

Dieter Wolff
Wuppertal (D)

Differenzierung – Individualisierung – Förderung

Überlegungen zu einem integrierten Differenzierungskonzept für den Fremdsprachenunterricht*

Im Rahmen der jährlichen Versammlung des Forums Fremdsprachen Schweiz fand am 7. November 2010 an der Pädagogischen Hochschule Lausanne eine Tagung zum Thema Fremdsprachenunterricht in heterogenen Klassen statt. Ziel dieser Tagung war es, aufgrund von zwei zen-

tralen Referaten eine erste Bilanz über den Wissensstand und die Problematik eines mehrsprachigen Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen zu ziehen. Wir publizieren hier den ersten Vortrag; das zweite Referat folgt in der nächsten Ausgabe.

Le classi eterogenee sono ormai da tempo parte della quotidianità insegnante. Per il docente affrontarle non è cosa né facile né evidente. Necessari sono strumenti didattici concreti, ma anche una riflessione sul problema come tale e sul modo con cui lo si percepisce e si cerca di venirne a capo. Questo è proprio ciò che ci propone l'autore nel contributo, muovendo dalla constatazione che l'immaginario dell'insegnante tende a poggiare su una rappresentazione ideale dell'allievo medio a cui più o meno inconsapevolmente si riferisce nel suo lavoro. Ora, ammesso che sia mai esistito, questo allievo ideale non frequenta più le nostre classi che sono popolate invece da individui con caratteristiche, qualità e capacità diverse. I concetti di differenziazione, individualizzazione e sostegno individuale fanno parte del repertorio sviluppatosi negli ultimi anni per cercare di capire e di affrontare la nuova realtà. L'autore li discute in un'ottica integrativa per approdare ad una nuova visione dell'insegnamento delle lingue.

1. Einleitung

Der deutsche Pädagoge Andreas Helmke hat einmal davon gesprochen, dass das Unterrichtsgeschehen in unseren öffentlichen Schulen um einen - von ihm so genannten - „imaginären Durchschnittsschüler“ kreise (Helmke, 2008). Das Lernverhalten von Schülern in einer Klasse, so sagt er, würde von den meisten Lehrpersonen immer global auf der Basis dieser imaginären Norm, die von niemandem je festgelegt wurde, und nicht vor dem Hintergrund der individuellen Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler gesehen und bewertet. Deshalb sei Schule in hohem Maße ineffizient und trage nicht dazu bei, das tatsächliche Potenzial der Lernenden zu nutzen. Aus diesen Aussagen von Helmke lässt sich etwas ableiten, was für diesen Beitrag von Bedeutung ist, nämlich, dass es eigentlich keine homogenen Schulklassen gibt, dass jedes Klassenzimmer vielmehr von Individuen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten bevölkert wird. Und gleichzeitig lässt sich daraus die Schlussfolgerung ziehen, dass dieser nicht existierende imaginäre Durchschnittsschüler nicht Leitbild der Lehrpersonen bleiben darf. Der Glaube an die angeblich homogenen Klassen und daraus abgeleitet natürlich an den klassischen Frontalunterricht kann den individuellen Fähigkeiten der Lernenden nicht gerecht werden und

verunmöglicht Individualisierung und Förderung, die als Leitkonzepte einer modernen Pädagogik gelten sollten (vgl. hierzu auch Wolff, 2010).

Nicht nur Helmke, sondern auch andere Pädagogen und Fachdidaktiker haben sich darüber Gedanken gemacht, wie man hier Abhilfe schaffen kann. Einige haben grundsätzlich geäußert, dass die Schule als Institution und die individuellen Fähigkeiten eines Lernenden miteinander vereinbar sind und haben dafür plädiert, die Schule einfach abzuschaffen (*de-schooling society*). Andere, und zu diesen gehören nicht nur Helmke, sondern eine Reihe weiterer führender Pädagogen, argumentieren eher dafür, den Lernraum Schule so umzugestalten, dass die Förderung des individuellen Lernens möglich wird. In diesem Zusammenhang wird seit langer Zeit der Terminus Differenzierung gebraucht. Differenzierung, Individualisierung und darauf aufbauend Förderung, das sind die Konzepte, deren Realisierung dazu beitragen soll, das schulische Lernen erfolgreicher zu gestalten.

In meinem Beitrag geht es mir darum zu zeigen, dass Differenzierung, Individualisierung und Förderung Konzepte im modernen Fremdsprachenunterricht sind, die in engem Zusammenhang zueinander stehen und dann positive Auswirkungen auf die Entwicklung der Lernenden haben können, wenn man sie integriert und

als eine Einheit versteht. Dabei gehe ich von der Annahme aus, dass heterogene Klassen im Schulalltag die Regel sind.

2. Zur Begründung von Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht

Ich hatte bereits darauf hingewiesen, dass nicht nur in meinem Verständnis der Begriff „heterogen“ eigentlich allen schulischen Lerngemeinschaften zukommen sollte. Denn jeder Lerner muss als ein einzigartiges „Exemplar“ verstanden werden, das auf individuell unterschiedliche Lernvoraussetzungen zurückgreift, die durch Umwelt und Anlagen gespeist werden. Ein solcher Zugang schließt auch Lerner mit motorischen, anderen physischen, aber auch psychischen Behinderungen ein, weil solche Merkmale auch als Lernermerkmale verstanden werden sollten. Damit wird aber der Begriff „heterogen“ eigentlich überflüssig, denn wenn alle Lerner verschieden sind, dann sind auch alle Schulklassen heterogen, und es muss generell darüber nachgedacht werden, wie man mit der Unterschiedlichkeit der Lernenden in den verschiedenen Klassen umgehen kann.

Ein solches Verständnis von der Einzigartigkeit jedes Lerners führt grundsätzlich auch zu einem Wegfall der Dichotomie von stark und schwach, d.h. es gibt dann keine starken oder schwachen Lerner, sondern Lerner mit verschiedenen Lernvoraussetzungen, die in unterschiedlichen Lernsituationen jeweils anders reagieren und zu verschiedenen Lernergebnissen gelangen. Wenn wir als Lehrende bewirken wollen, dass die Lernergebnisse des einzelnen Lerners optimal seine Lernvoraussetzungen widerspiegeln (wir können nicht erwarten, dass sie genau die Lernziele erreichen, die wir für sie gesetzt haben), dann müssen wir die individuellen Lernermerkmale durch unterrichtliche Maßnahmen beeinflus-

sen. Dies ist allerdings in herkömmlichen Lernumgebungen nicht möglich, denn das würde bedeuten, dass jede Lehrkraft mit jedem einzelnen Schüler und seinen Anlagen und Merkmalen vertraut ist. Individuelle Förderung kann nur dann funktionieren, wenn die traditionellen Lernumgebungen modifiziert werden und der Lernende mit in den Förderprozess einbezogen

Alter und Entwicklung, Geschlecht	Vorerfahrungen und Vorkenntnisse
Interkulturelle Erfahrungen	Arbeitshaltung und Interessen (Motivation, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit)
Sozialer Hintergrund (Familie/Elternhaus)	Disziplin
Muttersprachliche Kompetenz bzw. Kompetenz in der Schulsprache (z.B. bei Kindern mit Migrationshintergrund)	Soziale Fähigkeiten im Umgang mit Lehrern und Mitschülern
Intellektuelles Leistungsvermögen (Fähigkeiten, Lerntempo, Gedächtnis)	

wird, ihn aktiv mitgestalten kann. In diesem Zusammenhang wird auch der Begriff der „natürlichen“ Differenzierung genannt.

Werfen wir nun einen Blick auf die möglichen individuellen Lernvoraussetzungen, wie sie in der Literatur zum Thema genannt werden. Die auf der Basis der Überlegungen von Haß (2006) in den „Materialien für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen“ entwickelte Aufteilung erscheint für unsere Zwecke praktikabel (vgl. Moderationsmodul 10: Individuelle Förderung, 2008). Die Autoren unterscheiden vier unterschiedliche Gruppen von Lernvoraussetzungen:

- Allgemeine Lernvoraussetzungen
- Entwicklungspsychologische Stufen
- Unterschiedliche Intelligenztypen
- Unterschiedliche Lernertypen

Auch in dieser Einteilung findet sich die bekannte Trennung in *nurture* und *nature* wieder, d.h. in Lernvoraussetzungen, die der Umwelt geschuldet

sind, und in Lernvoraussetzungen, die etwas mit individuellen Anlagen zu tun haben. Ich möchte an dieser Stelle auf den Begriff „Begabung“ verzichten, der in seiner schillernden Uneindeutigkeit zu vielen häufig ideologisch motivierten Diskussionen geführt hat. Die allgemeinen Lernvoraussetzungen werden von Haß (2006) folgendermaßen unterteilt:

Eindeutig umweltbedingte Lernvoraussetzungen sind der soziale Hintergrund, d.h. die Familie und das Elternhaus, die interkulturellen Erfahrungen, die Sprachkompetenz, die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse sowie zum Teil auch die sozialen Fähigkeiten im Umgang mit Lehrern und Mitschülern. Sie sind aufs engste miteinander verknüpft, insbesondere der soziale Hintergrund und die Sprachkompetenz. Letztere steht seit geraumer Zeit im Mittelpunkt vieler Debatten. Untersuchungen in den letzten Jahren (z.B. FÖRMiG, 2007) haben gezeigt, dass die Probleme, die Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule haben, häufig auf die mangelnde Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache (d.h. der Mehrheitsprache) zurückzuführen sind (vgl. auch Pieper, Vollmer & Thürmann, 2010).

Auch Arbeitshaltungen und Interessen, sowie die sozialen Fähigkeiten im Umgang mit anderen sind in hohem Maße umweltbedingt, d.h. sie werden im

Elternhaus und in der Schule erworben. Es kann hier allerdings davon ausgegangen werden, dass es Lerner gibt, die in stärkerem Maße extrovertierte Persönlichkeiten sind und deshalb diese Fähigkeiten und Fertigkeiten leichter erwerben. Das intellektuelle Leistungsvermögen ist wahrscheinlich zum größeren Teil anlage- und zum geringeren Teil umweltbedingt.

Für die entwicklungspsychologischen Stufen bezieht sich die nordrhein-westfälische Arbeitsgruppe auf die Arbeiten von Oerter und Montada (2002). Diese Autoren verweisen darauf, dass die Stufen für die Art der Aneignung und Verarbeitung des komplexen Systems Sprache von großer Bedeutung sind. Die von Piaget modellierte Stufung der geistigen Entwicklung des Kindes lässt erwarten, dass Kinder in der so genannten konkret-operationalen Phase Sprache anders lernen als in der prä-operationalen Phase. In ersterer sind die Fähigkeiten des Segmentierens und Klassifizierens stärker entwickelt und ermöglichen deshalb andere Lernprozesse als in der prä-operationalen Phase. Die entwicklungspsychologisch bedingten Lernvoraussetzungen können in einer Klasse, insbesondere in der Grundschule, unterschiedlich geartet sein, weil die jeweilige Stufe nicht von allen gleichzeitig erreicht wird.

Zu den unterschiedlichen Intelligenztypen soll hier nur wenig gesagt werden. Schon 1994 hat Armstrong eine Liste von acht multiplen Intelligenztypen vorgelegt:

Linguistic intelligence	Logical-mathematical intelligence
Spatial (visual) intelligence	Bodily-kinesthetic intelligence
Musical intelligence	Interpersonal intelligence
Intrapersonal intelligence	Naturalist intelligence

Diese Intelligenztypen kommen bei jedem Menschen in unterschiedlicher Ausprägung vor und beeinflussen als

Lernvoraussetzungen das Lernverhalten jedes Einzelnen.

Schließlich bleiben die unterschiedlichen Lernertypen als Lernvoraussetzungen. Ich möchte hier – unkommentiert – eine Liste von Hans-Eberhard Piepho (undatiert) vorstellen, die bereits auf das Fremdsprachenlernen fokussiert:

- _____
- Visuell wache Kinder
- _____
- Auditiv sensible Kinder
- _____
- Haptisch aufgeschlossene Kinder
- _____
- Datensammler (Lernstil)
- _____
- Regellerner (Lernstil)
- _____
- Konzeptlerner (Lernstil)
- _____
- Sprachlich gehemmte Lerner

Ich hatte bereits darauf hingewiesen, dass unter Lernvoraussetzungen auch solche eingeschlossen werden sollten, die gemeinhin Lernern mit besonderen Bedürfnissen zugeordnet werden. Dies erklärt sich allein schon daraus, dass in Europa in zunehmendem Maße versucht wird, diese Kinder in Regelklassen zu integrieren. In diesem Zusammenhang darf ich auf den Bericht der Europäischen Kommission mit dem Titel „Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages“ aus dem Jahre 2004 verweisen, der einen Überblick über die am häufigsten vorgefundenen Beeinträchtigungen gibt und zeigt, in welchen europäischen Ländern die

Förderung dieser Kinder am weitesten fortgeschritten ist. Es leuchtet ein, dass Kinder mit be-

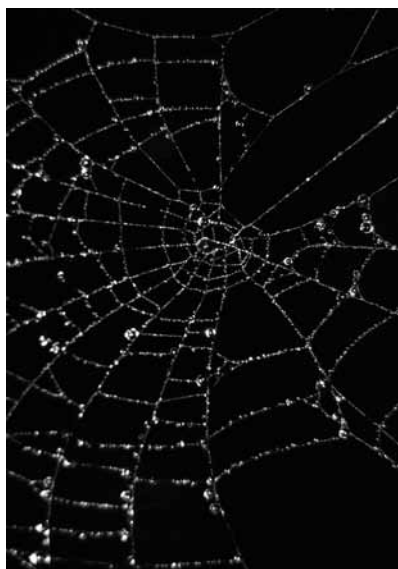
sonderen Bedürfnissen eine besondere Förderung benötigen, die allerdings auch in Regelklassen möglich ist. Unter dem Stichwort „Inklusion“ fordert eine Konvention der Vereinten Nationen, die auch von den meisten europäischen Ländern unterzeichnet wurde, den gemeinsamen Unterricht für alle Kinder in Regelklassen (cf. United Nations Convention, New York 2003-2004)

Die gerade vorgestellten Kategorien verschiedener Lernvoraussetzungen machen deutlich, dass jeder einzelne Lerner auf unterschiedliche „Bündel“ von Lernvoraussetzungen zurückgreift, wenn er Lernprozesse gestaltet. Lernprozesse sind individuell verschieden und führen zu unterschiedlichen Lernergebnissen. Diese Verschiedenartigkeit der einzelnen Lerner und ihrer Voraussetzungen greift natürlich auch beim Erwerb einer Fremdsprache. Alle vier Gruppen von Lernvoraussetzungen können den fremdsprachlichen Lernprozess entweder positiv oder negativ beeinflussen.

Aus diesen Überlegungen lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass Unterricht nur dann wirklich erfolgreich sein kann, wenn man ihn dergestalt individualisiert, dass alle Lerner ihren Lernvoraussetzungen entsprechende Lernumgebungen vorfinden und ihre Lernprozesse optimal einsetzen können. Das bedeutet: breit gefächerte Lernangebote, Öffnung des Unterrichts und Unterstützung zur Selbstförderung, d.h. Anbahnung von Lernerautonomie sind erforderlich, um den Lernenden dabei zu helfen, ihr Lernen optimal zu gestalten. Dann verschwindet der imaginäre, durchschnittlichen Normvorstellungen entsprechende Schüler und macht dem realen, individuellen Schüler Platz, der, wenn seine Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden, am besten lernen kann.

3. Differenzierung: Definition und Differenzierungsmöglichkeiten

Differenzierung ist ein pädagogisches Konzept, das sich bereits in der bildungspolitischen Diskussion der sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts findet und die Debatte um die Gestaltung eines guten Schulsystems zumindest in Deutschland bis heute begleitet. In den sechziger Jahren wurden vor allem unter dem Eindruck einer bis zur Polemik reichenden Diskussion um den Einfluss von Umwelt und Anlagen auf die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit Modelle von Schule entwickelt, die eine chancengleiche Erziehung aller Kinder und Jugendlichen erreichen sollten. Die britischen *comprehensive schools*, die durch ihr *streaming system* bewirken sollten, dass alle Lernenden in jedem Fach die für sie persönlich am besten geeignete Lernumgebung vorfanden, sind ein typisches Beispiel für frühe Differenzierungsformen. Allerdings waren es allein die Lehrkräfte, die Differenzierungsmaßnahmen vornahmen und die Schüler in die jeweils ihrer Meinung nach optimale Lernumgebung steuerten. Auch die Gesamtschule in Deutschland war in ihrer frühen Form durch die Auflösung der Klassenverbände und die



Zusammenführung von Lernenden zu interessengeleiteten Lerngruppen gekennzeichnet. In der Fachdiskussion spricht man hier von **äußerer Differenzierung**, d.h. der organisatorischen Trennung bzw. Aufteilung von Klassen in „homogene“ Lerngruppen. Heute ist die äußere Differenzierung in den Hintergrund getreten: Dies geschah weitgehend unter dem Einfluss der andauernden Diskussion um die Vorteile der gemeinsamen Erziehung unterschiedlich begabter Schüler über einen möglichst langen Zeitraum. In Deutschland wird diese Diskussion zurzeit sehr engagiert geführt und scheint zu bildungspolitischen Veränderungen von großer Tragweite zu führen. In gewisser Weise kann man sagen, dass das in Deutschland zum Teil noch bestehende dreigliedrige Schulsystem eine Form von äußerer Differenzierung darstellt.

In der **inneren** oder **Binnendifferenzierung** bleibt die Lerngruppe als Ganzes bestehen: Durch pädagogische oder didaktische Maßnahmen wird versucht, der Individualität der Lernenden gerecht zu werden. Auf diese Form von Differenzierung wird heute gemeinhin abgehoben, wenn man von Differenzierungsmaßnahmen spricht. Gemeinhin wird zwischen vier verschiedenen Formen von Differenzierungsmaßnahmen unterschieden (vgl. z.B. Böttger, 2005, der allerdings fünf Maßnahmen vorschlägt, von denen zwei nicht unbedingt trennscharf sind):

(1) **Quantitative Differenzierung:** Hier geht es darum, die einzelnen Schülerinnen und Schüler von der Quantität (Arbeitsmenge, Stoffumfang) der gestellten Aufgaben her unterschiedlich einzubinden. So kann die Anzahl von Übungen für einzelne Teilgruppen oder Einzelschüler variiert werden; es können z.B. Zusatzaufgaben gestellt werden für Schüler, die mit dem üblichen Arbeitspensum schneller fertig werden. Die quantitative Differenzierung ist

die Form der Differenzierung, mit der die Lehrkräfte am besten vertraut sind. Sie findet sich auch in den meisten fremdsprachlichen Lehrwerken, in welchen markiert wird, welche Texte oder Übungen von allen durchgearbeitet werden bzw. welche einzelnen Lernergruppen vorbehalten bleiben sollten. Quantitative Differenzierungsmaßnahmen sind in der Praxis in hohem Maße lehrergesteuert, d.h. die Lehrkraft legt fest, welche Übungen oder Zusatzaufgaben von wem gemacht werden sollen.

(2) **Qualitative Differenzierung:** Die Differenzierung in verschiedenen Lerngruppen oder Einzeller erfolgt nach unterschiedlichen Übungstypen, deren Niveau schwieriger oder leichter sein kann. Dadurch kann z.B. die Suche nach individuellen Lernwegen gefördert werden. Auch das Bearbeiten differenzierter Hausaufgaben ist eine Form von qualitativer Differenzierung. Die qualitative Differenzierung ist meist als ein lehrergesteuertes Verfahren verstanden; die Lernenden lassen sich aber durchaus einbinden.

(3) **Differenzierung nach Unterrichtsformen:**

Diese Art der Differenzierung findet ihren Platz vor allem in modernen Unterrichtsansätzen, in welchen die verschiedenen möglichen Sozialformen eine wichtige Rolle spielen. Die Differenzierung bezieht sich auf die selbstständige Wahl der eigenen Arbeitsweisen, der Arbeitsmittel und der benötigten Arbeitszeit. Auch hier kann die Lehrkraft die Differenzierungsmaßnahme selbst durchführen; aber gerade bei diesem Differenzierungsverfahren sollten die Schüler stärker eingebunden werden, um ihren eigenen Lernstil zu entdecken und zu entscheiden, wie sie am besten mit den gestellten Aufgaben zurechtkommen. Differenzierung

nach Unterrichtsformen kann nur dann wirkungsvoll sein, wenn verschiedene Sozialformen (Gruppenarbeit, Paararbeit, Projektarbeit) im Unterricht erprobt werden. Alle Formen von handlungsorientiertem Unterricht lassen solche Differenzierungen zu.

(4) **Differenzierung durch variablen Einsatz von Medien und Arbeitsmitteln:**

Diese recht alte Form der Differenzierung bezieht sich auf die Gestaltung der Unterrichtsmaterialien. Den Schülern werden Arbeitsmittel und Medien zur Verfügung gestellt, die ihnen, allein schon weil unterschiedliche Sinneskanäle angesprochen werden, verschiedene Zugänge zu Unterrichtsstoffen ermöglichen. Die Differenzierung wird meist vom Lehrmittel vorgegeben; sie kann aber auch durch den Lehrer gesteuert werden oder vom Schüler selbst vorgenommen werden.

4. Öffnung von Unterricht und Lernerautonomie

Aus den bisherigen Überlegungen sollte hervorgegangen sein, dass Differenzierung im herkömmlichen Unterricht ein schwieriges Unterfangen ist. Die Lehrkraft übernimmt bei den wichtigsten Verfahren gemeinhin die Entscheidungsbefugnis; das bedeutet aber, dass sie auch die alleinige Verantwortung für die jeweilige Differenzierungsmaßnahme hat. Es ist aber nicht möglich, alle Schüler einer Klasse so gut zu kennen, dass man dem Einzelnen, ohne zu irren, optimale Differenzierungsmaßnahmen zuweisen kann. Deshalb ist es erforderlich, den Schüler an der Differenzierung zu beteiligen, ihn seine Stärken und Schwächen selbstständig erkennen zu lassen und ihn zunehmend selbstständig zu machen. Wenn man Differenzierung so versteht, dann hat es etwas mit Selbstverantwortung und Autonomie zu tun und stellt ein Erziehungsziel

dar, das mit dem bildungspolitischen Ziel des lebenslangen Lernens aufs engste verbunden ist. Das Stichwort: „natürliche“ Differenzierung wurde schon genannt.

Ein solcher Ansatz erfordert zweierlei: Zum einen lässt sich eine so verstandene Differenzierung nicht in herkömmliche, geschlossene Unterrichtsformen integrieren – offenere Formen des Unterrichtens sind erforderlich, zum anderen ist es notwendig, den Lernenden Hilfestellung bei ihren individuellen Differenzierungsmaßnahmen zu geben – dies gehört zu den Verfahren, die von der *learning-how-to-learn* Bewegung in den Mittelpunkt gerückt wurden.

Nach Timm (1998:13) lässt sich Unterricht zumindest auf zwei Ebenen öffnen:

- a. Inhaltliche und institutionelle Öffnung: Der Unterricht ermöglicht es den Schülern, auch ihre Schul- und Klassensituation als offene, nicht institutionell festgelegte Lebenswelt zu sehen.
- b. Curriculare und methodische Öffnung: Der Unterricht fördert Schülerinitiativen und Eigenverantwortlichkeit für die Wahl zielorientierter Aktivitäten und die Arbeits- und Zeiteinteilung (Wochenpläne). Auf diese Weise ermöglicht er Prozesse der Selbsterkundung und Selbsterfahrung und fördert so die schülerseitige „Selbstorganisation“ der Lernprozesse.

Die unter Federführung von Hans Brügelmann entwickelten Implementierungsmaterialien zum Lehrplan Englisch in NRW aus dem Jahre 2008 unterscheiden konkreter vier **Öffnungsmöglichkeiten:**

- (1) Methodisch-organisatorische Öffnung: Die Kinder arbeiten zunehmend selbstständig und eigenverantwortlich z.B. durch:
 - die Wahl der für sie geeigneten Hilfen zur Bewältigung einer Aufgabe

- das Treffen eigener Entscheidungen bzgl. der Darstellungsform
- das Nutzen von unterschiedlichen Nachschlagemöglichkeiten
- die individuelle Wahl der Lernwege
- die Dokumentation der Lernwege und Ergebnisse

- (2) Inhaltliche/didaktische Öffnung:
 - Auswahl der sprachlichen Mittel durch die Kinder nach Interesse und Neigung über das vorgegeben Sprachmaterial hinaus
 - Auswahl der Medien, z.B. Nutzung authentischer Bücher zum eigenständigen Erschließen
 - Auswahl der konkreten Kommunikationssituation innerhalb eines Themenkomplexes
- (3) Pädagogische/politische Öffnung:
 - Mitbestimmung bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten, Auswahl der Sozialform
 - Selbstständigkeit, z.B. Selbstkontrolle, Partnerkontrolle, Portfolioarbeit
- (4) Öffnung nach außen:
 - Muttersprachler in den Unterricht einladen
 - Partnerschaften über Mail-Kontakte

Zu den offenen Lernformen, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können, gehören die folgenden:

- **Lernen an Stationen:** Phase der zeitgleichen Bearbeitung von Aufgabenzusammenstellungen
- **Werkstattunterricht:** Angebotsauswahl mit stark handlungsorientiertem Charakter. Experten- oder Tutorenfunktion von Schülern für einzelne Aufgaben
- **Projektunterricht und Projektarbeit:** Komplexe, vielschrittige Vorhaben oder Themenerarbeitungen mit handlungsorientiertem Charakter und vielfältigen, offenen Aufgaben

- **Wochenplanarbeit:** Die Aufgaben einer Woche werden durch einen Arbeitsplan festgelegt. Die Schüler sind frei in der Reihenfolge der Bearbeitung.
- **Freiarbeit:** Den Lernenden wird ein abgesteckter Zeitrahmen eingeräumt, innerhalb dessen sie aus den durch die Lehrkraft aufbereiteten Materialien und Aufgabenstellungen auswählen können. Reihenform und Dauer der Bearbeitung, die Sozialform und die Lernwege können selbst bestimmt werden.

Lernerautonomie ist die offene Lernform *par excellence*; sie erlaubt eine Gestaltung von Unterricht, welche der Eigendifferenzierung der Lernenden besonders viel Raum gibt. Lernerautonomie taucht als didaktisches Konzept schon seit geraumer Zeit in der pädagogischen Literatur auf. Der Begriff definiert sich als ein fachdidaktischer Ansatz, der vor allem im Fremdsprachenunterricht praktiziert wird und u.a. mit den Namen Little (1991) und Dam (1995) verbunden ist. Unter Lernerautonomie versteht man allgemein die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen, d.h. die Fähigkeit zur Reflexion über den eigenen Lernprozess, die Fähigkeit, Lernstrategien, Lern- und Arbeitstechniken selbstständig auszuwählen und zu gebrauchen, sowie die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der eigenen Leistung und zur Dokumentation des Lernprozesses. In welcher Form auch immer man die Entwicklung von Lernerautonomie im Unterricht praktiziert, im Vordergrund stehen Sozialformen wie Gruppen- oder Paararbeit: Schülergruppen arbeiten weitgehend selbstständig unter Hilfestellung der Lehrkraft an vorher gemeinsam ausgehandelten Themen. Am Ende von Unterrichtszyklen einer bestimmten Länge tragen die Kleingruppen die Ergebnisse ihrer jeweiligen Arbeit im Plenum vor. Die gemeinsame Arbeit in den Kleingruppen, an welchen alle Schüler aktiv beteiligt sind, fördert die

Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der eigenen Leistung, die es wiederum ermöglicht, selbstständige Differenzierungsprozesse auszulösen. Im Kontext lernerautonomer Verfahren wird die Öffnung von Unterricht maximal ausgereizt (vgl. Wolff, 2008).

5. Fazit und abschließende Bemerkungen

Ich komme zum Abschluss meiner Überlegungen. Mein Ausgangspunkt war, dass es eigentlich nur heterogene Schulklassen gibt und dass jeder Lernende eine unterschiedliche Lernausstattung hat, die zum Teil auf seinen Anlagen, zum Teil auf der Umwelt basiert. Um diese Lernausstattung optimal zu nutzen, ist es erforderlich, jeden Lernenden individuell zu fördern. Dies wiederum ist nur möglich, wenn man die Lernenden hinsichtlich ihrer individuellen Lernausstattung differenziert.

Es sollte kein Zweifel daran bestehen, dass es vor allem die offenen Unterrichtsformen sind, welche eine wirklich effiziente Differenzierung – also eine natürliche Differenzierung – ermöglichen. Eine Differenzierung durch die Lehrkraft ist weniger wirkungsvoll, weil sie den individuellen Fähigkeiten der Lernenden nicht optimal Rechnung tragen kann. Offene Unterrichtsformen, insbesondere in ihrer überzeugendsten Form, der Lernerautonomie, ermöglichen eine natürliche Differenzierung, die den Lernenden seine Stärken und Schwächen erkennen und gleichzeitig sein Interesse an den eigenen Lernprozessen wachsen lässt.

Anmerkung

* Ich möchte mich ganz herzlich bei der Arbeitsgruppe 'Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW' bedanken, für die ich beratend tätig war und der ich wertvolle Anregungen bei der Abfassung dieses Beitrags verdanke.

Bibliographische Angaben

- Armstrong, T. (1994): *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria (Vermont): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Böttger, H. (2005): *Englisch lernen in der Grundschule. Studienband*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund 1*: (BLK Projekt) Hamburg.
- Dam, L. (1995): *Learner Autonomy: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Haß, F. (2006): *Fachdidaktik Englisch: Tradition – Innovation – Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Helmke, A. (2008): Weg vom Durchschnittsschüler. *Schulblatt des Kantons Zürich* 3, 8-9.
- Little, D. (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Marsh, D. (ed.) (2004): *Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages*. Publication of the European Union.
- Materialien für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen (2008). *Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule: Individuelle Förderung*. Detmold: Bezirksregierung.
- Oertner, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch*. Mannheim: Beltz.
- Pieper, I., Vollmer, H. & Thürmann, E. (2010). *Language(s) of Schooling: Focusing on Vulnerable Learners*. Strasbourg: Council of Europe Policy Division.
- Timm, J.-P. (1998). Entscheidungsfelder des Englischunterrichts. In Timm, J.-P. (ed.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts* (pp. 7-14). Berlin: Cornelsen.
- United Nations Convention (2003-2004). *Full Participation and Equality*, New York: United Nations.
- Wolff, D. (2008). Selbstbestimmtes Lernen und Lernerautonomie – Einige Überlegungen zum lernpsychologischen Hintergrund. In Arntz, R. & Kühn, B. (Hrsg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung* (pp. 18-32). Bochum, AKS-Verlag.
- Wolff, D. (2010). Individuelle Lernermerkmale und institutionalisierter Fremdsprachenunterricht. Ein unlösbarer Konflikt? In Berndt, E. & Kleppin, K., *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie – Festschrift für Rüdiger Grotjahn* (pp. 291-306). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Dieter Wolff

ist Professor für Anwendungsbezogene Sprachverarbeitung an der Bergischen Universität Wuppertal.