunterricht in den Klassen.



**DISZIPLINMANAGEMENT IN DER SCHULKLASSE – UNTERRICHTSSTÖRUNGEN VORBEUGEN – UNTERRICHTSSTÖRUNGEN BEWÄLTIGEN**

Gustav Keller

Verlag Hans Huber, 2. aktualisierte Auflage 2010, 128 Seiten, 17,50 Euro

Nur wenig werden Lehrer im Rahmen ihrer Ausbildung darauf vorbereitet, Disziplin in einer Schulklasse herzustellen. In bisherigen Lehrerbelastungsstudien haben sich Unterrichtsstörungen als gravierende Stressoren erwiesen. Dies beeinträchtigt nicht nur die Gesundheit der Lehrer, sondern auch die Wirksamkeit des Un-

terrichts. Daher ist Disziplinmanagement in der Schulklasse von großer Bedeutung, fordert aber professionelles pädagogisches Handeln. Dieser Ratgeber vermittelt pragmatisch und praxisorientiert, wie Disziplinmanagement gelingen kann. Er leitet dazu an, Unterrichtsstörungen differenziert wahrzunehmen und fun-

diert zu analysieren. Zudem zeigt der Autor ein flexibel einsetzbares Handlungsrepertoire auf und gibt Anregungen zur Prävention von Unterrichtsstörungen. Fallgeschichten und Beispiele aus der Praxis runden das Werk ab.



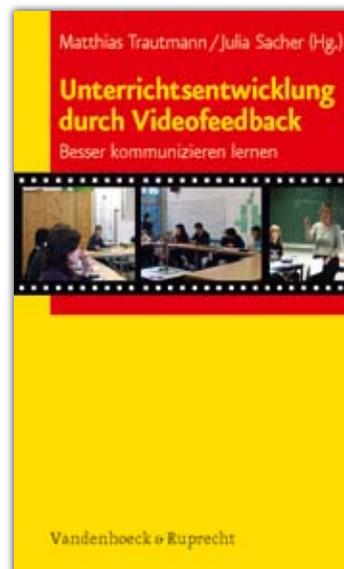
**UNTERRICHTSENTWICKLUNG DURCH VIDEOFEEDBACK BESSER KOMMUNIZIEREN LERNEN**

Matthias Trautmann / Julia Sacher (Hg.)

Vandenhoeck & Rupprecht, 1. Auflage 2010, 220 Seiten, 19,90 Euro

In neueren Überlegungen zur Unterrichtsentwicklung nimmt die Nutzung von Videoaufnahmen eigenen oder fremden Unterrichts eine zentrale Stellung ein. Videoaufnahmen des eigenen oder fremden Unterrichts bieten die Möglichkeit, im Kernbereich professionellen Lehrerhandelns zu einem Austausch über Bilder gelungenen Unterrichts, Entwicklungsbedarfe und

praktische Verbesserungen zu gelangen sowie Selbstreflexion und Kooperation unter den Beteiligten zu fördern. Am Beispiel eines Praxisforschungsprojekts am Oberstufenkolleg Bielefeld zeigen die Beiträge in diesem Sammelband, wie Unterrichtsentwicklung gelingen kann und auf welche Herausforderungen ein solches Unterfangen trifft.



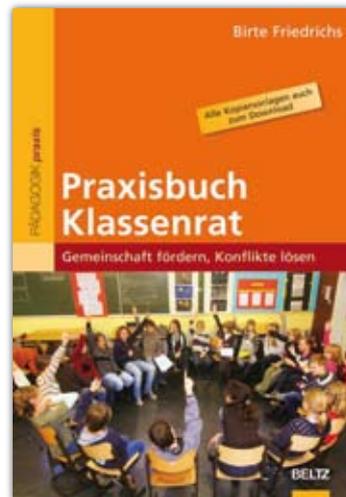
**PRAXISBUCH KLASSEN RAT  
GEMEINSCHAFT FÖRDERN, KONFLIKTE LÖSEN**

Birte Friedrichs

Beltz Pädagogik, 2009, 144 Seiten, 16,95 Euro

Längst ist der Klassenrat kein Geheimtipp mehr, denn nicht nur Schüler, sondern auch Lehrer und ganze Schulen profitieren davon: Mithilfe der wöchentlichen Klassenratsstunde lernen Schüler zum einen Kompetenzen wie Gesprächsführung und konstruktive Konfliktlösung, zum anderen gestalten sie Unterricht und Schulleben aktiv mit – auch schon in der Grundschule. Dieses Praxisbuch enthält

alles, was Lehrer zur Durchführung des Klassenrats brauchen: Hintergrundwissen, Tipps für die praktische Umsetzung und vor allem zahlreiche Kopiervorlagen (auch zum Download im Internet). Damit Lehrer rasch loslegen können, beschränkt sich die Autorin bewusst auf die Punkte, die sich in zahlreichen Klassenratsstunden und Fortbildungen als wesentlich herauskristallisiert haben.



**MISSBRAUCHTE SCHULE!?  
DIE INSTITUTION NEU ERDEN**

Dirk Kutting

Vandenhoeck & Ruprecht, 1. Auflage 2010, 119 Seiten, 14,90 Euro

Meldungen zu pädagogischen Fehlritten und Ungeheuerlichkeiten machen derzeit fassungslos. Was läuft falsch an unseren Schulen und wie konnte es so weit kommen? Schuldzuweisungen sind schnell gefunden, helfen aber nicht weiter. Aufklärung ist Pflicht, darf aber nicht bei Fakten stehen bleiben, sondern sollte auch Ursachen be-

nennen: Was passiert eigentlich wirklich in unseren Schulen? Dirk Kutting bringt die Fakten auf den Tisch. Ungeschönt und realistisch werden die Paradigmen der Institution auf den Prüfstand gestellt, aber auch Gefahren der momentanen Diskussion benannt: Droht den missbrauchten, aber gleichwohl wichtigen pädagogischen An-

sätzen die Verdammnis!? Wer die Diskussion um Schule als pädagogisch verlässliche Einrichtung auf den Boden der Realität zurückholen möchte, sollte dieses Buch gelesen haben!



**K.L.A.R. REALITY – ABGEMIXT  
EIN AUTOBIOGRAFISCHER JUGENDROMAN**

Hasan Tas / Annette Weber (Hg)

Verlag an der Ruhr, 2010, 112 Seiten, 6,50 Euro

Alterstufe: 13 – 16 Jahre

Klasse: 8 – 10

Schulformen: Förderschule, Sek. I

Fächer: Deutsch, Leseförderung, Förderunterricht

Der autobiografische Jugendroman aus der Jugendbuchreihe K.L.A.R. eignet sich als Schullektüre. In „Abgemixt“ erzählt

Hasan sein Leben. Er hat erlebt, was es heißt, ganz unten zu sein, und was es heißt, sich zu befreien und von vorne anzufangen. Es geht um Drogen, Tod und Gewalt. Aber es geht auch darum, die Perspektive zu wechseln, sich das Leben anderer bewusst zu machen und daraus zu lernen.



# PRAXIS SCHULE 5-10



## AUSSERUNTERRICHTLICHES LERNEN

Ein wichtiger Baustein in jedem Schulprofil sollten Fördermaßnahmen und Angebote für Schüler sein, die über den Unterrichtsalltag hinausgehen. Durch außerunterrichtliche Lernangebote wie klassische Förderkurse, Arbeitsgruppen, Projekte, Praktika und Exkursionen an außerschulische Lernorte können die Schüler in ihren Interessen und Talenten unterstützt werden. In Arbeitsgemeinschaften in Bereichen wie Musik, Theater, Medien und Sport stärken Schüler ihre Kompetenzen. Diese Ausgabe der Praxis Schule 5-10 stellt einige Angebote für außerunterrichtliches Lernen vor, die sich gut in die Praxis umsetzen lassen. So werden Anregungen gegeben für eine Geocaching-AG, ein generationsübergreifendes Musikprojekt mit Schülern und Senioren, der Präsentation von Physikexperimenten als Show, dem Lernen am außerschulischen Lernort in der Autostadt in Wolfsburg und vieles mehr.

### FOLGEHEFTE PRAXIS SCHULE 5-10

**Februar** ..... Individualisieren und Differenzieren  
**April** ..... **Außerunterrichtliches Lernen**  
**Juni** ..... Lernen lernen  
**August** ..... Generation Ritalin  
**Oktober** ..... Professionell kommunizieren  
**Dezember** ..... Hörwelten

## IMPRESSUM

**Praxis Schule 5-10**  
 Zeitschrift für die Sekundarstufe I des  
 Schulwesens  
 22. Jahrgang

**Herausgeber und Verlag:**  
 Bildungshaus Schulbuchverlage  
 Westermann Schroedel Diesterweg  
 Schöningh Winklers GmbH  
 Georg-Westermann-Allee 66  
 38104 Braunschweig  
 www.westermann.de

**Redaktion:**  
 Redaktionsbüro Education Medienges. mbH  
 Jürgen Luga (V. i. s. d. P.), Uta Baumeister  
 Tel.: 0231 5345906, Fax: 0231 5345939  
 E-Mail: baumeister@redaktionsbuero-  
 education.de  
 www.praxisschule.de

**Herstellung:**  
 Redaktionsbüro Education Medienges. mbH  
 Sonja Morisse

**Redaktionsleitung:**  
 Bernd Bredemeyer

**Anzeigen- und Vertriebsleitung:**  
 Peter Knip  
 (Bildungsmedien Service GmbH)

**Anzeigenverkauf:**  
 Jürgen Luga  
 Tel.: 0231 5345906, Fax: 0231 5345939  
 E-Mail: luga@redaktionsbuero-education.de

**Abonnementbetreuung:**  
 Tel.: 0531 708-8631, Fax: 0531 708-617  
 E-Mail: abo-bestellung@westermann.de

**Vertrieb (Großbestellungen o. Ä.):**  
 Karin Pusz  
 Tel.: 0531 708-8306, Fax: 0531 708-878306  
 E-Mail: karin.pusz@bms-verlage.de

**Gesamtherstellung:**  
 westermann druck GmbH  
 Georg-Westermann-Allee 66  
 38104 Braunschweig

**Erscheinungsweise  
 und Bezugsbedingungen:**  
 2010 erscheinen 6 Hefte zum Anfang Februar,  
 April, Juni, August, Oktober, Dezember.  
 Jahresabonnementspreis zzgl. Versandkosten  
 51,00 € (D) / 52,20 € (A) / 93,00 CHF,  
 für Mitglieder des Allgemeinen Schulleiter-  
 verbandes Deutschlands (ASD) ermäßigt  
 43,20 € jährlich, Studenten-/Referendars-Jah-  
 resabonnementspreis 36,00 € (D) / 37,20 € (A)  
 / 65,40 CHF (gegen Vorlage einer entspre-  
 chenden Bescheinigung). Einzelverkaufspreis  
 zzgl. Versandkosten 11,00 € (D) / 11,30 € (A) /  
 19,90 CHF. In den (Inlands-)Bezugspreisen  
 sind 7 % Mehrwertsteuer enthalten.

Der Jahresabonnementspreis wird nach Liefe-  
 rung der ersten Heftausgabe in Rechnung  
 gestellt (Preisänderungen und Irrtümer  
 vorbehalten).

Der Bezugszeitraum beträgt zunächst 1 Jahr  
 und verlängert sich jeweils um ein weiteres  
 Jahr, wenn nicht spätestens 6 Wochen vor  
 Beendigung des Bezugszeitraums schriftlich  
 gekündigt wird. Bestellungen an den  
 Buch- und Zeitschriftenhandel oder an  
 BMS Bildungsmedien Service GmbH  
 Postfach 33 20, 38023 Braunschweig.  
 Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf  
 nur mit vorheriger Einwilligung des Verlages  
 erfolgen.  
 (Preisänderungen und Irrtümer vorbehalten)

**Anzeigenpreise:**  
 Preisliste Nr. 22 gültig ab 1.1.2011

**Beilagenhinweis:**  
 Lauer Direkt (Voll-BL)  
 Eigenbeilage Whiteboards (Voll-BL.)

**Titelfoto:** Fotolia.de/Tomtitom

ISSN 0936-6970

### ABONNENTENBETREUUNG

Für Informationen und Fragen rund um Ihre Bestellung oder Ihr Abonnement:  
 Tel.: 0531 708-8631 • Fax: 0531 708-617  
 E-Mail: abo-bestellung@westermann.de



63110100

# Bereichern Sie Ihren Unterrichtsstil.



## Neue Möglichkeiten, Wissen effizient zu vermitteln. Das interaktive Stift-Display der PL-Reihe von Wacom.

Die Zeiten ändern sich. Die heutigen Zuhörer sind gewohnt, Medien ganz anders und interaktiver zu nutzen und zu konsumieren. Diese Entwicklung ist eine Chance, Lehrprozesse zu verbessern – und deren Wirksamkeit zu steigern. Für sie hat Wacom ein modernes, effizientes Unterrichtstool entwickelt. Mit dem interaktiven Stift-Display der PL-Reihe lässt sich Wissen nun viel einfacher als bisher vermitteln.

## Unabhängig von Ihren Lehrinhalten: Auf die Verpackung kommt es an.

Mit Ihrem interaktiven Stift-Display der PL-Reihe können Sie jede Lektion individuell gestalten und Ihre Unterrichtszeit noch effizienter nutzen. Kurz: Wacom bietet eine Lösung, die Ihnen Aufmerksamkeit verschafft und interaktives Lehren ermöglicht. Hier zeigen wir die Mehrwerte des interaktiven Stift-Displays:

- Das Display fungiert als digitaler, interaktiver Overhead-Projektor
- Notizen, Anmerkungen und Kommentare machen Sie direkt mit dem Stift auf dem Display – so ist es leicht nachzuvollziehen
- Sie brauchen nicht länger mit dem Rücken zum Publikum zu stehen, sondern können sich den Zuhörern direkt zuwenden
- Projizieren Sie detaillierte Inhalte so groß wie Sie möchten, die Projektionsfläche ist unbegrenzt
- Studenten und Schüler können direkt auf dem Bildschirm arbeiten anstatt vor einer Tafel zu stehen
- Binden Sie Internet-Inhalte in Ihre Präsentation ein, das macht es lebhafter

