

BASISWISSEN

BINNENDIFFERENZIERUNG – HETEROGENITÄT IM KLASSENZIMMER



INHALT

- I. EINFÜHRUNG
- II. WAS BEDEUTET BINNENDIFFERENZIERUNG?
- III. HETEROGENITÄT – ASPEKTE DER VIELFALT
- IV. VORAUSSETZUNGEN FÜR EINE SINNVOLLE UND ALLTAGSTAUGLICHE BINNENDIFFERENZIERUNG
- V. BINNENDIFFERENZIERUNG GANZ PRAKTISCH
- VI. BINNENDIFFERENZIERUNG UND ZEITAUFWAND – EIN (UN)LÖSBARER KONFLIKT?
- VII. WEITERFÜHRENDE RESSOURCEN UND QUELLEN

I. EINFÜHRUNG

Den Umgang mit heterogenen Lerngruppen und Klassen empfinden viele Lehrkräfte als Herausforderung – vielleicht geht es dir genauso?

Wenn man Lehrkräfte fragt, was sie im Unterrichtsalltag besonders beschäftigt, erhält man oft die Antwort: „... die Heterogenität – und wie ich binnendifferenzieren kann ...“.

Das vorliegende Basiswissen liefert Antworten auf genau diese Frage. Es gibt dir einen Über-

blick über verschiedene Aspekte der Vielfalt im Klassenzimmer und zeigt pragmatische, alltagstaugliche Wege auf, wie du die Schüler*innen auf ihren individuellen Bildungswegen unterstützen kannst.

Ergänzend steht dir auch unsere „Methodensammlung Binnendifferenzierung“ zur Verfügung (www.schlau-lernen.org/methodensammlung).



II. WAS BEDEUTET BINNENDIFFERENZIERUNG?

II.1 ÄUSSERE UND INNERE DIFFERENZIERUNG

Wenn Lernende in unterschiedlichen Klassen oder Gruppen mit unterschiedlichen Lehrbüchern oder Materialien lernen, spricht man von **äußerer Differenzierung**. **Äußere Differenzierung** wird von außen aufgrund von Alter, Kontaktdauer mit Deutsch und/oder Einstufungstests vorgenommen, um eine größtmögliche Homogenität innerhalb der Lerngruppe zu erzielen.

Die am häufigsten stattfindende äußere Differenzierung ist die Entscheidung für unterschiedliche weiterführende Schulen nach der Grundschule oder die Zuweisung in besondere Klassen für Deutsch als Zweitsprache.

Innere Differenzierung oder **Binnendifferenzierung** findet innerhalb einer gemeinsam lernenden Gruppe statt.

Das wichtigste Kennzeichen innerer Differenzierung ist das **gemeinsame inhaltliche Lernen**. Es soll das „inhaltliche[s] Fundament als Grundlage“ „für ein gemeinsames Ganzes“¹ sein, „Differenzierung darf nicht zur Vereinzelung führen.“²



1 | Müller/Frank (2018), S. 19.
2 | Müller/Frank (2018), S. 20.

II.2 DEFINITION BINNENDIFFERENZIERUNG

Die **Voraussetzung** für eine sinnvolle Differenzierung ist immer das genaue Hinschauen und das Entdecken von Unterschieden. Dabei ist der Fokus unterschiedlich (s. **Kapitel III.1**).

Ziel einer Differenzierung ist, dass nicht alle trotz unterschiedlicher Vorbedingungen denselben Lernweg beschreiten müssen, sondern möglichst individuell lernen können.

Dasselbe inhaltliche Fundament soll verschiedene organisatorische und methodische Wege eröffnen, auf denen Lerninhalte individuell angepasst werden können.

Dabei wird die Anpassung der Inhalte in der Regel durch die Lehrkraft vorgenommen. Es gibt aber auch die Möglichkeit der Auswahl durch die Schüler*innen. Hierfür ist die Fähigkeit zum autonomen Lernen notwendig.

Kurz gesagt: Binnendifferenzierung ermöglicht Lernenden individuelle Lernwege in einer Lerngruppe mit einem gemeinsamen Thema und nutzt Unterschiede als gemeinsame Ressource.



- Habe ich bisher im Unterricht einzelne Schüler*innen in all ihren Facetten wahrgenommen – oder eher die Klasse als Ganzes?
- Bin ich bereit, mich mit den Ressourcen und dem Förderbedarf jedes*jeder Einzelnen zu beschäftigen?

1 | Hilfreiche Informationen zum Themenkomplex Resilienzförderung, psychische Gesundheit, Diversitätsbewusstsein und Empowerment im Kontext Schule findest du in folgender Publikation: Deutsches Rotes Kreuz (Hg.) (2019): Gesundheit und Bildungsgerechtigkeit – Impulse zur Resilienzförderung am Lern- und Lebensort Schule. Abrufbar unter: https://drk-wohlfahrt.de/fileadmin/DRK-Wohlfahrt.de/04-Aktuelles/Veroeffentlichungen/2023/DRK_Expertise_Resilienz.pdf

III. HETEROGENITÄT – ASPEKTE DER VIELFALT

„Die Verschiedenheit der Köpfe ist das größte Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten, ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die [...] alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen.“³ So schreibt Johann Friedrich Herbart 1806 in seinem Werk „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“. Für seine Zeit war das sicherlich ein fortschrittlicher Gedanke, da er auf die Notwendigkeit hinweist, individuelle Unterschiede in der Bildung zu berücksichtigen. Aus heutiger Sicht muss jedoch kritisiert werden, dass Vielfalt bzw. Heterogenität als „Hindernis“ statt als Potenzial benannt wird. Eine moderne, diskriminierungssensible Pädagogik erkennt Diversität als Ausgangspunkt für gerechte Bildung an – nicht als Problem.

Heterogenität braucht Binnendifferenzierung und Binnendifferenzierung ist die Antwort auf Heterogenität. Beide Begriffe gehören inhaltlich zusammen. Heterogenität hat viele Facetten. Im Folgenden schauen wir uns die Merkmale, in welchen Schüler*innen sich unterscheiden können, genauer an.

III.1 ALTER UND GESCHLECHT

Differenzierung nach Alter und manchmal nach Geschlecht findet im schulischen Umfeld in Form von äußerer Differenzierung statt. Schüler*innen besuchen in der Regel altershomogene Klassen. Jedoch werden gerade in DaF/DaZ-Klassen häufig auch altersheterogene Schüler*innen zusammengefasst, wenn die Schulen die Integration der neu ankommenden Schüler*innen organisatorisch nicht anders lösen können. So findet man in der Praxis oft Klassen mit Schüler*innen zwischen 10 und 12 Jahren und Klassen mit Schüler*innen ab 13 Jahren. Auch im Grundschulbereich werden zugewanderte Kinder teils jüngeren Klassen zugewiesen, um einen Schriftspracherwerb von Grund auf zu ermöglichen. Diese Praxis kann jedoch für die betroffenen Schüler*innen belastend sein, z. B. wenn sie sich nicht altersgemäß

angesprochen oder sozial zugehörig fühlen. Entscheidend ist, dass Lernende in ihrer Identität respektiert und in ihrer Entwicklung gestärkt werden – unabhängig von organisatorischen Einschränkungen.

III.2 LERNBIOGRAFIE UND LERNERFAHRUNGEN

Schüler*innen in DaZ-Gruppen bringen vielfältige Lernbiografien und Erfahrungen mit. Diese sind geprägt von ihren individuellen Lebensumständen, mehrsprachigen Kompetenzen und verschiedenen schulischen wie außerschulischen Bildungswegen. Diese Vielfalt zeigt sich z. B. in:

- Unterschieden im bisherigen Schulbesuch – manche Lernende hatten lange Schulwege, andere mussten ihre Bildung unterbrechen oder hatten kaum Zugang zu formaler Bildung, etwa durch Krieg, Flucht oder strukturelle Bildungsungleichheit.
- unterschiedlichen Lese- und Schreibkompetenzen sowie Vorerfahrungen im Umgang mit Schriftsprache.
- unterschiedlichen Rollenverständnissen, Unterrichtsformen und Lernkulturen, die durch kulturelle, familiäre oder schulische Kontexte geprägt sind.
- vielfältigen Erfahrungen im Umgang mit Fehlern, Autorität, Sanktionen oder Selbstständigkeit – auch beeinflusst durch gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen.

Für eine diskriminierungssensible Unterrichtspraxis ist es wichtig, diese Vielfalt nicht als Defizit, sondern als Ausdruck von individuellen Bildungswegen zu verstehen. Lehrkräfte profitieren davon, mit Offenheit, Neugier und Reflexion auf die Biografien ihrer Schüler*innen zu reagieren – auch wenn ihnen nicht alle Faktoren bekannt sind.

³ | vgl. Stangl, W.: Differenzierung. <https://lexikon.stangl.eu/210/differenzierung> (abgerufen: 02.04.2025)

III.3 LERNTEMPO

Schüler*innen lernen unterschiedlich schnell. Die Fertigkeiten im Sprechen, Schreiben, Lesen/Leseverständnis und Hörverstehen entwickeln sich nicht gleich schnell. Manche Schüler*innen können die neue Sprache schnell sprechen und verstehen, andere Schüler*innen entwickeln ihre schriftlichen Fertigkeiten schneller und haben Hemmungen beim Sprechen.

Auch neurodivergente Lernweisen, Sinnesbeeinträchtigungen (auditiver und visueller Kanal), motorische Einschränkungen oder eine kürzere Aufmerksamkeitsspanne können das Lerntempo beeinflussen. Dabei ist es wichtig zu verstehen: Nicht die individuelle Disposition stellt das Problem dar, sondern eine Lernumgebung, die darauf nicht eingeht. Bei Bedarf kann die Zusammenarbeit mit speziell ausgebildeten therapeutischen Fachkräften, Sonderpädagog*innen oder Dolmetschenden sinnvoll sein – immer mit dem Ziel, allen Schüler*innen Teilhabe und Lernerfolge zu ermöglichen. (Siehe auch Punkt III.7, Unterschiedliche gesundheitliche Voraussetzungen.)

III.4 LERNSTILE UND LERNTYPEN

Menschen lernen nicht gleich. Diese Feststellung scheint so selbstverständlich zu sein, dass man sie eigentlich nicht erwähnen müsste.

Doch berücksichtigen wir als Lehrkräfte die heterogenen „Lerntypen“ und Lernstile ausreichend im Unterricht?

Das Konzept der „Lerntypen“ und „Lernstile“ ist zwar wissenschaftlich umstritten, kann aber als Anregung dienen, Unterricht methodisch vielfältig zu gestalten. Wichtig ist: Lernstile sind keine festen Kategorien, sondern können auch Ausdruck situativer Präferenzen sein, die sich wieder verändern können. Entscheidend ist, dass alle Schüler*innen vielfältige Zugänge zu Inhalten haben – unabhängig von ihren Voraussetzungen. Menschen werden demnach nach den bevorzugten Wahrnehmungswegen und Sinneskanälen eingeteilt, in visuelle, auditive, haptische/handelnde, motorische/kinästhetische, kommunikative und kognitive „Typen“.⁴ Der Psychologe Howard Gardner unterschied 1988 zusätzlich verschiedene „Intelligenzen“: die sprachliche, die logisch-mathematische, die visuell-räumliche, die kinästhetische, die musikalische, die naturbezogene und die Intelligenz, die mit den eigenen Gefühlen und denen anderer Menschen gut umzugehen weiß.⁵

Außerdem sind Menschen natürlich auch in ihren Persönlichkeiten sehr unterschiedlich.

Was also tun?

Grundsätzlich gibt es zwei Tipps:

- 1. Lehrkräfte sollten ihren eigenen bevorzugten Lernstil kennen und kritisch reflektieren.**
- 2. Lehrkräfte sollten so viele Sinne wie möglich im Unterricht berücksichtigen. Das beinhaltet Methodenvielfalt durch den Einsatz u. a. visueller, auditiver, motorischer, rhythmischer, kognitiver Elemente.**
 - **Visuell orientierte Menschen brauchen Bilder, Farben, Symbole und gute Visualisierungen an der Tafel.**
 - **Auditiv orientierte Menschen möchten laut lesen, Lernstoff diktieren und laut aufsagen.**
 - **Menschen, die gerne haptisch und motorisch lernen, brauchen bewegte Unterrichtsaktivitäten und Materialien zum Anfassen und Gestalten (be-greifen).**
 - **Kognitiv orientierten Menschen helfen Übersichten, explizite Regeln und Tabellen.**

4 | Gaßner, Elisabeth (2021), S. 33–62.
5 | Zit. in: Müller, Frank (2018), S. 14–17.

Als Lehrkraft lernst du deine Schüler*innen im Laufe des Unterrichts immer besser kennen und erkennst durch Beobachtung auch deren bevorzugte Lernwege.

Eine kleine Übung kann einen ersten Eindruck von bevorzugten Lernwegen geben: Die Schüler*innen haben eine Übersicht mit Auge, Ohr, Nase, Mund, Hand ... vor sich liegen. Du nennst

ein Wort, z. B. „Seife“, und die Schüler*innen kreuzen an, was sie zuerst damit verbinden: Den Geruch? Die Farbe oder Form? Das Gefühl der Seife beim Waschen auf den Händen? Den Geschmack von Seife? Das Geräusch der Seife in der Hand beim Waschen? Die Sinne, die am meisten angekreuzt werden, sind wahrscheinlich die bevorzugten.

Welcher Lerntyp bist du?
Weißt du, welche Lerntypen in deiner Gruppe vertreten sind?

						
Zitrone	✗		✗			
Seife						
Sonne						
Regen						
Auto						
...						



- Kenne ich meinen persönlich bevorzugten Lernstil?
- Berücksichtige ich bei der Unterrichtsvorbereitung und im Unterricht verschiedene Lernstile und Lerntypen? Oder gehe ich wie selbstverständlich von meinem eigenen bevorzugten Lernweg aus?

III.5 INTERESSEN UND MOTIVATION

Die Interessen und die Motivation der Schüler*innen sind Bedingungen für einen gelingenden Lernprozess. Motivation entsteht dabei nicht nur durch individuelle Interessen, sondern ist auch abhängig davon, ob sich Schüler*innen mit ihren Erfahrungen, Sprachen und Lebensrealitäten im Unterricht anerkannt fühlen.

Nicht immer kannst du als Lehrkraft ausschließlich interessenbezogen arbeiten; es gibt Vorgaben in Curricula, die umgesetzt werden

sollen. Du kannst aber jedes neue Thema so aufbereiten, dass du das Interesse der Schüler*innen weckst, ihr Vorwissen aktivierst und ein Lernziel formulierst, das den Schüler*innen im Alltag konkret nützt und sie sprachlich aktiver und selbstbestimmter werden lässt. Auch Schüler*innen selbst können Ideen für Themen und Projekte einbringen. Je mehr sich die Schüler*innen in den Unterrichtsinhalten wiederfinden, desto mehr innere Motivation bringen sie mit und lernen wesentlich nachhaltiger, als wenn äußere Maßnahmen sie zum Lernen motivieren wollen.



- Sind die Schüler*innen in meinem Unterricht mit Interesse dabei oder fühlen sie sich eher gelangweilt?
- Stelle ich bei jedem Thema Bezüge zur Lebenswelt der Schüler*innen her?
- Wie könnte ich ihre Interessen noch mehr berücksichtigen?

III.6 HERKUNFT UND SPRACHEN

Lernwege werden durch viele Faktoren geprägt – unter anderem durch Sprachen, familiäre und kulturelle Erfahrungen, soziale Zugehörigkeiten und Bildungsbiografien. Diese vielfältigen Prägungen beeinflussen, wie Menschen (neue Sprachen) lernen und welche Erfahrungen sie mit Schule/Lernen verbinden. Ob unser Fokus eher auf der Zugehörigkeit zum persönlichen sozialen Umfeld liegt oder ob wir individuelles, selbstständiges Lernen fördern und fordern, hat seinen Ursprung in unserer Prägung und bestimmt unseren Lernweg. Unsere Sprachen prägen unser Denken und die Art und Weise, wie wir eine neue Sprache lernen. Welche Laute hat/haben unsere erste(n) Sprache(n)? Welche Grammatik? Haben wir jemals über unsere Sprachen und das ihnen

innewohnende System nachgedacht? Oder nutzen wir bestimmte Sprachen intuitiv in verschiedenen Kontexten?

Jede Herkunftssprache wirkt sich wieder anders auf den Erwerb des Deutschen aus.

Deine Haltung als Lehrkraft sollte grundsätzlich von Wertschätzung gegenüber allen im Klassenraum vertretenen Sprachen und Herkunftsländern geprägt sein. Die Haltung der Wertschätzung stärkt das Gefühl der Zugehörigkeit, sorgt für eine gute und entspannte Lernatmosphäre und erleichtert das Lernen der neuen Sprache. Zudem signalisierst du so den Schüler*innen, dass du Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource im Klassenzimmer siehst – und zwar alle Sprachen.

6 | Sprachenbeschreibungen gibt es unter <https://www.uni-due.de/ifsm/sprachbeschreibungen.php> und in Krifka, M. u.a. (Hg.) (2014). Das mehrsprachige Klassenzimmer.

Neben der Wertschätzung aller Sprachen wird auch die Sprachbewusstheit der Schüler*innen gefördert: Insbesondere durch kontrastives Arbeiten erhalten sie Einblick in die Systeme und Strukturen der verschiedenen Sprachen.⁶

Wenn du wissen willst, wie du Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer als Ressource einbeziehen kannst, findest du in unserem „Basiswissen Mehrsprachigkeit“ sowie unserer „Methodensammlung Mehrsprachigkeit“ zahlreiche Tipps: www.schlau-lernen.org/themen/mehrsprachigkeit/



- Wie ist meine persönliche Haltung im Hinblick auf die verschiedenen Herkunftsländer und -sprachen?
- Sehe ich bestimmte Sprachkenntnisse der Schüler*innen stärker als positive Ressource als andere Sprachen?
- Bin ich sensibel und kritisch gegenüber (meinen eigenen) Vorurteilen und Diskriminierung?

III.7 UNTERSCHIEDLICHE GESUNDHEITLICHE VORAUSSETZUNGEN

Im Klassenraum lernen Menschen mit ganz unterschiedlichen gesundheitlichen, körperlichen und psychischen Voraussetzungen. Manche Schüler*innen tragen Hilfsmittel wie Brillen oder Hörgeräte. Andere benötigen besondere Unterstützung, weil sie neurodivergent sind oder mit psychischen Belastungen wie Traumafolgestörungen leben. Solche Unterschiede wirken sich auf Konzentration, Kommunikation und Lernverhalten aus – müssen aber keine Hürden für erfolgreiche Teilhabe sein. Bei diagnostizierten Beeinträchtigungen ist es ratsam, ein Gespräch mit Fachkräften vorzuschlagen, die die betreffende Person medizinisch, psychologisch oder therapeutisch begleiten. Dabei sollte gemeinsam mit der betroffenen Person sowie – sofern möglich – mit den Erziehungsberechtigten oder anderen Vertrauenspersonen

über Möglichkeiten einer erfolgreichen und unterstützten Teilnahme am Unterricht gesprochen werden. Medizinische oder therapeutische Diagnosen können hilfreich sein, aber sie sind nicht Voraussetzung für Rücksichtnahme oder Unterstützung im Unterricht.

III.8 MÖGLICHE TRAUMATISCHE ERFAHRUNGEN

Manche Schüler*innen bringen – etwa aufgrund von Flucht, Gewalt oder belastenden Lebensumständen – traumatische Erfahrungen mit, die oft nicht diagnostiziert sind. Auch Diskriminierungs- oder Ausgrenzungserfahrungen können zu Belastungen führen. Stellt du starke Konzentrations- und Lernschwierigkeiten fest, sind Schüler*innen im Unterricht abwesend und nicht ansprechbar, kannst du zunächst versuchen, die betroffenen Schüler*innen ins Hier und Jetzt zurückzubringen, zum

⁶ | Sprachenbeschreibungen gibt es unter <https://www.uni-due.de/ifsm/sprachbeschreibungen.php> und in Krifka, M. u.a. (Hg.) (2014). Das mehrsprachige Klassenzimmer.

Beispiel mit der Frage: „Welcher Tag ist heute?“ Oder: „Wie viel Uhr ist es?“ Dadurch können Gedankenschleifen und Erinnerungen unterbrochen und die Schüler*innen mental wieder zurück ins Klassenzimmer geholt werden, um ihnen ein Gefühl von Sicherheit und Orientierung zurückzugeben – nicht um Leistung zu erzwingen.

Vier- oder Sechs-Augen-Gespräche können zu gemeinsamen konstruktiven Schritten führen. Hierfür können in einem geschützten Rahmen

sensibel geführte Gespräche im kleinen Kreis stattfinden, ggf. unter Einbezug von Vertrauenspersonen, Schulpsychologie oder Schulleitung.

Wenn du wissen willst, wie du deinen Unterricht traumasensibel gestalten kannst, sodass dein Klassenzimmer ein möglichst sicherer Raum für alle Schüler*innen ist, findest du hier Hilfestellungen und Tipps: www.schlau-lernen.org



*Viele Faktoren sorgen für Heterogenität in unseren Klassen. So stellt sich die Frage nicht, ob Binnendifferenzierung notwendig ist. Sie ist unabdingbar, wenn du möglichst alle Schüler*innen so unterstützen möchtest, dass sie nachhaltig lernen können.*

Gleichzeitig verbinden viele Lehrkräfte mit Binnendifferenzierung eine Menge zusätzlicher Arbeit und die Frage, wie genau sie binnendifferenzieren können.

Lass uns im nächsten Kapitel die Voraussetzungen für eine gelingende Binnendifferenzierung genauer betrachten.

IV. VORAUSSETZUNGEN FÜR EINE SINNVOLLE UND ALLTAGSTAUGLICHE BINNENDIFFERENZIERUNG

IV.1 BEOBACHTUNG UND EINSCHÄTZUNG DES SPRACHSTANDS ALS RESSOURCE VON LEHRKRÄFTEN

Eine wichtige Ressource für dich als Lehrkraft ist die eigene Beobachtung im Unterricht. Du kannst während des Plenum-Unterrichts beobachten oder Stationen-, Projekt-, Gruppen- oder Einzelarbeit zur Beobachtung nutzen. Auch Komm-, Geh- und Pausensituationen können wichtige Informationen geben.

Die folgenden Fragen können dir schon mal wichtige Informationen über die Lernatmosphäre, die Lerngewohnheiten und Lernerfahrungen der Schüler*innen geben. Beobachte aufmerksam und vorurteilsfrei – mit dem Ziel, individuelle Lernzugänge zu ermöglichen, nicht um Schüler*innen zu bewerten:

- (Wie) Kommunizieren die Schüler*innen miteinander? In welchen Sprachen?
- Gibt es sehr zurückgezogene Schüler*innen, die sich nicht an Gesprächen beteiligen?
- Gibt es Schüler*innen, die eine große Hemmschwelle haben, Deutsch zu sprechen?
- Gibt es Schüler*innen, die sehr verkrampft schreiben? Wie ist die Stifthaltung?
- Wie ist der Umgang mit dem Lehrbuch, den Arbeitsblättern und dem übrigen Material?

Wesentlich ist zudem eine möglichst realistische und differenzierte Einschätzung des Sprachstands der Schüler*innen.

Auch hierfür liefern dir folgende Fragen für eine informelle Beobachtung erste wertvolle Erkenntnisse:

- Wie lange hat der*die Schüler*in bereits Kontakt mit der deutschen Sprache?
- Welche Fertigkeit – Schreiben oder Lesen, Hörverstehen, Sprechen und Interaktion – ist die besondere Ressource des*der Schüler*in?

- Für die Entwicklung welcher Fertigkeit – Schreiben oder Lesen, Hörverstehen oder Sprechen – benötigt der*die Schüler*in besondere Unterstützung?
- Versteht der*die Schüler*in die Anweisungen und Aufgabenstellungen im Buch und in anderen Lernmaterialien?

Mit der Profilanalyse nach Grießhaber steht dir bspw. ein Werkzeug zur Verfügung, mit dessen Hilfe du Äußerungen von Schüler*innen analysieren kannst und so einschätzen lernst, auf welcher Spracherwerbsstufe sich der*die Schüler*in befindet und welche Förderziele sich daraus ergeben. Zudem gibt es weitere, standardisierte Diagnoseverfahren, wie z. B. C-Tests für die Erhebung von Leseverstehen und Wortschatz.

Mehr hierzu erfährst du in unserem Basiswissen „Deutschunterricht: Sprachkompetenzen einschätzen und gezielt fördern“ auf www.schlau-lernen.org/didaktische-tipps.



IV.2 LERNUMGEBUNG UND LERNATMOSPHERE

Eine vorbereitete Lernumgebung und die Lernatmosphäre sind wichtige Voraussetzungen für das Lernen. Wenn Schüler*innen sich wohlfühlen, können sie sich dem Lernen widmen. Es ist gut, wenn du als Lehrkraft die Lernumgebung entsprechend vorbereitest. Überlegt platzierte Möbel, gut zugängliche Materialien, visuelle Orientierungshilfen, mehrsprachige Schilder sowie Bilder und Medien, die Vielfalt repräsentieren, können eine inklusive Atmosphäre schaffen.

Die Schüler*innen sollen sich zurechtfinden können, auch wenn sie als neue Seiteneinsteiger in die Lerngruppe kommen.

Hilfreiche Ideen und Tipps hierzu findest du in unserer Methodensammlung „Rituale für Wertschätzung, Struktur und Transparenz im Klassenzimmer“.



Bereits länger anwesende oder erfahrenere Schüler*innen können – unabhängig vom Alter – Tutor*innen- oder Pat*innen-Aufgaben

für neue Schüler*innen übernehmen und ihnen bei der Erstorientierung behilflich sein; dies stärkt das soziale Miteinander in der Klasse.



- Was tue ich aktuell, um die Lernumgebung und die Lernatmosphäre ansprechend und einladend zu gestalten?
- Was kann ich noch tun?

IV.3 RESSOURCEN-BLICK

Für eine gute Lernatmosphäre und individuelle Lernfortschritte ist der Ressourcen-Blick der Lehrkraft sehr wichtig. Der Defizit-Blick sieht nur die Fehler, ohne genau hinzuschauen und diese zu differenzieren. Der Ressourcen-Blick sieht zuerst das, was schon gut funktioniert. Dein Fokus ist auf die vier Fertigkeiten Lesen und Schreiben, Hörverstehen und Sprechen

sowie auf die Kompetenz, zu interagieren und zu kommunizieren, gerichtet: Was kann die*der Lernende besonders gut? Welche Kompetenzen der*des Lernenden sind Ressourcen für den gemeinsamen Unterricht? Der zweite Blick stellt fest, wo die*der Lernende besondere Unterstützung braucht. Die Kombination beider Blicke ist die Voraussetzung für eine gelingende Binnendifferenzierung.



- Habe ich zuerst den Ressourcen-Blick oder den Defizit-Blick?
- Gibt es Situationen, in denen ich den Ressourcen-Blick nicht durchhalte?

IV.4 UMGANG MIT FEHLERN

Der Umgang mit Fehlern hängt vom Lernziel ab. Wenn du das freie Sprechen und Erzählen oder auch freies Schreiben fördern willst, solltest du nicht jede sprachlich noch nicht zielsprachengerechte Formulierung korrigieren. Lass die Schüler*innen aussprechen oder sich beim freien Schreiben ausprobieren. Erteile dann Lob für die schriftlich oder mündlich produzierten eigenen Texte. Im zweiten Schritt kannst du Fehlerquellen zusammenfassen und in der gesamten Gruppe bearbeiten lassen. Wichtig ist, dass einzelne Schüler*innen nicht bloßge-

stellt werden, sondern dass Fehlerquellen sensibel und respektvoll besprochen werden.

Sind Modellsätze, Chunks oder spezielle Redemittel und Grammatikstrukturen Inhalt des Unterrichts, ist das Lernziel ein anderes: Die vorgegebenen Strukturen sollen korrekt gehört, nachgesprochen, wiederholt und automatisiert werden. Ein wertschätzender Umgang mit Fehlern trägt dazu bei, dass sich alle Schüler*innen – unabhängig von ihren sprachlichen oder biografischen Hintergründen – sicher genug fühlen, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen.

V. BINNENDIFFERENZIERUNG GANZ PRAKTISCH

V.1 DIFFERENZIERUNG NACH DEN FERTIGKEITEN SPRECHEN, HÖR(VERSTEH)EN, SCHREIBEN UND LESEN

Wenn du die Stärken der Schüler*innen bei den Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hörverstehen, Sprechen und Interaktion kennst, hast du mehrere Möglichkeiten der Differenzierung:

- Partner*innenarbeit (PA, auch: Tandemprinzip) so gestalten, dass ein*e Schüler*in mit fortgeschrittenen Kompetenzen in einem Bereich eine*n Schüler*in mit Einstiegskompetenzen in diesem Bereich unterstützt
- Gruppen mit Schüler*innen, die dieselbe Stärke haben, bearbeiten gemeinsam Aufgaben, die die starke Fertigkeit weiter ausbauen (z. B. auch bei der Stationenarbeit, vgl.  „Methodensammlung Binnendifferenzierung“)
- Gruppen mit Schüler*innen, die dieselben Förderbedarfe haben, bearbeiten gemeinsam Aufgaben, die nicht oder kaum vorhandene Fertigkeiten entwickeln (z. B. auch bei der Stationenarbeit, vgl.  „Methodensammlung Binnendifferenzierung“)
- Differenzierung im mündlichen Unterricht durch unterschiedliche Satzmodelle/Satzmuster (Chunks) bzw. Fragen für Schüler*innen mit unterschiedlichen Kompetenzen beim Sprechen oder Hörverstehen (z. B. bei der Bildbeschreibung: manche Schüler*innen kennen einzelne Wörter, andere auch die Artikel oder Verben, andere können Sätze bilden, fortgeschrittene Schüler*innen können von eigenen Erfahrungen berichten).

V.2 DIFFERENZIERUNG DURCH SOZIALFORMEN UND METHODEN

Du kannst **im Plenum (PI)** differenzieren: durch unterschiedliche mündliche Fragen und Aufgaben, im gelenkten Unterrichtsgespräch, durch unterschiedliche Rollen in Dialogen, Rollenspielen und Szenarien und durch unterschiedliche, mündliche Unterstützung (Scaffolding).

Weitere Sozialformen sind die **Partner*innenarbeit (PA)** und die **Gruppenarbeit (GA)**, in denen du unterschiedliche Differenzierungskri-

terien anlegen kannst (vgl. V.1). Das **Tandemprinzip**, bei dem ein*e Schüler*in eine*n andere*n unterstützt, ist eine Sonderform der GA.

Eine besondere Variante der Gruppenarbeit ist das **Gruppenpuzzle**, das Expert*innengruppen ein Teilthema erarbeiten und anschließend den Mitschüler*innen erklären lässt.

Einzelarbeit (EA) ist eine gute Möglichkeit, Ruhe in die Lerngruppe zu bringen und eine konzentrierte eigene Denk- und Reflexionsphase zu ermöglichen.

Think-Pair-Share ist eine Methode, die Einzelarbeit („Think“), Partner*innenarbeit („Pair“) und Plenum („Share“) verknüpft. Ähnlich funktioniert die Methode Think-Compare-Share, bei der Schüler*innen mit derselben Herkunftssprache diese unter bestimmten Aspekten mit dem Deutschen vergleichen.

Stationenarbeit (auch: Stationenlernen/Lerntheke) ist eine gute Möglichkeit, an verschiedenen Stationen Aufgaben und Materialien vergangener Themenbereiche zu wiederholen und zu vertiefen. Du kannst es den Schüler*innen überlassen, die Stationen und die Reihenfolge auszuwählen, oder du kannst binnendifferenzierend Tische nummerieren und den Schüler*innen einen Laufzettel mit ihren individuellen Tischen mitgeben.

Werkstatt- und Projektarbeit sind Methoden, bei denen die Interessen und Kompetenzen der Schüler*innen im Mittelpunkt stehen. Schüler*innen wählen Themen aus und organisieren ihre Arbeitsschritte.

Offene Sozialformen setzen die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen der Schüler*innen voraus. Je freier die Sozialformen und Methoden sind, desto mehr Lernautonomie ist notwendig. Sozialformen und Methoden müssen schrittweise eingeführt werden, wenn sie für die Schüler*innen neu sind. Vielleicht wirst du sogar Wochen brauchen, bis eine neue Methode oder Sozialform gut funktioniert. Doch es lohnt sich, die Zeit zu investieren und alle in diesem Prozess mitzunehmen. Ihre Lernauto-

nomie wird dadurch gefördert, und du kannst zunehmend methodenvielfältiger unterrichten. Wenn du die offenen Unterrichtsmethoden gut vorbereitest, ändert sich auf Dauer auch deine Rolle: Du agierst dann im Unterricht als Lernbegleiter*in. In diesem Kontext kannst du dich mehr auf die Beobachtung der Schüler*innen konzentrieren. (Vgl. auch Kap. V.5 und siehe auch „Methodensammlung Binnendifferenzierung“: Sozialformen und Methoden)



V.3 DIFFERENZIERUNG VON AUFGABEN UND MATERIALIEN

Beim Gebrauch eines Lehrbuchs oder bei der Erstellung von Arbeitsmaterialien kannst du dich vor dem Beginn der gemeinsamen Arbeit von folgenden Fragen leiten lassen:

- Was sollen alle Schüler*innen lernen und machen? Was ist die gemeinsame, minimale Basis?
- Was können Schüler*innen mit schnellerem Lerntempo zusätzlich mit einer Aufgabe machen? Wie können Aufgaben erweitert werden (z .B. durch eigene Sätze oder Transfer-Aufgaben)?
- Wie kann eine Aufgabe für Schüler*innen mit erweitertem Unterstützungsbedarf angepasst werden?
- Welche zusätzlichen Hilfestellungen sind notwendig? (vgl. V.6 und „Methodensammlung Binnendifferenzierung“: Scaffolding)
- Sind weitere Hilfsmittel und Materialien notwendig, z. B. (Bild-)Wörterbücher, Übersetzungstools, Lernspiele, Leselineale, Morphemschieber, Plakate, Apps, Grammatiktabellen, ...)



V.4 DIFFERENZIERUNG DURCH BERÜCKSICHTIGUNG VERSCHIEDENER SINNE

Unter III.4, Lernstile und Lerntypen, wurden unterschiedliche Zugänge zum Lernen und zu verschiedenen Lernwegen dargestellt. Stelle den Schüler*innen Materialien zur Verfügung, die unterschiedliche Sinne ansprechen. So

können z. B. bei der Erarbeitung neuen Wortschatzes Bilder und Realien zur Verfügung gestellt werden, andere Schüler*innen klopfen, schwingen oder laufen neue lange Wörter, um die Wortlänge und die Betonungen zu erfassen, andere hören die Wörter und sprechen sie nach, kognitiv Lernende ordnen oder klassifizieren den Wortschatz z. B. nach Artikeln oder Oberbegriffen.

V.5 DIFFERENZIERUNG DURCH STRATEGIEN UND ARBEITSTECHNIKEN

Strategien und Arbeitstechniken gehören in den Bereich der Lernautonomie: Schüler*innen lernen, ihr eigenes Lernen zu organisieren und zu strukturieren und Lernwege zu beschreiten, die nachhaltiges Lernen ermöglichen. Hierbei musst du von einer großen Heterogenität ausgehen: Manche Schüler*innen haben bisher vor allem über Auswendiglernen gelernt oder wurden stark angeleitet, während andere bereits Erfahrungen mit selbstorganisiertem Lernen gesammelt haben. Die LK sollte immer davon ausgehen, dass Arbeitstechniken oder Strategien nicht bekannt sind und ihre Klasse fragen: „Was sollt ihr machen? Wie genau könnt ihr diese Aufgabe machen? Wie könnt ihr das lernen?“ Schüler*innen, die bereits über Arbeitstechniken und Lernstrategien verfügen, können diese ihren Mitschüler*innen erklären. Bei Unklarheiten solltest du mit allen Schüler*innen die unterschiedlichen Techniken und Strategien Schritt für Schritt erarbeiten. Die hierfür notwendige Zeit ist eine gute und nachhaltige Investition in die angestrebte Lernautonomie der Schüler*innen.

V.6 DIFFERENZIERUNG DURCH UNTERSCHIEDLICHE UNTERSTÜTZUNG (SCAFFOLDING)

Scaffolding⁷ ist eine sehr wichtige, grundlegende Methode der Binnendifferenzierung. Der Begriff kommt aus dem Fachbereich der Architektur und meint das stützende **Gerüst** eines im Aufbau befindlichen Bauwerks, das abgebaut wird, wenn das Bauwerk fertig ist. Für den

7 | Nach Gibbons, Pauline (2002). Vgl. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (abgerufen: 08.04.2025)

Aufbau einer neuen Sprache benötigen Schüler*innen unterschiedliche und auch unterschiedlich kleinschrittige Unterstützungsmaßnahmen, sowohl im Bereich der mündlichen Sprache und des Sprachverständnisses als auch bei Arbeitstechniken und (Lern-)Strategien. Du planst deinen Unterricht binnendifferenzierend, indem du unterschiedliche schriftliche und mündliche Unterstützungsschritte vorbereitest. In Interaktionen während des Unterrichts unterstützt du einzelne Schüler*innen je nach Unterstützungsbedarf durch Mustersätze (Chunks), Musterdialoge, schriftliche Rollenkarten bei Dialogen, Visualisierung einzelner Arbeitsschritte und Bedeutungen, Anpassung von Aufgaben, durch Sprachmittlung usw. Mitschüler*innen werden nach Möglichkeit auch bei der Unterstützung (z. B. durch das Tandemprinzip) miteinbezogen.

zunehmende Selbstständigkeit
abnehmende Unterstützung

Scaffolding hat das Ziel, sich zunehmend selbst überflüssig zu machen: Es nimmt in dem Maße ab, in dem die Selbstständigkeit der Schüler*innen und ihre Sprachkompetenzen zunehmen. (Vgl. „Methodensammlung Binnendifferenzierung“: Scaffolding)



V.7 DIFFERENZIERUNG DURCH INDIVIDUALISIERTE TEILLERNZIELE

Schüler*innen, die das Tageslernziel oder das Klassenlernziel aus verschiedenen, oben näher beschriebenen Gründen nicht erreichen können oder es übertreffen, sollten ein individuelles Lernziel erhalten, das sie motiviert und das sie erreichen können. Schätze hierfür den Lernstand und die Lernmöglichkeiten des*der Schüler*in ein und vereinbare in einem persönlichen Gespräch mit ihm*ihr, in dem auch der*die Schüler*in die persönliche Selbsteinschätzung formuliert, ein erreichbares persönliches Lernziel. Es ist wichtig, dass Schüler*innen nicht durch Über- oder Unterforderung die Motivation und das Interesse am Unterricht und am Lernen verlieren.



- Differenziere ich in meinem Unterricht?
- Wenn ja, nach welchen Kriterien?
- Welche Aspekte kann und will ich künftig bei der Unterrichtsplanung und im Unterricht zusätzlich mitberücksichtigen, um meinen Unterricht noch individualisierter zu gestalten?

VI. BINNENDIFFERENZIERUNG UND ZEITAUFWAND – EIN (UN)LÖSBARER KONFLIKT?

Homogenität in unseren Klassen ist eine Wunschvorstellung vieler Lehrkräfte, die sich aber vermutlich nie realisieren lässt. Selbst wenn eine Lerngruppe vermeintlich homogen beginnt, wird sie nach vier Wochen nicht mehr dieselbe sein, weil schon allein das Lerntempo Grund für eine größere Heterogenität sein wird.

Binnendifferenzierung ist daher eine notwendige Antwort auf diese Vielfalt und trägt zu einem nachhaltigeren und gerechteren Lernprozess bei.

Wenn du binnendifferenzierende Maßnahmen von Anfang an mitdenkst, vorbereitest und in den Unterrichtsvorbereitungen notierst, kannst

du künftig auf die Methoden und vorbereiteten Materialien zurückgreifen und Vorbereitungszeit einsparen. Laminierte Materialien können z. B. beim Gruppenpuzzle oder bei der Stationenarbeit immer wieder zum Einsatz kommen. Drei oder vier vorbereitete Niveaustufen für unterschiedliche Lernstände können langfristig genutzt werden.

Scaffolding bei Arbeitstechniken und Lernstrategien lässt sich auch gut vorbereiten und kann immer wieder eingesetzt werden.

*Notwendig ist deine Bereitschaft, binnendifferenzierende Methoden und Materialien nachhaltig für einen langfristigen Einsatz vorzubereiten. Die hierfür investierte Zeit spart künftig Zeit und Aufwand bei Unterrichtsvorbereitungen ein und sorgt durch die Erfolge beim individualisierten Lernen für mehr Zufriedenheit bei dir und deinen Schüler*innen.*

Viel Freude und Erfolg beim Ausprobieren und gemeinsamen (Mit)Lernen mit deinen Schüler*innen wünscht dir

dein Team der SchlaU-Werkstatt

VII. QUELLEN UND WEITERFÜHRENDE RESSOURCEN



Aschemann, Birgit (2011): Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen. Graz. https://www.aschemann.at/wp-content/uploads/2015/05/Vierzig_Wege_Binnendifferenzierung.pdf (abgerufen: 08.04.2025)

Burwitz-Melzer, E. / Mehlhorn, G. / Riemer, C. / Bausch, K.-R. / Krumm, H.-J. (Hg.) (2016⁶): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Franke Verlag.

Cohn, Ruth C. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gaßner, Elisabeth (2021): Lerntypen und Lernstrategien. Ein Leben lang lernen 2. K2-Verlag Deutschland.

Krifka, M. / Blaszczyk, J. / Leßmöllmann, A. / Meinunger, A. / Stiebels, B. / Tracy, R. / Truckenbrodt, H. (Hg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Müller, Frank (2018): Praxisbuch Differenzierung und Heterogenität. Methoden und Materialien für den gemeinsamen Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.

Rothstein, B. / Müller, C. (Hg.) (2013): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Scaffolding: Website von ProDaZ der Universität Duisburg-Essen (jetzt IfSM, Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit): <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (abgerufen: 08.04.2025)

Sprachenbeschreibungen von ProDaZ der Universität Duisburg-Essen (jetzt IfSM, Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit): <https://www.uni-due.de/ifsm/sprachbeschreibungen.php> (abgerufen: 08.04.2025)

Stangl, W. Online-Lexikon für Psychologie & Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/210/differenzierung> (abgerufen: 08.04.2025)

Dieses Projekt wird aus Mitteln des
Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds kofinanziert.



Impressum:
Herausgeberin: SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik gGmbH © 2025
Autorin: Doris Dietrich
Redaktion: Nora Samhoury, Stefanie Studnitz
Diskriminierungskritische Beratung: Beratungskollektiv DisCheck (Philippa Ruda)
Grafisches Konzept und Illustration: Christina Knauer; www.christinaknauer.com
Satz: Tim Schulz, Mainz
Text und Illustrationen sind urheberrechtlich geschützt.
Das Material kann in Schulen zu Unterrichtszwecken vergütungsfrei vervielfältigt werden.