

Binnendifferenzierung und DaF- Unterricht in Griechenland heuteⁱ

Dafni Wiedenmayerⁱⁱ, Anna Chitaⁱⁱⁱ

Jeder Lerner lernt nach seiner Art und Weise, unter unterschiedlichen Umständen, und jedem Lerner entsprechen unterschiedliche Kompetenzen, Fertigkeiten und Schwierigkeiten. Jeder Lerner ist zudem aber ein aktives Mitglied des Lernprozesses. Um die Lernaktivitäten sowohl planen als auch optimieren zu können, ist es notwendig die persönlichen Schwierigkeiten jedes Lerners zu kennen, sodass wir die Möglichkeit haben in Bezug auf seine Persönlichkeitsmerkmale differenzieren zu können. In einer Tabelle zusammengefasst sieht das in etwa so aus:

Das Profil jedes einzelnen Lerners		
Biologische Eigenschaften und Persönlichkeitsstruktur oder wer sind die Lerner	Affektive Faktoren oder wie erfassen die Lerner eine Fremdsprache	Verhaltensweisen oder was verfolgen die Lerner
Alter	Motivation	Lernstrategien
Lernstile	Einstellungen	
Sprachbegabung/ Sprachlerneignung	Emotionale Zustände	
Sprachliche Sozialisation		

Wir haben zum einen die biologischen Eigenschaften und die Persönlichkeitsstruktur eines Lerners, also im Prinzip fragen wir danach, wer die Lerner sind. Dazu gehören Informationen über Alter, Lernstil, Sprachbegabung und Sprachlerneignung und sprachliche Sozialisation. Darüber hinaus haben wir die affektiven Faktoren, d.h. uns interessiert, wie Lerner eine Fremdsprache erfassen. Zu diesen Faktoren gehören die Motivation, die Einstellung und der emotionale Zustand eines jeden Lerners. Eine außerdem wichtige Kategorie, die das Profil eines jeden Lerners abrundet, ist die Verhaltensweise. Anders ausgedrückt geht es darum herauszufinden, was die Lerner verfolgen und welche Lernstrategien sie anwenden. All diese Faktoren sind unabdinglich für das

Erfassen von Lernerprofilen. Das heißt also, dass die Lernenden die entsprechenden linguistischen situationsangemessen und adäquat ausgewählten Kompetenzen der Zielsprache verwenden. Damit sie aber die gesamte kommunikative Sprachkompetenz ausführen können, sollten Lerner die linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen beherrschen:

Bei den linguistischen Kompetenzen geht es um lexikalische, phonologische und syntaktische Kenntnisse und Fertigkeiten, unabhängig von soziolinguistisch determinierter Variation und ihrer pragmatischen Funktion im Sprachgebrauch.

Die soziolinguistischen Kompetenzen beziehen sich auf soziokulturelle Bedingungen der Sprachverwendung, abhängig von gesellschaftlichen Konventionen (z.B. Höflichkeitsregeln; Normen, die die Beziehungen zwischen den Generationen, Geschlechtern, sozialen Schichten und Gruppenregeln).

Bei den pragmatischen Kompetenzen unterliegen Kommunikation und Mitteilungen der Diskurskompetenz, der funktionalen Kompetenz und der Schemakompetenz. Pragmatische Kompetenzen betreffen das Wissen der Sprachverwendenden/Lernenden um die Prinzipien, nach denen Mitteilungen:

- organisiert, strukturiert und arrangiert sind (Diskurskompetenz)
- verwendet werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen (funktionale Kompetenz)
- nach interaktionalen und transaktionalen Schemata angeordnet sind (Schemakompetenz).

Damit also kommunikative sprachliche Aktivitäten realisiert werden, wird vorausgesetzt, dass die Lernenden bereits eine Menge von Wissen sowie die notwendigen Kompetenzen erworben haben, um dies während der sprachlichen Kommunikation verwenden zu können.

Für Tomlinson (2011, in: Βηδενμάιερ, 2014) gilt, dass *die Existenz eines durchschnittlich typischen Lernenden, und somit einer einheitlichen Unterrichtspraxis, die auf einen solchen Lernenden abzielt, sich in der Theorie als problematisch und in der Praxis als uneffektiv herausstellt*. Angesichts dieser Realität scheint der traditionelle Fremdsprachenunterricht und das Klassenbild, wo die Lernenden auf ihren Plätzen sitzen und auf demselben Niveau, mit den gleichen Materialien und derselben Hilfe arbeiten, während der/die Lehrende auf eine einzige Art und Weise neue Sachverhalte lehrt, unzeitgemäß zu sein und erweist sich zudem als ungenügend, die Bedürfnisse der Lernenden zu decken. Das alles führt zur Schlussfolgerung, dass der Unterricht nur dann wirklich erfolgreich sein kann, wenn man ihn individualisiert, indem breit

gefächerte Lernangebote, Öffnung des Unterrichts, Unterstützung zur Selbstförderung, Anbahnung von Lernerautonomie zum Tragen kommen. Nur so verschwindet der imaginäre Schüler und dem realen, individuellen Schüler wird Platz gemacht. Denn nur wenn man dessen Lernvoraussetzungen berücksichtigt, kann er am besten lernen.

Der erfolgreiche Unterricht verlangt die Motivation jedes einzelnen Lernenden. Nach Apeltauer (2006:11) ist die Motivation *ein „Konstrukt“, mit dem wir versuchen, Vorlieben bzw. Präferenzen eines Menschen für die eine oder andere Sache oder Handlung zu erklären*. Gardner (1983:223) unterscheidet bei der Motivation drei Komponenten: Einerseits kann die Einstellung zu einem Ziel positiv oder negativ sein, zum anderen prägt der Wunsch, das Ziel zu erreichen die Motivation, und zudem ist die Bereitschaft des Lernenden, Anstrengungen auf sich zu nehmen, um dieses Ziel zu erreichen von grundlegender Bedeutung. Das differenzierte Curriculum, die differenzierte Klasse, die differenzierten Aspekte der Evaluation, etc., sollten sich an die Motivation jedes einzelnen Lernenden richten. Motivation ist nach Riemer (in: Barkowski/Krumm, 2010:219-220) ein affektives Lernmerkmal, dem ein wesentlicher Einfluss auf den Erfolg und die Schnelligkeit des Lernens einer Zielsprache zugeschrieben wird. Motivation ist nicht direkt beobachtbar und variiert zwischen Individuen und unterliegt Schwankungen. Damit die Lernenden motiviert sind, gilt es nach dem dynamischen Autonomiemodell mit Deskriptoren von Tassinari (2010) folgende Bedürfnisse zu decken:



Quelle: Tassinari, Maria Giovanna (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main: Lang. In: <https://www.fu-berlin.de/sites/digitale-lehre/ressourcen/sprachenzentrum/fremdspr-autonomie/index.html>

Es umfasst Kompetenz- und Handlungsbereiche des Lerners, wie z.B. „sich motivieren wollen“, „mit den eigenen Gefühlen umgehen“, „Wissen strukturieren“, „planen“, „Materialien und Methoden aussuchen“, „durchführen“, „überwachen“, „evaluieren“, „kooperieren“, und „das eigene Lernen managen“. Der handlungs- und prozessorientierte Charakter der Lernerautonomie steht hierbei im Mittelpunkt. Die funktionelle Dynamik des Autonomiemodells besteht darin, dass es jeder Lerner den eigenen Bedürfnissen bzw. der jeweiligen Lernsituation entsprechend für seine Reflexion individuell unterschiedlich verwenden kann. Er kann z.B. eine beliebige Komponente auswählen, um in den selbst regulierten Lernprozess einzusteigen, sich von einer Komponente zur anderen in verschiedene Richtungen frei bewegen, oder den Zirkel wieder verlassen, wenn er alle für ihn relevanten Komponenten bearbeitet hat. Jeder Komponente dieses Autonomiemodells sind Deskriptoren bzw. Kann-Beschreibungen zugeordnet. Diese unterscheiden sich in Makrodeskriptoren, d.h. sie beschreiben zur ersten Orientierung des Lerners allgemeine Kompetenzen, Handlungen, Strategien, und Mikrodeskriptoren, d.h. welche Teilkompetenzen, Teilhandlungen und Strategien beschreiben, und enthalten Beispiele und Ideen für eine Ausdifferenzierung der Kompetenzen, die eher einer genaueren Beschreibung dienen. Um eine überschaubare Beschreibung zu haben sind die auf der Basis existierender Ansätze in der Literatur definierten Deskriptoren sprach-, situations- und aufgabenübergreifend.

Das erfolgreiche Fremdsprachenlernen basiert aber auch auf den wichtigsten theoretischen Prinzipien der Autonomie, der Zugehörigkeit und der Zuständigkeit. Was die Autonomie betrifft, ist es für Lernende wichtig, dass sie bei Entscheidungen, die sie beeinflussen, einbezogen werden. Wichtig ist Ihnen zudem, das „Was“ und „Wie“ ihres Unterrichtsprozesses zu kontrollieren. Der Zugehörigkeitswunsch bedeutet für Lernende mit anderen Menschen zu kommunizieren, akzeptiert zu werden. Wichtig ist das Zugehörigkeitsgefühl eines „wir“ zu haben. Als letztes ist die Zuständigkeit zu nennen: Lernende möchten den Erfolg in für sie wichtigen Bereichen bestätigt bekommen und haben.

Wichtige Annahmen der inneren Differenzierung

Die wichtigsten Annahmen der inneren Differenzierung sind folgende:

- Jeder Lerner hat jedes Recht auf Würde und Respekt.
- Vielfalt ist sowohl unvermeidlich als auch positiv.
- Das Klassenzimmer/der Unterrichtsraum sollte diese Gesellschaft, in der wir uns das Leben unserer Schüler vorstellen, widerspiegeln.

- Die meisten Lernenden können aus jedem/jeglichen Lernbereich das Wichtigste lernen.

Das differenzierte Curriculum, die differenzierte Klasse, die differenzierten Aspekte der Evaluation, etc. sollten sich an die Motivation jedes einzelnen Lernenden richten.

Wichtige Elemente der Differenzierung

Die Differenzierung stellt sowohl eine organisatorische wie auch eine pädagogische Strategie dar, und erlaubt jedem einzelnen Lernenden einer Gruppe so zu arbeiten, dass er/sie seine/ihre den individuellen Bedürfnissen entsprechenden Ziele erreicht.

Die pädagogische Forschung stellt eine Vielzahl von Methoden und Differenzierungstechniken zur Verfügung, die gleichsam die Bedürfnisse der lernschwächeren und der „außergewöhnlich begabten Kinder“ decken können. Genau wie die Lernschwächeren empfinden Letztere das undifferenzierte Programm als langweilig (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2001). Gemäß dem differenzierten Lehren werden verschiedene Lernende mit einer Vielfalt an hierarchisch gesetzten, auf konkrete Kriterien basierenden Methoden, Medien, Verfahren gelehrt, so dass die Lehrenden den unterschiedlichen Bedürfnissen, die in Klassen mit gemischten Fähigkeiten koexistieren, gerecht werden.

Der Terminus „Differenziertes Lehren“ greift - bei der Planung des gesamten Lehrverfahrens - einen systematischen Ansatz für Lernende mit unterschiedlichen Lehrbedürfnissen auf. Für die geeignete Unterrichtsplanung wird auf zwei wesentliche Achsen Wert gelegt: den Lernenden und den Lehrplan.

Auf der ersten, die den Lernenden betreffende, Achse werden drei Parameter unterschieden: ihre Vorerfahrung und ihr Vorwissen, ihre Interessen und ihr Lernprofil, die entsprechend zu Lernzuwachs, Motivation und Effizienz führen. Differenziertes Lehren basiert auf folgende Prinzipien (in: Βηδενμάιερ, 2014):

- Das Lernen verbessert sich in einem Umfeld, in dem das Wissen gut organisiert ist und dem Niveau der Lernenden angepasst ist (Howard 1994).
- Die Lernenden sind aktiv am Lernen involviert und fühlen sich sicher (Brandt 1998).
- Die Lernenden konstruieren aktiv ihr Lernen und versuchen, bei allem, was ihnen gelehrt wird, den Sinn zu entdecken (National Research Council, 1990).

- Damit die Lernenden jedes Mal den Sinn konstruieren, stützen sie sich auf ihre vorigen Erfahrungen (Vorwissen), ihre Ansichten, ihre Interessen und nähern sich dem Lernen auf verschiedene Weisen (Gardner 1983, Sternberg 1985).
- Für die differenzierte Unterrichtsplanung haben nicht nur die Lernenden, sondern wie bereits erwähnt auch der Lehrplan einen besonderen Wert. Während Lehrende die Schülerfaktoren berücksichtigen, haben sie die Aufgabe die folgenden vier Parameter des Lehrplans zu differenzieren: Lerninhalt, Lernprozess, Lernprodukte und Lernumfeld.
- Der Ansatz des differenzierten Lehrens gewährleistet, dass das, was gelernt wird (Lerninhalt), wie es gelernt wird (Lernprozess), und wie der Lernende zeigt, was er gelernt hat (Lernprodukte), seinem Niveau und seiner Lernbereitschaft, seinen Interessen und seinen Vorlieben bezüglich seines Lernstils angepasst sein muss. Lerninhalte sind das, was die Lernenden lernen sollen: Informationen, Konzepte, Fertigkeiten, die von dem Lehrplan grob vorgegeben und durch Lerndesignprozesse konkretisiert werden. Die Lerninhalte zu differenzieren heißt nicht diese zu ändern, sondern sie als Wahl- oder Pflichtstoff zu bestimmen, Zusatzstoff zu ergänzen, Arbeitsmittel mit Informationen vorzuschlagen, autonomes Lernen und Lesen wie auch Partnerarbeit zu fördern, etc.. Lernprozesse sind die Abläufe, die durch Aufgaben und Übungen gestaltet werden, um sich die Lerninhalte anzueignen. Sie sind die „Didaktisierung“ von Lerninhalten. Differenzierung des Lernprozesses heißt Differenzierung hinsichtlich der Stufen des Lernprozesses, aber auch hinsichtlich der erforderlichen Reife für Lernprozesse. Lernprodukte sind die Aufgaben, die den Lernenden ermöglichen sollen, ihr Wissen, ihr Verstehen und ihr Können zu demonstrieren. Differenzierung der Lernprodukte ist eigentlich die Evaluation, die den Lernenden zeigt, was sie nach einer längeren Zeit verstehen können, tun können oder auch, was sie wissen. Lernumfeld umfasst die Atmosphäre, Gruppendynamik und Beziehungen zwischen den individuellen Lernenden und der Lehrperson und unter den Lernenden in der Lerngemeinschaft. Zum Lernumfeld der Lernenden gehört auch das „Wie die Gefühle der Lernenden auf ihr Lernen einwirken“.

Die Lehrenden berücksichtigen die Lernerprofile, um entsprechend der Lerninhalte, -prozesse, -produkte und das Lernumfeld zu differenzieren. Sie differenzieren nach bestimmten Prinzipien, und diese Differenzierung nach Prinzipien findet in einem System statt, das vier Elemente beinhaltet: die Unterrichtsumgebung, das Curriculum, die Evaluation und die Instruktion. Die Lehrenden, die sich dazu entscheiden, differenziert zu lehren, müssen sich selbst und ihre Rolle unter einem neuen Gesichtspunkt betrachten. Nicht als Eigentümer und Übermittler von Wissen, sondern als Dirigenten eines Orchesters (Tomlinson, in: Παντελιάδου, 2008). Die Lehrenden müssen alle Mitglieder dieses Orchesters, ihre Lernenden also, zu ihren Höchstleistungen führen. Um an dieses Ziel zu gelangen, müssen die Musiker unterschiedliche Aufgaben selbständig ausführen, jeder Einzelne unter Berücksichtigung seines unterschiedlichen Charakters und seiner unterschiedlichen Annäherungsweisen. Wenn jeder Einzelne seine persönliche Höchstleistung erreicht, werden alle gemeinsam als Gruppe funktionieren und das Endergebnis darbieten. Wie Tomlinson charakteristisch bemerkt *hilft der Dirigent den Musikern die Musik zu interpretieren, er selbst aber interpretiert nicht*.

Literatur

- Apeltauer, E. (2006): Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Flensburg: Ernst Apeltauer.
- Barkowski, H. / Krumm, H.J. (Hrsg.) (2010). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. (UTB 8422). Tübingen: A. Francke
- Βηδενμάιερ, Δ. (2014): Ετερογένεια και μαθησιακή διαδικασία. Σχεδιάζοντας το μάθημα των γερμανικών. Αθήνα. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Γερμανικών Σπουδών.
- Gardner, H. (1985). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: BasicBooks.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μαίρη (2001), Ανάπτυξη προγραμμάτων : θεωρία – Έρευνα – Πράξη. Λευκωσία : η συγγραφέας
- Παντελιάδου, Σ. (2008). ‘Διαφοροποιημένη διδασκαλία.’ σε: Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Tassinari, M. G. (2010): Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien. Frankfurt am Main: Lang. In: <https://www.fu-berlin.de/sites/digitale-lehre/ressourcen/sprachenzentrum/fremdspr-autonomie/index.html>

ⁱ Nach der Präsentation in: PEKAGEPE Sept. 2021

ⁱⁱ Dafni Wiedenmayer ist Assoc. Professorin für angewandte Linguistik und DaF-Didaktik am Fachbereich Deutsche Sprache und Literatur der Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen. Zu ihren Themenschwerpunkten gehören u.a. der Zweit- Fremdspracherwerb, die Lehrerausbildung und die Evaluation von Fremdsprachen.

ⁱⁱⁱ Anna Chita ist Assistenzprofessorin für angewandte Linguistik und DaF-Didaktik am Fachbereich Deutsche Sprache und Literatur der Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen. Zu ihren Themenschwerpunkten gehören u.a. interkulturelle Kommunikation, Pragmatik, Translation, Sprachmittlung und Testentwicklung.