

LANGUAGE

English as a foreign language

TARGET

Primary school

AIMS

- > Combine differentiated activities and Task-based learning
- > Use 3 types of differentiated activities

MATERIALS

Examples of tasks and activities



MÖGLICHKEITEN DER DIFFERENZIERUNG RUND UM LERNAUFGABEN FÜR DAS HETEROGENE ENGLISCH-SCHULZIMMER

Many of the current competence-oriented coursebooks for foreign language teaching follow a *Task-based Learning* approach. The English class at Swiss primary schools is no exception. However, in order to make these communicative tasks in the mixed-ability primary school classrooms work, varied ways of differentiation are needed: One way of differentiating is to include a wide range of scaffolding techniques; another possibility is to work with open tasks and a third option could be to introduce learners to different well-graded tasks that allows them to work on the same topic but on different levels. From a theoretical as well as practical point of view, the following article offers insights into how these three ways of differentiation with catchy names like 'differentiation by support', 'differentiation by outcome' and 'differentiation by variety' can be implemented in the English primary classroom in order to cater for the different learners' needs that are occurring naturally in every class.

● Silvia Frank Schmid PH Zürich



Silvia Frank Schmid ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in Englischdidaktik, Primarstufe, an der PH Zürich. Sie arbeitete auch als Fachlehrerin Englisch auf der Primarstufe in

heterogenen, altersgemischten Klassen und Lehrmittellautorin von *New World* 1-3.

Einleitung

Jede Lehrperson, die mehr als einen Lernenden unterrichtet, sollte sich mit Möglichkeiten zur Differenzierung auseinandersetzen. Dies gilt ganz besonders für die Primarstufe, auf der noch keine vorgängige Selektion stattgefunden hat und wo sich die Englischlernenden in Bezug auf Lerntempo, Interesse, Lernstrategien sowie sprachliches als auch inhaltliches Vorwissen massgeblich unterscheiden. Im Englischunterricht auf der Primarstufe lernt die ganze Bandbreite von *native speakers* über Kinder mit mehr oder weniger ausgeprägten Begabungen und Interessen für das Fremdsprachenlernen bis zu Lernenden mit sonderpädagogischen Förderbedarf nebeneinander (Reckermann, 2017: 205).

Wie in jedem Unterricht geschieht auch der fremdsprachliche Kompetenzaufbau rund um vielfältige Lernaufgaben. In der heterogenen Lerngruppe braucht es deshalb neben einer abwechslungsreichen Unterrichtsplanung basierend auf abgestuften Lernzielen, auch unterschiedlich differenzierte Lernaufgaben, die Kindern die Lerninhalte erschliessen (Reusser

et al., 2013: 147). Im Fremdsprachenunterricht ist die Aufgabenorientierung unter dem Konzept *Task-based Learning* auch an den Schweizer Primarschulen, nicht zuletzt dank der modernen Lehrmitteln, weit verbreitet. *Tasks* sind bedeutungsvolle, kommunikative Aufgaben, die Lernende zur Auseinandersetzung mit relevanten Inhalten in der Zielsprache anregen, um zu einem Ergebnis (*outcome*) zu gelangen (z.B. Willis & Willis, 2007: 12-13). Diese *tasks* stehen oft am Ende eines Lernprozesses und ermöglichen den Lernenden im Sinne eines Transfers ihr erworbenes fremdsprachliches Können anwendungsorientiert unter Beweis zu stellen. Damit der Aufbau der Kompetenzen gelingt, braucht es neben diesen sogenannten Transfer-/Syntheseaufgaben weitere Aufgabentypen zum Erarbeiten, Üben und Vertiefen von Lerninhalten (Luthiger, Wilhelm & Wespi, 2014: 58). Unabhängig vom Aufgabentyp sind gute Lernaufgaben motivierend, bedeutungsvoll, zielorientiert und knüpfen am Lernstand der SchülerInnen in Bezug auf Sprache und Inhalt an (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011: 63).

Um die letzte Prämisse für heterogene Klassen zu erfüllen, braucht es deshalb Lernaufgaben, die entweder im Sinne einer Auswahl auf unterschiedlichem Anspruchsniveau angeboten werden (*differentiation by variety*) oder offene Formate, die verschiedene Lösungen zulassen (*differentiation by outcome*). Zusätzlich müssen Lernaufgaben mit einer sorgfältigen, adaptiven Lernunterstützung begleitet werden (*differentiation by support*). Im Folgenden wird praxisnah aufgezeigt, wie diese drei Arten der Differenzierung¹ bei der Bearbeitung von unterschiedlichen Lernaufgaben in der heterogenen Englischklasse zum erfolgreichen, kompetenzorientierten Lernen beitragen können. Zur Veranschaulichung endet jeder Abschnitt mit exemplarisch differenzierten Aufgabenbeispielen der Unit «A town like mine» aus dem Lehrmittel *Young World 2* vom Klett Verlag für die 4. Primarschulklasse.

Differentiation by support

Ausgehend von einem konstruktivistischen Lernverständnis bauen Schülerinnen und Schüler Wissen und Können eigenaktiv auf. In der heterogenen Lerngruppe verlaufen diese Lernprozesse naturgemäß individuell und die Lernenden brauchen somit unterschiedliche Lernunterstützung. Dieses sogenannte *scaffolding* (engl. «Gerüst») bezeichnet «a special kind of help that assists learners to move towards new skills, concepts, or levels of understanding» (Gibbons, 2002: 10). Wie die metaphorische Bezeichnung vermuten lässt, wird diese Lernunterstützung situativ als auch befristet angeboten und wieder abgebaut, sobald die Lernenden die Unterstützung nicht mehr benötigen (ebd.). *Scaffolding* überbrückt in diesem Sinne die Lücke zwischen dem individuellen Ausgangs- und Zielort im Lernbereich der einzelnen Kinder und übernimmt gerade für den im *task-based learning* typischen sozialen Sprachlernprozess verschiedene unterstützende Funktionen (Klewitz, 2017: 20). Anstatt die Lernaufgabe zu sehr zu vereinfachen, so dass das eigentliche Lehrplanziel nicht mehr berücksichtigt wird, sollten die *scaffolds* entsprechend gewählt werden, damit alle Kinder in der Lage sind die Lernaufgabe erfolgreich zu meistern (Gibbons, 2002: 10).

Im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe braucht es einerseits ein Angebot an *scaffolds*, die den Zugang zur Fremdsprache erleichtern (*verbal scaffolds*). Zu diesen sprachlichen Unterstüt-

zungsmassnahmen gehören zum Beispiel der Einsatz von Gesten und Mimik, die Vorentlastung unbekannter Ausdrücke, die Vorgabe hilfreicher Satzanfänge oder *chunks* oder der Gebrauch vorbildlicher Unterrichtssprache. Ferner gehört auch die Pflege einer sorgfältigen Fehlerkultur dazu, damit sich die Lernenden zutrauen die Zielsprache risikofreudig anzuwenden (Massler & Ioannou-Georgiou, 2010: 61-67). Da der Fremdsprachenunterricht nicht nur aufgaben- sondern auch inhaltsorientiert verläuft, sind andererseits auch Hilfestellungen inhaltlicher Art bedeutungsvoll. Diese sogenannten *content scaffolds* beinhalten das Aktivieren von Vorwissen, den Einsatz von Visualisierungen und den Wechsel von Darstellungsformen, zum Beispiel von textlastigen in tabellenartige Informationen oder das regelmässige Zusammenfassen und Überprüfen des Verstandenen mit non-verbale Mitteln (ebd.: 67-70). Als weitere Unterstützungsangebote gelten auch Lernstrategien (*strategic scaffolds*). Sie ermöglichen, dass Lernende langfristig Aufgaben autonom anpacken können, um zum Beispiel die nötigen Informationen aus anspruchsvollen Texten gewinnen oder sich trotz eingeschränkter fremdsprachlichen Kompetenzen verständigen zu können. Ferner sind auch kooperative Lernformen, in denen sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig unterstützen, oder regelmässige Reflexionen, in denen das Gelernte und die nächsten Lernschritte analysiert werden, wichtige Unterstützungsmaßnahmen. Schliesslich gilt es auch den Fremdsprachenunterricht vorausschauend zu planen, denn ein logischer Lektionsaufbau und klare Instruktionen helfen, Konfusion sowie Unverständnis zu minimieren. All diese Arten von Hilfestellungen, die vorgängig antizipiert und somit geplant werden können, werden als *hard scaffolds* bezeichnet (Brush & Saye, 2002: 2). Damit solche Hilfestellungen sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden können, braucht es methodisch-didaktisches Wissen sowie gute Kenntnisse über den Lernstand der einzelnen Schüler und Schülerinnen. Von *soft scaffolds* spricht man hingegen, wenn Unterstützungsangebote im Unterricht spontan und bei Bedarf eingesetzt werden, um einzelne Lernende individuell in ihrem Lernprozess voranzubringen (ebd.). Beide, *hard* und *soft scaffolds*, erfüllen wichtige, teils unterschiedliche Funktionen in der Lernbegleitung. *Hard scaffolds* geben hilfreiche

Dieses sogenannte *scaffolding* bezeichnet «a special kind of help that assists learners to move towards new skills, concepts, or levels of understanding.» Wie die metaphorische Bezeichnung vermuten lässt, wird diese Lernunterstützung situativ als auch befristet angeboten und wieder abgebaut, sobald die Lernenden die Unterstützung nicht mehr benötigen.

¹ Die hier vorgeschlagenen Bezeichnungen für die drei Arten von Differenzierungen basieren auf einer Inspiration von Jayne Moon, die den Begriff «*differentiating by support*» in ihrem Kapitel zum Umgang mit Heterogenität verwendet (vgl. Moon, 2005: 32). Da es meiner Meinung nach weitere Möglichkeiten der Differenzierung gibt, wurden in Anlehnung an den von ihr verwendeten Begriff zwei weitere Kategorien kreiert, einerseits «*differentiation by outcome*»; andererseits «*differentiation by variety*»

Strukturen und wichtige Leitplanken vor, so dass der Unterricht möglichst lernwirksam verläuft. *Soft scaffolds* sind nötig, um jederzeit spontan auf auftauchende Schwierigkeiten zu reagieren.

Ziel der abgebildeten *information-gap* Aufgabe «*Make your own map*» ist es, dass die 4. KlässlerInnen im zweiten Englischlernjahr die Karte A mit einigen Gebäuden ergänzen, anschliessend im Austausch einander den Weg zu diesen Gebäuden

beschreiben und entsprechend auf der Karte B die verstandenen Informationen einzeichnen. Damit das gelingt, braucht es ein Angebot an verschiedenen Hilfestellungen, die individuell einzelnen Kindern oder der ganzen Klasse zur Unterstützung angeboten werden können. Einige mögliche Beispiele solcher konkreter *scaffolds* sind in der Tabelle 1 aufgelistet.

Einige dieser *scaffolds* werden wahrscheinlich mit der ganzen Klasse im Rahmen der *pre-task* durchgeführt. Andere, vor allem jene in der Kategorie *soft scaffolds*, werden spontan und individuell einzelnen Kindern oder einer Gruppe von Lernenden zusätzlich angeboten. Wichtig ist, dass dank einem differenzierten Angebot an *scaffolds* alle Kinder in der Lage sind, das geplante Lernziel Wege zu beschreiben und Wegbeschreibungen zu verstehen, erreichen können. Während einige Kinder mehr Unterstützung und somit auch mehr Zeit für die Bewältigung dieser Lernaufgabe brauchen, können jene Lernende, die diese Aufgabe gut selbständig meistern konnten, bereits weiterführende Lernaufgaben anpacken. Zum Beispiel könnten diese SchülerInnen weitere Wegbeschreibungen auch schriftlich notieren und mit anderen austauschen oder, wie im nächsten Abschnitt erklärt, sich einer Lernaufgabe mit offenem *outcome* widmen. Währenddessen hat die Lehrperson Zeit, mit einzelnen Kindern oder in einer kleinen Gruppe weitere vereinfachte Beispiele von Wegbeschreibungen durchzuspielen.

Abbildung 1: «*Make your own map*», Young World 2 Activity Book S. 17

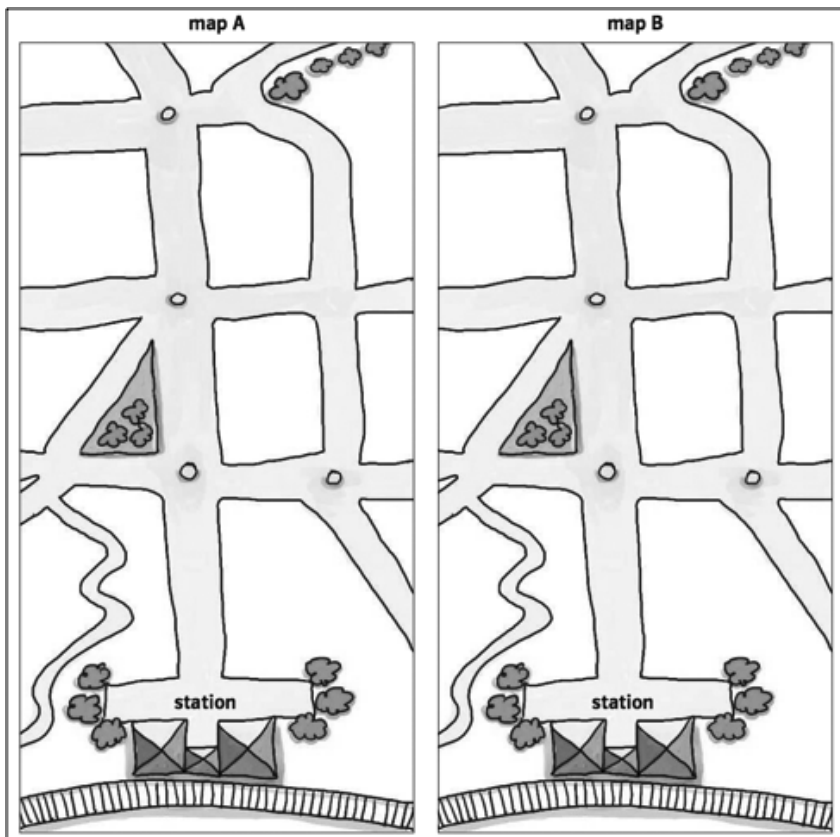


Tabelle 1: Übersicht möglicher Scaffolds für die Lernaufgabe «*Reading a map*»

	Hard scaffolds	Soft scaffolds
Verbal scaffolds	<ul style="list-style-type: none"> • Repetition der Schlüsselwörter (buildings, directions, prepositions, ...) • TPR-Übungen mit left – right – straight on • Einige Beispiele in der Klasse machen, dabei hilfreiche chunks für die Wegbeschreibung an der Tafel sammeln und festhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson beschreibt einer Gruppe von lernschwachen Kindern einfache Wege, die S konzentrieren sich vorerst nur auf das Verstehen bevor sie selber einfache Wegbeschreibungen machen • Sprachmittlung wird eingesetzt, um die Schlüsselstellen der Wegbeschreibung zu repetieren
Content scaffolds	<ul style="list-style-type: none"> • Sich mit der Karte zuerst vertraut machen, mögliche Wege in der Klasse beschreiben und von einem Kind am Visualizer mitzeigen lassen • Spielfigur oder Finger mit aufgemaltem Gesicht läuft den Weg, um Laufrichtung zu verdeutlichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeigen, dass die Karte allenfalls für die leichtere Orientierung gedreht werden muss • Es werden weniger Gebäude eingezeichnet, dafür werden deren Wegbeschreibungen repetierend mehrmals verschiedenen MitschülerInnen erklärt
Strategic scaffolds	<ul style="list-style-type: none"> • Beim Zuhören auf Schlüsselwörter (Richtungsangaben, Namen der Gebäude) achten • Vor dem Sprechen Notizen machen, um den Weg besser zu beschreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Unverstandenen den Lernpartner um Wiederholung bitten (Can you say it again, please?)

Differentiation by outcome

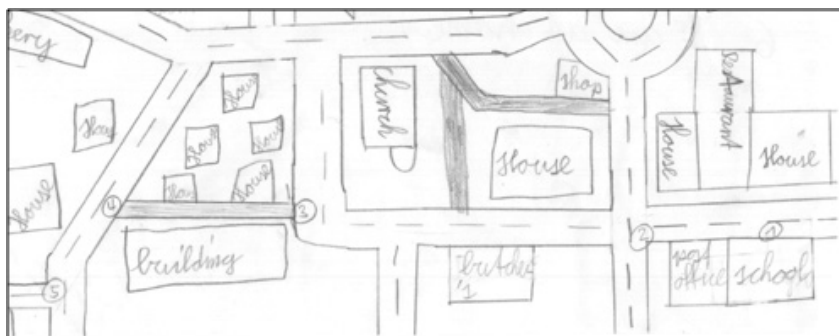
Bei dieser Möglichkeit zur Differenzierung stehen offene Aufgabenformate im Zentrum, die dank einer ‚guten‘ Aufgabenstellung in sich differenziert und individuell lösbar sind (Reckermann, 2017: 212). Der individuelle Zugang im Rahmen der Aufgabenbearbeitung wird einerseits über die Offenheit in Bezug auf Lösungswege, Medien, Sozialformen und Darstellungsformen geboten, andererseits wird er über den bei offenen Aufgaben natürlich vorkommenden divergierenden Schwierigkeitsgrad geregelt (ebd.: 210). Offene Aufgaben stehen typischerweise am Ende einer Lernphase, da die Lernenden hier nun das zuvor Geübte anwenden können. Zur Erinnerung und wie anfänglich dargelegt, steht bei solchen *tasks* im Fremdsprachenunterricht die kommunikative Absicht und weniger die grammatikalische Korrektheit im Zentrum. Zudem sind sie kognitiv herausfordernd

und verlangen den Gebrauch von Fremdsprache, geben jedoch nicht explizit vor welche Sprache gebraucht werden muss. Ferner führen sie immer zu einem klaren Ziel im Sinne eines kommunikativen, aber «non-linguistic outcome» (Ellis, 2003: 9-10). Das bedeutet also, dass alle Kinder nach der erfolgreichen Bearbeitung der Lernaufgabe zu einem finalen Produkt gelangen sollten, die Qualität und Quantität dieses *outcome* unterscheidet sich jedoch bei den einzelnen Lernenden.

Offene Aufgabenstellungen geben den Lernenden somit immer Wahlmöglichkeiten. Sei es in Bezug auf inhaltliche Aspekte, wie zum Beispiel die Wahl eines Themas bei einer Präsentation, oder auf sprachlicher Ebene, wie etwa die Möglichkeit, die Aufgabe auf Wort-, Satz- oder Textebene zu bearbeiten. Die *task* gilt somit als richtig gelöst, wenn das Endprodukt die in der Aufgabenstellung genannte kommunikative Absicht widerspiegelt. Für die Lehrperson bedeutet das, dass sie allenfalls ihre Anforderungen an die Richtigkeit der Lösungen anpasst und auch eine verhältnismässige einfache Lösung mit wenig fremdsprachlichen Anteilen akzeptiert. Der Lernzuwachs eines jeden einzelnen Kindes ist dabei massgebend für die Entscheidung, ob die Lösung der Aufgabe angemessen ist. Die Herausforderung besteht darin, als Lehrperson abzuschätzen inwieweit eine Lösung dem Lernstand des Kindes entspricht und inwieweit gegebenenfalls eine komplexere Lösung eingefordert werden muss (ebd.: 213-214). Die Lehrperson nimmt neben dem Bereitstellen von offenen Aufgaben eine wichtige Begleitrolle ein, indem sie die Lernenden entsprechend unterstützt und im Sinne von Vygotskys Theorie der «Zone der proximalen Entwicklung» zu einem nächsten Lernschritt anleiten kann. Gemeint ist damit, dass die Lehrperson das Lernpotential jedes individuellen Kindes kennt, um die Distanz zwischen dem was es bereits selbstständig kann und jenem was ohne Hilfe zu anspruchsvoll wäre mit entsprechender Hilfestellung zu überwinden (Thürmann, 2013: 236). In diesem Zusammenhang wird klar, dass die im vorgängigen Abschnitt vorgestellten *scaffolds* ganz besonders auch bei offenen Aufgaben eine wichtige Rolle spielen. Gute offene Aufgaben basieren auf einem für die Lernenden ansprechenden und relevanten Thema und können alle vier Kompetenzbereiche Hören, Lesen, Sprechen oder Schreiben beinhalten.

Abbildung 2: «Marc's way home from school» als Beispiel für Differentiation by outcome

1. First I leave the school and walk along the post office.
2. Then I cross the street.
3. I walk straight on till the Kagiswilerstrasse.
4. There I turn to the left.
5. I cross again the street and I can already see my home on the left side.



Auch wenn eine Aufgabe das Verstehen eines Textes voraussetzt, so müssen die Lernenden selbstständig damit weiterarbeiten. Das Endprodukt involviert somit meist die Anwendung der produktiven Kompetenzen Sprechen oder Schreiben, für welche sich naturgemäss einfache offene Aufgaben finden lassen.

Als Beispiel eignet sich eine Weiterführung der geschilderten Aufgabe weiter oben. Die Lernenden zeichnen und beschreiben ihren Weg von der Schule nach Hause. Die Spannweite des *outcome* bei dieser Lernaufgabe reicht von einer illustrierten und beschrifteten Karte mit eingezeichnetem Schulweg, über eine gezeichnete Karte mit kurzen Richtungsangaben bei den wichtigsten Knotenpunkten (siehe Beispiel von Marc) bis hin zu einem zusammenhängenden Text mit genauen Erklärungen zum Verlauf des Schulweges. Im Rahmen der *pre-task* bereitet die Lehrperson die Lernenden auf die bevorstehende Aufgabe vor, indem gemeinsam relevantes Vokabular und die nötigen Strukturen in Erinnerung gerufen werden. Das dafür benötigte Vokabular haben die Lernenden vorgängig bereits kennengelernt und zum Beispiel in ihrem persönlichen *Picture dictionary* festgehalten. Zudem sind einige wichtige Satzstrukturen an der Tafel vorgegeben. Die Lehrperson zeigt den Lernenden zudem exemplarisch das *outcome* auf, das von den meisten Schülerinnen erwartet werden kann. In diesem Fall wäre es jene Aufgabenstellung, die Marc bearbeiten konnte. Ausgehend von dieser Basis, kann individuell die Lernaufgabe

erschwert oder vereinfacht werden. Oft bestimmt die Lehrperson bereits im Vorfeld, wer eine Adaption des Schwierigkeitsgrades braucht. Manchmal ergeben sich auch spontane Anpassungen im Verlauf der Aufgabenbearbeitung, weil einige Kinder überraschend unterfordert sind oder mit unerwarteten Schwierigkeiten zu kämpfen haben.

Während die Lernenden an ihren Lernaufgaben arbeiten, unterstützt die Lehrperson die Kinder individuell. Für Marc war es zum Beispiel wichtig, dass er zuerst seine fünf Etappen des Schulwegs auf dem Plan bestimmen und erst dann dazu passende Sätze formulieren konnte. Ihm halfen die vorgegebenen Satzanfänge an der Tafel und einige hilfreiche *chunks* aus seinem *Picture dictionary*. Sobald er seine Sätze geschrieben hatte, wurde das Geschriebene korrigiert, so dass er eine korrekte Reinschrift verfassen konnte. Nach dem Beenden des schriftlichen Teils, blieb noch etwas Zeit, um die geschriebenen Sätze auch verständlich vorlesen zu üben. Basierend auf dieser schriftlichen Vorarbeit, stellen die Kinder einander den eigenen Lernweg mündlich vor. Während ein Kind den Weg präsentiert, folgt das andere dem Weg auf der Karte mit dem Finger. Die Kinder in der heterogenen Lerngruppe gewöhnen sich mit der Zeit daran, dass unterschiedliche *outcomes* zugelassen sind und empfinden diese unterschiedlichen Beiträge bei der Präsentationsrunde als etwas Selbstverständliches. Zudem gewinnt der Austausch, vor allem wenn im Plenum durchgeführt, an Abwechslung.

Differentiation by variety

Während im vorhergehenden Abschnitt ausgehend von einer offenen Aufgabe Möglichkeiten zur Differenzierung beschrieben wurden, wird hier mit einer Fülle unterschiedlicher Aufgaben gearbeitet. Es ist jedoch nicht das Ziel jedem einzelnen Lernenden eine massgeschneiderte Aufgabe vorzulegen, denn dies liesse sich für die Lehrperson zeitlich nicht verwirklichen und ist nicht unbedingt sinnvoll. Vielmehr geht es darum, den Lernenden ein Wahlangebot an möglichen Lernaufgaben vorzulegen. Dahinter steckt die Grundidee, dass die Kinder in der heterogenen Klasse nicht nur voneinander und miteinander

lernen, sondern phasenweise auch individualisiert nebeneinander lernen können (Achermann & Gehrig, 2011: 42-46). Dadurch wird ermöglicht, dass die unterschiedlichen Lernenden jene Inhalte bearbeiten, die sie für einen nächsten Lernschritt benötigen. Idealerweise steht ein Angebot an Aufgaben zu den verschiedenen Kompetenzbereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben zur Verfügung, sowie Lernaufgaben, die das Training von Lexis, Aussprache oder Grammatik fokussieren. In diesem Sinne werden den Lernenden verschiedene Aufgabentypen zur Auswahl vorgelegt. Dazu gehören nicht nur die vorgängig propagierten anwendungsorientierten *tasks* sondern auch Aufgabentypen zum Erarbeiten, Üben oder Vertiefen der Lerninhalte (Luthiger, Wilhelm & Wespi, 2014: 59). Diese Aufgabenauswahl unterstützt die Lernenden dabei die nötigen sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu festigen, so dass diese dann später zum Beispiel erneut bei einer offenen *task* anwendungsorientiert unter Beweis gestellt werden können.

Ob die angebotenen Lernaufgaben an der Tafel notiert, auf einer Fensterbank ausgelegt oder wie in Abbildung 3 auf einem Arbeitsplan oder Postenblatt aufgelistet sind, ist nicht von Belang. Wichtig ist hingegen, dass die Anweisungen kurz und klar sind, dass Angaben zur Schwierigkeitsstufe und allenfalls zum Kompetenzbereich angegeben sind, sowie die Lernenden mit den für die Bearbeitung der Aktivitäten nötigen fremdsprachlichen Kenntnissen vertraut sind.

Wenn zum ersten Mal in dieser Form gearbeitet wird, stellt die Lehrperson die vorliegende Aufgabenauswahl kurz vor und die Schülerinnen teilen mit, welche Lernaufgabe sie als erstes bearbeiten möchten. Diese kurze Organisationsphase ermöglicht den Lernenden einen gelungenen und effizienten Start in diese offene Arbeitsform. Einige Kinder tendieren dazu stets solche Lernaufgaben anzugehen, die sie bereits gut meistern können. Das kann motivierend sein, doch sollten langfristig auch solche Aktivitäten bearbeitet werden, durch die sie ihre fremdsprachlichen Defizite aufarbeiten können. Hier braucht es ein Coaching der Lehrperson: Während einige Kinder ihre Aufgabenabfolge ganz frei wählen

Abbildung 3: «Activity Plan» als Beispiel einer Differentiation by variety

Activities plan: A town like mine



*	Activity	Me	Teacher
	Paper: Who am I? *	✓	✓
	Paper: Busy people everywhere		
	Paper: True or false? / Draw!		
	Paper: People and their jobs		
	Paper : Many shops		
	Game: Shopping race ☺☺		
	Flashcard game: Who is faster? ☺☺		
	Game: Memory ☒		
	Make sentences about the poster.		
	Computer training* (10 minutes)		

**	Activity	Me	Teacher
	Paper: NO is the answer (Kopiervorlage 2.2)	✓	✓
	Paper: Who am I? ** (Kopiervorlage 2.1b)		
	Logical: In town & Shopping		
	Paper: Let's go to town (Use a pen and plastic file.)		
	Paper: Sightseeing in town		
	Paper: Writing letters I & II (Use a pen and plastic file.)		
	In town again: Read alone. Then find out the missing information ☺☺		
	Paper: Crossword puzzle		
	Paper: Let's go shopping (Kopiervorlage 2.5)		
	Question and answer game ☒		
	Speak about what you see on the poster.		
	Computer training** (10 minutes)		

können, kann man anderen Kindern die ersten paar Lernaufgaben vorgeben. Sobald sie eine Lernaufgabe fertig haben, zeigen sie ihr Ergebnis der Lehrperson oder legen es zur späteren Korrektur an einen vereinbarten Ort hin. Dann wählen sie eine nächste Aufgabe aus und arbeiten so selbstständig weiter. Ziel ist es nicht, dass alle Kinder am Schluss alle Aufgaben gelöst haben, sondern dass sie in den vorgegebenen Zeitfenstern effizient und lernwirksam an der Aufgabenauswahl arbeiten. Über mehrere Fremdsprachenlektionen hinweg kann nach einem gemeinsamen Einstieg, die restliche Zeit für dieses individuelle Training reserviert werden. Ideal ist es zudem, wenn auch interaktive Aufgaben auf dem Computer in die Aufgabenauswahl integriert werden, so können die oft nur zwei bis drei zur Verfügung stehenden Geräte optimal genutzt werden. Wenn die SchülerInnen mit dem organisatorischen Vorgehen während diesen selbstständigen Arbeitsphasen vertraut sind, gibt diese Arbeitsform der Lehrperson etwas Freiraum, um mit einzelnen Kindern an individuellen Themen repetierend oder weiterführend zu arbeiten, den mündlichen Aktivitäten zu lauschen und im Sinne der formativen Beurteilung Eindrücke über den Lernstand der Kinder zu erhalten.

Fazit

Die drei hier vorgestellten Möglichkeiten zur Differenzierung wurden im Englischunterricht in altersgemischten Klassen und daher sehr heterogenen Fremdsprachenlerngruppe, während mehreren Jahren erfolgreich angewendet. Einerseits hilft mir diese Kategorisierung, mich als Lehrperson im anspruchsvollen Unterrichtsetting mit heterogenen Klassen besser zu orientieren und festzustellen, welche Möglichkeit der Differenzierung zu einer bestimmten Lernaufgabe am besten passt. Andererseits unterstützen mich die drei Begrifflichkeiten meinen Unterricht hinsichtlich eines lernwirksamen Umgangs mit Heterogenität kritisch zu reflektieren. Gemäss diesem Vorgehen lassen sich effizient zu verschiedenen Aufgaben lernförderliche *scaffolds* finden, ein flexibler Umgang mit den Lernergebnissen bei offenen Aufgaben realisieren oder eine zum Thema passende Aufga-

benauswahl zusammenstellen. Während die drei Kategorien für den Zweck dieses Artikels säuberlich getrennt wurden, ist in der Praxis eine Kombination der drei Differenzierungsmöglichkeiten realistisch und zielführend. Wichtig scheint mir, dass sich Lehrpersonen schrittweise an die verschiedenen Differenzierungsarten herantasten, indem verschiedene *scaffolds* sukzessive ausprobiert, Lernaufgaben langsam aber stetig geöffnet und Freiräume bei der Aufgabenauswahl schrittweise erhöht werden (vgl. Reckermann, 2017: 227).

Literaturverzeichnis

Achermann, E. & Gehrig, H. (2011).

Altersdurchmisches Lernen: Auf dem Weg zur Individualisierenden Gemeinschaftsschule. Bern: Schulverlag plus.

Brush, T. & Saye, J. W. (2002). A Summary of Research Exploring Hard and Soft Scaffolding for Teachers and Students Using a Multimedia Supported Learning Environment. *The Journal of Interactive Online Learning* 1 (2), 1-12.

Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom.* Portsmouth: Heinemann.

Klewitz, B. (2017). *Scaffolding im Fremdsprachenunterricht. Unterrichtseinheiten Englisch für authentisches Lernen.* Tübingen: Narr.

Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets: Prozessmodell und Kategoriensystem. *Journal für Lehrerinnenbildung*, Nr. 3, 56-66.

Massler, U. & Ioannou-Georgiou, S. (2010). Best practice: How CLIL works. In: U. Massler & P. Burmeister, *CLIL and Immersion: Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule.* Braunschweig: Westermann, pp. 61-73.

Moon, J. (2005). *Children Learning English.* Oxford: Macmillan.

Dahinter steckt die Grundidee, dass die Kinder in der heterogenen Klasse nicht nur voneinander und miteinander lernen, sondern phasenweise auch individualisiert nebeneinander lernen können.

Reckermann, J. (2017). Eine Aufgabe – 25 richtige Lösungen: Das Potenzial offener Lernaufgaben für den inklusiven Englischunterricht in der Grundschule. In: S. Chilla & K. Vogt, *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 205-33. <https://doi.org/10.3726/b10831>

Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschule des Kantons Zürich: Wissenschaftlicher Bericht.* Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft.

Thürmann, E. (2013). „Scaffolding“. In: W. Hallet & G. Frank Königs, *Handbuch Bilingualer Unterricht.* Seelze: Klett/Kallmeyer, pp. 236-43.