



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Binnendifferenzierungsmöglichkeiten im Lehrwerk  
*Schritte plus*“

verfasst von / submitted by

Maja Kicinski, Bakk.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
**Master of Arts (MA)**

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer



## Danksagung

Bedanken möchte ich mich sehr herzlich bei ...

... Frau Prof. Mag. Dr. Faistauer, die die vorliegende Arbeit betreut hat. Für ihren professionellen Rat und ihr Engagement möchte ich mich an dieser Stelle aufrichtig bedanken.

... meinen Schwestern Mika und Nicole für ihre Unterstützung.

... Rene, der mir eine große und vor allem geduldige Hilfe beim Formatieren dieser Arbeit war und mich oftmals motiviert hat, weiterzumachen.

... Lisa, die so oft ein offenes Ohr für mich hatte.

... Emilia, die sich des Korrekturlesens annahm.

... und ganz besonders bei

meinen lieben Eltern, die immer an mich geglaubt haben und mich unterstützt haben. Ihnen ist diese Arbeit gewidmet.

*Chcę podziękować moim Drogim Rodzicom, którzy zawsze we mnie wierzyli i mnie wspierali.  
Im dedykuję tę pracę.*



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Theoretischer Teil</b>	<b>4</b>
2.1	<b>Heterogenität</b>	<b>4</b>
2.1.1	Begriffsklärung und Heterogenitätsaspekte	4
2.1.2	Vorteile und Nachteile der Heterogenität	5
2.2	<b>Binnendifferenzierung</b>	<b>6</b>
2.2.1	Begriffsklärung	6
2.2.2	Abgrenzung zur Individualisierung und Lernendenautonomie	7
2.2.3	Ziele der Binnendifferenzierung	9
2.3	<b>Binnendifferenzierungsmaßnahmen</b>	<b>10</b>
2.3.1	Überblick	11
2.3.2	Kommunikation, Kooperation und soziales Lernen als Prinzipien eines binnendifferenzierten Unterrichts	41
2.4	<b>Lehrwerkgutachten</b>	<b>44</b>
2.4.1	Lehrwerkanalyse	44
2.4.2	Kriterienkataloge	45
2.4.3	Einzelne Kriterienkataloge und Binnendifferenzierung – ein Überblick	46
2.5	<b>Das Lehrwerk</b>	<b>49</b>
2.5.1	Begriffsbestimmungen und Bestandteile	49
2.5.2	Lehrwerksgenerationen	50
<b>3</b>	<b>Empirischer Teil</b>	<b>51</b>
3.1	<b>Forschungsmethodologisches Vorgehen</b>	<b>51</b>
3.1.1	Forschungsmethoden in DaF/ DaZ	51
3.1.2	Angewandte Methode	53
3.2	<b>Das Lehrwerk <i>Schritte plus</i></b>	<b>54</b>
3.2.1	Zielgruppe	54
3.2.2	Bestandteile	55
3.2.3	Aufbau des Lehrwerks	56
3.3	<b>Analysekriterien</b>	<b>56</b>
3.3.1	Nichtreformpädagogische Unterrichtskonzepte	57
3.3.2	Reformpädagogische Unterrichtskonzepte	59

<b>3.4</b>	<b>Lehrwerkanalyse</b>	<b>62</b>
3.4.1	Nichtreformpädagogische Unterrichtskonzepte	62
3.4.2	Reformpädagogische Unterrichtskonzepte	80
<b>3.5</b>	<b>Reflexion des Forschungsprozesses</b>	<b>91</b>
<b>4</b>	<b>Interpretation der Ergebnisse und Schlussfolgerungen</b>	<b>94</b>
<b>5</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>97</b>
5.1	Primärliteratur	97
5.2	Sekundärliteratur	98
5.3	Internetquellen	105
<b>Abstract</b>		<b>107</b>
<b>Lebenslauf</b>		<b>109</b>

## 1 Einleitung

Lernende<sup>1</sup> in Deutsch als Zweitsprache Kursen in der Erwachsenenbildung unterscheiden sich mitunter stark voneinander. Das offensichtlichste aber nicht einzige Unterscheidungsmerkmal ist das auseinanderklaffende Niveau der Sprachbeherrschung. Die Tatsache, dass sich Lernende „innerhalb einer Lerngruppe (...) hinsichtlich lernrelevanter Merkmale unterscheiden“ (Skiba 2010: 116) wird *Heterogenität* genannt. Als sinnvollste Lösung für einen professionellen Umgang mit dieser wird *Binnendifferenzierung*, also „eine Gestaltung des Unterrichts in der Gesamtgruppe, die die Unterschiede der Lernenden ernsthaft berücksichtigt“ (Göbel 1981: 9), angeführt (vgl. auch Bohl/ Bönsch/ Trautmann/ Wischer 2012: 5; Demmig 2008: 34). Mit diesem Begriff wird des Öfteren die Unterscheidung der Teilnehmerinnen nach ihrem Sprachniveau assoziiert, da dies die bekannteste Form ist (vgl. u.a. Schwerdtfeger 2001: 105). Bei genauerer Betrachtung wird jedoch schnell klar, dass Binnendifferenzierung noch vieles mehr ist, als die oben erwähnte Form der Differenzierung. Es ist nicht leicht, sich hier schnell einen Überblick aller Möglichkeiten zu verschaffen, da die Vielzahl an Vorschlägen fast unüberschaubar ist. „Die Möglichkeiten reichen vom Einsatz einzelner methodischer Verfahren der Differenzierung (...) bis hin zu komplexen und umfassenden Programmen zur Gestaltung der gesamten (...) Lernumwelt“ (Wischer 2008: 715). Die Idee der Binnendifferenzierung ist nicht neu, jedoch unterliegt sie unterschiedlichen zeitgemäßen Strömungen. In den 1970ern wurden von verschiedenen technologischen Verfahren Lösungsansätze erhofft. Gegenwärtig wird immer mehr auf Konzepte der Reformpädagogik zurückgegriffen (vgl. Wischer 2008: 716). Obwohl der Leitgedanke Unterricht binnendifferenziert zu gestalten an sich nicht neu ist, ist die Debatte darüber weiterhin aktuell. Schon Winkeler kritisierte Ende der 1970er Jahre, dass „die tatsächlichen Möglichkeiten der inneren Differenzierung (...) in der Praxis nicht umfassend genutzt“ werden (Winkeler 1979: 33). Klippert mahnt, jedoch etliche Jahre später, dass bei den Vorschlägen zum Umgang mit heterogenen Lernenden die Verfahren im Alltag schwierig anwendbar wären, unter anderem aus zeitökonomischen Gründen. Viele Lehrende würden aus Überforderung ihre Ambitionen, den Unterricht binnendifferenziert zu gestalten, einstellen (vgl. Klippert 2012: 93f.). Wird Binnendifferenzierung bei der

---

<sup>1</sup> Es wird der besseren Lesbarkeit wegen, falls personenbezogene Formen vorkommen, nur die weibliche Form verwendet. Die männliche Form ist selbstverständlich immer mit eingeschlossen.

Unterrichtsdurchführung und -planung berücksichtigt, so wachse deren Komplexität. Klafki/ Stöcker stellen in diesem Zusammenhang fest, dass „Theorie und Praxiskonzepte Innerer Differenzierung noch in den Anfangsstadien ihrer Entwicklung stehen“ (Klafki/ Stöcker 2007: 190). Auch Wischer unterstreicht hier, dass Binnendifferenzierung ein komplexer Vorgang sei, da die vielen Lernprozesse parallel ablaufen würden. Zudem seien nicht nur Kompetenzen seitens der Lehrenden gefragt, sondern auch seitens der Lernenden (vgl. Wischer 2008: 717).

Dem Problem der Heterogenität zu entkommen ist utopisch, denn schon der Versuch eine homogene Gruppe zu bilden würde kläglich scheitern, da sich Aspekte wie zum Beispiel Motivation im Verlauf eines Kurses ändern können und die anfangs homogene Gruppe würde mit der Zeit ebenfalls heterogen werden (vgl. u.a. Göbel 1981: 89; Kaufmann 2007: 188). Die Heterogenität könnte ignoriert werden, jedoch ist eine Unterrichtsorganisation nach dem Prinzip des Gleichschritts bzw. der Linearität ein Trugbild, welches kein erfolgreiches Lernen aller ermöglicht, da Lernen sehr individuell vonstattengeht und die Einmaligkeit einer jeden Lernenden hier zum Tragen kommt (vgl. Bönsch 2012: 10; Göbel 1981: 16; Scholz 2007: 9). Dieses Argument wird ebenfalls von Ergebnissen aus der Hirnforschung untermauert, die die Individualität des Gehirns, besonders beim Lernen, hervorheben. Folglich können Lernende „nur im Rahmen ihrer Persönlichkeitsstruktur, ihrer Lernstile und -profile“ (Nuissl/ Siebert 2013: 61) erfolgreich lernen (vgl. auch Boeckmann 2008: 8; Götze 1997: 5). Auch Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung unterstreichen die Wichtigkeit der Berücksichtigung individueller Unterschiede der Lernenden (vgl. Fritz/ Faistauer 2008: 132).

Bei meinen eigenen Unterrichtserfahrungen konnte ich die Heterogenität der Teilnehmerinnen als fixen Bestandteil der Unterrichtspraxis erleben, deshalb begann ich nach Lösungen zu suchen, um trotz dieser Heterogenität den Unterricht professionell zu gestalten. Aus oben angeführten Gründen und der Tatsache, dass einheitlich gestalteter Unterricht nicht gehirngerecht ist, erscheint mir das Thema Binnendifferenzierung daher sehr wichtig und jederzeit aktuell. Es ist klar, dass die Vorbereitung des Unterrichts, will man diesen binnendifferenziert gestalten, länger dauert, als eine, die das Thema außer Acht lässt. Das lässt die Frage aufkommen, ob Lehrende eine Hilfestellung bei der Vorbereitung des Unterrichts durch Lehrwerke erhalten, genauer gesagt, ob und wie

Binnendifferenzierungsmöglichkeiten in diesen umgesetzt werden. Göbel geht davon aus, dass „ein Lehrwerk, dessen Autoren die Heterogenitätsprobleme nicht bedacht haben, die Differenzierung erschwert“ (Göbel 1981: 119). Ähnlicher Ansicht ist auch Klippert, denn er kritisiert, dass „Differenzierung (...) nun einmal große Mengen an unterschiedlichen Materialien und Aufgaben voraus[setze], die in der Regel aber weder vorhanden sind noch mit vertretbarem Zeit- und Arbeitsaufwand hergestellt werden können“ (Klippert 2012: 80).

Neuere Lehrwerke – darunter auch *Schritte plus* – werben damit, auf heterogene Lerngruppen zugeschnitten zu sein und viele Angebote zur Binnendifferenzierung zu machen, weshalb in dieser Arbeit auf diese Thematik näher eingegangen wird.

Ausgehend von der **Hypothese**, dass im Lehrwerk *Schritte plus* die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung nicht voll ausgeschöpft werden, wird in der vorliegenden Arbeit folgender **Forschungsfrage** nachgegangen: Welche Möglichkeiten der Binnendifferenzierung werden im Lehrwerk *Schritte plus* realisiert?

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert: In einen theoretischen und einen empirischen. Der erste Teil enthält eine Begriffsklärung aller Termini, die im Zusammenhang mit Binnendifferenzierung stehen und einen Überblick über mögliche Binnendifferenzierungsmaßnahmen, sowie eine Kurzfassung wichtiger Lehrwerkgutachten und deren Einbeziehung des Themas *Binnendifferenzierung*. Danach folgt die Thematisierung des Begriffs *Lehrwerk* und dessen Komponenten. Im Anschluss wird ein Querschnitt über die Lehrwerksgenerationen vorgelegt. Im empirischen Teil wird eine qualitative Inhaltsanalyse des Lehrwerks *Schritte plus* vorgenommen, zunächst aber wird das methodische Vorgehen näher erläutert, das analysierte Lehrwerk wird vorgestellt und die Kategorien für die Analyse werden festgesetzt. Abschließend wird der Forschungsprozess reflektiert, die Ergebnisse werden interpretiert und Schlussfolgerungen werden gezogen.

Auf *Heterogenität*, die die Ursache für den Bedarf an Binnendifferenzierungsmaßnahmen darstellt, wird zu Beginn der vorliegenden Arbeit näher eingegangen.

## 2 Theoretischer Teil

### 2.1 Heterogenität

#### 2.1.1 Begriffsklärung und Heterogenitätsaspekte

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, geht es hierbei um Unterschiede zwischen den Lernenden, die Einfluss auf das Lernen ausüben können (vgl. auch Klippert 2012: 300; Schwerdtfeger 2011: 27).

Göbel listet folgende Unterschiedlichkeiten auf, wobei er anmerkt, dass die Liste nicht vollständig sei:

- „- Unterschiede in der Leistung/ im Niveau
- Unterschiede in den Ausgangssprachen
- Unterschiede im Lernverhalten
- Unterschiede in den Lernzielen (-absichten)
- Unterschiede in den Interessen“ (Göbel 1981: 23)

Abgesehen von den oben erwähnten Aspekten der Heterogenität, werden von anderen Autorinnen noch weitere Faktoren als wichtig angesehen:

- „- Bereitschaft und Fähigkeit, selbstständig zu lernen
- Einstellung zur Zielsprache
- Geschlecht
- Intelligenz
- Kulturen und Subkulturen
- Lernbereitschaft
- lernstrategisches Repertoire
- Persönlichkeitsmerkmale
- soziale Herkunft
- Sprachlerneignung
- Sprachlernerfahrung
- Vorlieben in der Anwendung von Lernstrategien“ (Schwerdtfeger 2011: 27)
- „- Vorwissen
- kultureller und sozialer Hintergrund
- Entwicklungsstand sowie
- Lernstil“ (Skiba 2010: 116)

Ergänzend werden unter anderem noch Aspekte wie Alter und Gesundheit (vgl. Klippert 2012: 300), sowie Beruf (vgl. Siebert 2006: 231), Biografie der Teilnehmerinnen (vgl. Kiper/ Miller/ Palentien/ Rohlf's 2008: 7), „Sprachstand im Deutschen als Zweitsprache bei Eintritt in die Kurse“ (Demmig 2008: 34), Lerngeschwindigkeit und Lerngewohnheiten (vgl. Demmig

2008: 34) angeführt. Scholz nennt in diesem Zusammenhang noch Aspekte wie Leistungsmotivation und die Lust am Lernen, sowie allgemeine Fähigkeiten, wie Konzentrationsfähigkeit und Ausdrucksvermögen (vgl. Scholz 2007: 8).

Die Liste mit möglichen Unterscheidungsmerkmalen ist fast nach Belieben erweiterbar (vgl. Bohl/ Bönsch/ Trautmann/ Wischer 2012: 5).

### **2.1.2 Vorteile und Nachteile der Heterogenität**

Es stellt sich die Frage, welche Auswirkungen die Heterogenität auf den Unterricht hat (vgl. Bohl/ Bönsch/ Trautmann/ Wischer 2012: 5). Sie stellt Lehrende vor bestimmte Probleme, hat aber ebenso einen Nutzen für den Unterricht (vgl. Kaufmann 2007: 191).

Gibt es leistungsheterogene Gruppen, so können daraus Nachteile entstehen, wenn einzelne Teilnehmerinnen nur ihren eigenen Interessen folgen und kein kooperatives Verhalten an den Tag legen. Bei den Leistungsstärkeren könnte Langeweile entstehen, die Leistungsschwächeren könnten sich überfordert fühlen und aufgeben.

Jedoch gäbe es in so einem Fall auch die Möglichkeit, dass die Leistung der Gesamtgruppe die der einzelnen Lernenden übersteigt, wenn sich die einzelnen Teilnehmerinnen in ihrem Wissen und Können gegenseitig ergänzen. Göbel spricht von *komplementärer Heterogenität*, wenn die Unterschiede der Lernenden sich positiv auf das Lernen auswirken. Heterogenität könnte auch ein Ansporn dafür sein, miteinander zu kommunizieren oder einander Hilfe anzubieten (vgl. Göbel 1981: 29f., 59). Die Teilnehmerinnen können voneinander lernen, denn die Verschiedenheit der Menschen kann eine Bereicherung darstellen, da diese unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben, verschiedene Meinungen haben und aus unterschiedlichen Kulturen kommen. Das kann für Lernende spannend sein und sich günstig auf den Lernerfolg und den Unterricht auswirken, welcher dadurch interessant und lebendig gestaltet werden kann (vgl. Kaufmann 2007: 190). Klippert spricht davon, dass Heterogenität zwar keine Leistungsgarantie darstelle, jedoch stimulierend auf die Lernenden wirke, wenn die verschiedenen Talente und Interessen genutzt werden (vgl. Klippert 2012: 67).

## 2.2 Binnendifferenzierung

Binnendifferenzierung gilt als universelle Lösung des Problems im Umgang mit Heterogenität und wird als facettenreiche Reaktion auf die Vielfalt der Lernenden gesehen (vgl. Bohl/ Bönsch/ Trautmann/ Wischer 2012: 5f.).

Im Folgenden wird der Begriff *Differenzierung*, wobei zwischen *Innerer* und *Äußerer Differenzierung* unterschieden werden muss, näher betrachtet, sowie eine Abgrenzung zu den Termini *Individualisierung* und *Lernendenautonomie* vorgenommen. Weiters werden die Ziele sowie die Vor- und Nachteile der Binnendifferenzierung erläutert.

### 2.2.1 Begriffsklärung

#### - Äußere Differenzierung

Darunter wird die räumliche Trennung der Lernenden nach bestimmten Kriterien verstanden, wobei möglichst homogene Gruppen entstehen sollen (vgl. Kaufmann 2007: 213; Klafki/ Stöcker 2007: 173; Scholz 2007: 10).

#### - Innere Differenzierung

Dies ist ein anderer Fachbegriff für *Binnendifferenzierung* und impliziert „all jene Maßnahmen, die innerhalb einer Lerngruppe dazu beitragen, unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Rechnung zu tragen“ (Kaufmann 2007: 213).

Bei der Definition von *Binnendifferenzierung* sollte zwecks Vollständigkeit der Terminus ***adaptiver Unterricht*** erwähnt werden. Dieser wird in der empirischen Lehr – Lern – Forschung verwendet, welche im Vergleich zur Allgemeinen Didaktik einen etwas anderen Zugang zum Erstellen von Binnendifferenzierungsmaßnahmen aufweist. Laut Trautmann/ Wischer spielt bei *adaptivem Unterricht* die Passung eine zentrale Rolle. Gemeint ist eine Anpassung des Unterrichts an die individuellen Lernprozesse der Lernenden. Diese Lernprozesse stellen den Ausgangspunkt der Unterrichtsgestaltung dar (vgl. Trautmann/ Wischer 2012: 25, 28f.).

Die unterschiedlichen Vorgangsweisen der empirischen Lehr – Lern – Forschung und der theoriegeleiteten, normativen Allgemeinen Didaktik sind nicht Gegenstand dieser Arbeit,

deshalb soll an dieser Stelle nur erwähnt werden, dass letztere in Bezug auf Binnendifferenzierung Tendenzen zum lernendenzentrierten, offeneren Unterricht aufweist, bei dem die Auswahl der geeigneten Differenzierung von den Lernenden selbst ausgehen sollte, während die empirische Lehr – Lern – Forschung eher einen lehrpersonzentrierten Zugang hinsichtlich der Steuerung der Lernprozesse hat, da diese im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen (vgl. Trautmann/ Wischer 2012: 26 – 30).

Ohne Bezug auf die Allgemeine Didaktik oder die Lehr – Lern – Forschung zu nehmen, versteht Demmig das Wesentliche der Binnendifferenzierung auf zwei verschiedene Arten: Eine ist lehrpersonzentriert, da die Differenzierung von der Lehrerin bewusst gelenkt wird, die zweite Art ist lernerinnenzentriert, da die Differenzierung größtenteils von den Lernerinnen selbst ausgeht. Diese zweite Sichtweise der Binnendifferenzierung sei von reformpädagogischen Leitmotiven geprägt, welche in den 1980er und 1990er Jahren in den Fokus rückten, da die Unterrichtsplanung seit damals immer handlungs- und lernerinnenorientierter gestaltet wurde (vgl. Demmig 2008: 34).

### **2.2.2 Abgrenzung zur Individualisierung und Lernendenautonomie**

Die Termini *Individualisierung*, *Binnendifferenzierung* und *Lernendenautonomie* können nicht klar voneinander abgegrenzt werden, denn einerseits überschneiden sie sich, andererseits unterscheiden sie sich auch voneinander (vgl. Demmig 2007: 16 – 20).

Dammers/ Kuhnen/ Feldmeier sprechen von einer Wechselwirkung dieser Begriffe, was besonders beim binnendifferenzierten Unterricht mit offenen Methoden sichtbar werde, da hier Lernendenautonomie gleichzeitig eine Voraussetzung binnendifferenzierender Maßnahmen sei, wie auch ein wichtiges Ziel vieler Konzepte (vgl. Dammers/ Kuhnen/ Feldmeier 2013: 33).

Kilian postuliert, je autonomer die Lernenden arbeiten, desto erfolgreicher sei binnendifferenzierter Unterricht (vgl. Kilian 1995: 64).

Demmig schlussfolgert, dass „die ideale Form der Binnendifferenzierung (...) die lernerzentrierte, kooperative Binnendifferenzierung“ sei, die „die größtmögliche Autonomie

der Lernenden erreichen“ wolle „und dabei gleichzeitig die Interaktion innerhalb der Lerngruppe fördern“ möchte (Demmig 2007: 20).

*Individualisierung* wird laut Demmig und Winkeler oft als Synonym zur Binnendifferenzierung verwendet, die Trennlinie zwischen den beiden Termini sei sehr fein. Da Individualisierung immer lernendenzentriert sei, Binnendifferenzierung aber sowohl lernenden- als auch lehrpersonenzentriert sein könne, folgert Demmig, dass Individualisierung eine „konsequent lernerzentrierte Form der Binnendifferenzierung“ sei (Demmig 2007: 18, vgl. auch Dammers/ Kuhn/ Feldmeier 2013: 36; und vgl. Winkeler 1979: 20). Winkeler hält die Gleichsetzung der Begriffe *Binnendifferenzierung* und *Individualisierung* nicht für passend, da Individualisierung nur das Motiv für Innere Differenzierung sei und erstere, anders als Binnendifferenzierung, nur im Zusammenhang mit kognitiven Lernprozessen diskutiert werde. Binnendifferenzierung schließe aber Maßnahmen und Zielsetzungen der Unterrichtsorganisation ein, die nicht nur auf den kognitiven Bereich beschränkt seien (vgl. Winkeler 1979: 20). Göbel sieht in der Gleichsetzung der Termini *Binnendifferenzierung* und *Individualisierung* eine begriffliche Unschärfe, die er, genauso wie Winkeler, nicht gut heißt. Für ihn unterscheiden sich diese insofern, als dass er *Individualisierung* mit „Isolierung der Lernenden voneinander“ (Göbel 1981: 77) gleichsetzt, wohingegen *Binnendifferenzierung* ein „Eingehen auf individuelle Eigenarten der Lernenden unter Verzicht auf ihre Isolierung“ (Göbel 1981: 77) sei (vgl. Göbel 1981: 52, 76f.).

Werden Definitionen des Terminus *Individualisierung* nachgeschlagen, so kann festgestellt werden, dass damit „die Bereitstellung individueller Lernaufgaben, -materialien und -beratungen durch die Lehrperson“ (Klippert 2012: 300) gemeint ist, genauso wie „die konsequente Förderung (...) der einzelnen Lernenden mit dem Ziel des autonomen Lernens“ (Kaufmann 2007: 213).

Lanig geht so weit zu behaupten, dass „ohne eine Individualisierung des Lernens (...) jede Differenzierung ein völlig sinnloser Kraftakt“ wäre (Lanig 2012: 112). Andere Autorinnen wiederum sehen Individualisierung als Gegensatz zur Binnendifferenzierung, wenn es darum geht sich auf das Individuum und seine jeweiligen Voraussetzungen und Interessen zu beziehen. Binnendifferenzierung betreffe eine Subgruppe mit gleichen Merkmalen, wie z.B. Leistung oder Interesse. Nicht jede Differenzierung sei eine Individualisierung, letztere sei jedoch eine maximale Form der Differenzierung (vgl. Bohl/ Batzel/ Richey 2012: 47).

### 2.2.3 Ziele der Binnendifferenzierung

Demmig erklärt das Erreichen einer größtmöglichen Chancengleichheit für alle Lernenden zum übergeordneten Ziel von Binnendifferenzierung (vgl. Demmig 2007: 21).

Bei der Diskussion um die Ziele, die mit binnendifferenzierenden Maßnahmen erreicht werden sollen, stellt sich die Frage, ob die zu erreichenden Lernziele im Unterricht für alle Lernenden gleich bleiben sollten. Demmig plädiert dafür, diese Frage für jede Unterrichtssituation immer neu zu stellen (vgl. Demmig 2007: 29). Scholz geht von einem Ziel der Binnendifferenzierung aus, welches die Verbesserung der Fähigkeiten und Kenntnisse möglichst vieler Lernender anstrebt, wobei nicht alle denselben Leistungsstand erreichen müssen (vgl. Scholz 2007: 22). Müller wirft die Frage auf, ob der Abbau der Unterschiede zwischen den einzelnen Lernenden, also ihre Angleichung, Ziel der Binnendifferenzierung sein sollte, oder eher die Förderung jeder einzelnen Lernerin, also Individualisierung anzustreben sei (vgl. Müller 1991: 61f.).

Winkeler geht von einem multidimensionalen Zielbegriff aus, welcher außer den verschiedenen Lernvoraussetzungen und den individuellen Lernbedürfnissen, auch alle Dimensionen des Individuums zu berücksichtigen habe. Deshalb seien mehrere Ziele zu nennen:

- „- Behebung von Lerndefiziten
  - Förderung individueller Lernmöglichkeiten
  - Entfaltung sozialer Kompetenzen
  - Ermöglichung von emotionalem Lernen, Selbsterfahrung und Selbständigkeit
  - Entwicklung aller Persönlichkeitsdimensionen in ihrer jeweiligen Eigenart“
- (Winkeler 1979: 20) (vgl. auch Preuß 1976: 130f.)

Klafki/ Stöcker fügen noch als ein weiteres Ziel die Förderung der Kooperationsfähigkeit hinzu (vgl. Klafki/ Stöcker 2007: 181).

Wichtig ist auch anzumerken, dass Binnendifferenzierung nicht von sich aus wirksam ist, sondern eine sorgfältige Organisation und Planung nötig ist, damit ihr Zweck erfüllt werden kann (vgl. Bohl/ Batzel/ Richey 2012: 62).

Nach diesen allgemeinen Informationen zur Binnendifferenzierung und der Klärung der damit verbundenen Termini, behandelt das nächste Kapitel konkrete Maßnahmen, die

getroffen werden können, um der Heterogenität der Lernenden zu begegnen und um eine Innere Differenzierung zu realisieren.

### 2.3 Binnendifferenzierungsmaßnahmen

Im Folgenden werden verschiedene Maßnahmen und Konzepte zur Inneren Differenzierung vorgestellt, jedoch wird hier nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Die wichtigsten beziehungsweise oft genannten Möglichkeiten der Differenzierung werden aufgezeigt. Darüber hinaus wird auf die binnendifferenzierende Wirkung von Kooperation, sozialem Lernen und eines kommunikativ ausgerichteten Unterrichts eingegangen.

Es gibt eine gewisse Überschneidung der einzelnen Maßnahmen, da sie nicht immer klar voneinander trennbar sind, zumal die einzelnen Aspekte oft komplex und miteinander kombinierbar sind, beziehungsweise auch je nach Autorin in unterschiedlichen Zusammenhängen beschrieben werden. So wird zum Beispiel das *Fundamentum- Additum-Verfahren* zusätzlich bei der *Zielsetzung* genannt, aber auch bei der Kategorisierung nach *Zeit/ Lerntempo/ Anzahl* bzw. *Menge u. Umfang der Aufgaben/ Aufgabenstellung* sowie bei den *Sozialformen*, wenn es darum geht, nach welchem Kriterium Kleingruppen zusammengesetzt werden sollen.

Das *Lernen an Stationen* wird beispielsweise bei Demmig als eigenes Unterrichtskonzept aufgelistet. Bimmel/ Kast/ Neuner sehen es als ein Subkonzept des *offenen Unterrichts*, welchen Demmig wiederum zu den *reformpädagogischen Unterrichtskonzepten* zählt. Bönsch andererseits sieht in der *Wochenplanarbeit* ein Subkonzept des *offenen Unterrichts* und letzteres als Sammel- beziehungsweise Oberbegriff (vgl. auch Bimmel/ Kast/ Neuner). Demmig listet jedoch die *Wochenplanarbeit* als Teilkonzept der *reformpädagogischen Unterrichtskonzepte* auf, neben anderen Konzepten wie die des *offenen Unterrichts* als eigenes Konzept (vgl. Bimmel/ Kast/ Neuner 2011: 127, Bönsch 2012: 12, Demmig 2007: 37 – 39).

## **2.3.1 Überblick**

### **2.3.1.1 Nichtreformpädagogische Unterrichtskonzepte**

#### **2.3.1.1.1 Fundamentum-Additum**

Bei diesem Verfahren handelt es sich um eine Vorgehensweise, bei der der Basisstoff (Fundamentum) für alle verpflichtend zu erlernen ist, und das Additum aus zusätzlichen Inhalten bzw. Aufgaben oder Zielen besteht (vgl. Göbel 1981: 120f.; Pabst 1977: 63f; Klafki/ Stöcker 2007: 183ff.; Winkeler 1979: 33; Preuß 1976: 135; Herber 1983: 8). Je nach Autorin wird mit dem Additum unterschiedlich umgegangen. Göbel plädiert dafür, das Additum sowohl für leistungsschwächere als auch für leistungsstärkere Lernende anzubieten, wobei es den Schwächeren stets den Anschluss an das reguläre Lernniveau ermöglichen soll. Den Leistungsstärkeren sollen zusätzliche, über dem Zielniveau angesiedelte Aufgaben zur Verfügung stehen, unter anderem auch, um diese Lernenden auch noch dann zu beschäftigen, wenn sie mit den verpflichtenden Aufgaben schneller fertig sind bzw. um ihnen weitere Übungsmöglichkeiten oder Zusatzinformationen zu bieten (vgl. Göbel 1981: 121, 124). Bei Winkeler erhalten nur jene die leistungsfähiger sind, Zusatzaufgaben. Die Differenz in den Aufgaben kann nach Anzahl oder auch Umfang variieren. Wichtig ist, dass der Schwierigkeitsgrad bei allen Aufgaben, also beim Fundamentum und Additum, gleich bleibe (vgl. Winkeler 1979: 33f). Klafki/ Stöcker dagegen sprechen sich dafür aus, dass das Additum zusätzliche Zielsetzungen und Inhalte bereitstellen sollte, die sich auch im Schwierigkeitsgrad unterscheiden können (vgl. Klafki/ Stöcker 2007: 183f.). Pabst sieht im Additum eine thematische Weiterführung der Fundamentumsphase, wobei diese entweder von der Lehrerin angeordnet wird, oder von den Lernenden frei gewählt, geplant und organisiert wird (vgl. Pabst 1977: 63). Herber sieht für beide Phasen – sowohl für die Fundamentums- als auch für die Additumsphase – unterschiedliche Ziele vor, wodurch eine bessere Qualifikation und persönliche Selbstverwirklichung der Lernenden möglich sei (vgl. Herber 1983: 8).

### **2.3.1.1.2 Thema/ Interessen/ Motivation/ Lernbereitschaft**

Michael sowie Bimmel/ Kast/ Neuner plädieren dafür eine Innere Differenzierung nach Interessen der Lernenden vorzunehmen. Michael führt weiter aus, dass dabei die Ziele für alle gleich bleiben sollten (vgl. Bimmel/ Kast/ Neuner 2011: 126; Michael 1976: 8).

Für Göbel gibt es keine klare Trennung zwischen Interessen und Lernzielen, da beide Begriffe zusammenhängen, jedoch argumentiert Göbel für eine mögliche Aufteilung dieser mit der Möglichkeit, mit derselben Sprachstruktur unterschiedliche Themen behandeln zu können (vgl. Göbel 1981: 132). Durch die Option sprachliche Formen und sprachliche Inhalte unabhängig voneinander zu behandeln, sei die Aussicht darauf, der Motivation der Lernenden gerecht zu werden, größer. Für Göbel sind Motivation und Interesse eng miteinander verknüpft, denn in Bezug auf den Unterricht gehe Motivation aus drei entscheidenden Interessenschwerpunkten hervor, welche der Autor „Interesse an der Sache“ (damit sind das Sprachsystem und deren Regeln gemeint) „Interesse am Inhalt“ (was sich auf Themen bezieht) und „Interesse an der Tätigkeit“ (womit nicht die Sprachtätigkeit selbst, sondern zum Beispiel das Spielen bei einem Lernspiel gemeint sind) nennt (Göbel 1981: 133). Eine Differenzierbarkeit des Lernmaterials sowie der Tätigkeit im Unterricht sei in Bezug auf diese drei Schwerpunkte möglich, die losgelöst von Lernzielen seien. So erwähnt Göbel, dass etwa Spiele im Unterricht trotz fehlenden Interesses an der Sprache und am Inhalt funktionieren können, wenn Interesse an der Tätigkeit bestehe (vgl. Göbel 1981: 133).

Schwerdtfeger gibt zwei Möglichkeiten bei der Unterscheidung nach Themen an: Es gibt verschiedene Themen für die Kleingruppenarbeit oder ein Themenbereich wird differenziert bearbeitet. Bei letzterer Variante gibt es folgende Möglichkeiten: Die Kleingruppen oder Paare erhalten den gleichen Text, wobei sie hier entweder gleiche oder unterschiedliche Aufgaben gestellt bekommen können. Ein weiterer Vorschlag von Schwerdtfeger ist, zum gleichen Thema entweder unterschiedliche Texte, die in der Länge variieren können, oder verschiedene Textsorten, etwa Gedichte oder Dialoge, anzubieten (vgl. Schwerdtfeger 2001: 107f.).

Bimmel/ Kast/ Neuner plädieren dafür, mehr motivierende Lernangebote bereit zu halten, die weniger abstrakt sind und den Interessen der Lernenden entsprechen, wenn die Lernbereitschaft gering sei. Hingegen könnten bei größerer Lernbereitschaft die Aufgaben anspruchsvoller und abstrakter sein (vgl. Bimmel/ Kast/ Neuner 2011: 126).

### 2.3.1.1.3 Leistung/ Niveau/ Schwierigkeitsgrad

Eine weitere Möglichkeit der Inneren Differenzierung ist die nach dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung (vgl. Göbel 1981: 120 - 124; Winkeler 1979: 35; Schwerdtfeger 2001: 112f; Bimmel/ Kast/ Neuner 2011: 126; Kilian 1995: 48, 54f.; Drażyńska - Deja 1991: 51; Michael 1976: 8; Klafki/ Stöcker 2007: 191).

Michael tritt unter anderem für eine Differenzierung nach Leistung ein, die Aufgaben sollten im Schwierigkeitsgrad dem Leistungsniveau der Lernenden entsprechen, wobei er betont, dass jegliche Binnendifferenzierungsmaßnahmen stets situationsgebunden sind und nie eine langfristige Einteilung darstellen (vgl. Michael 1976: 8). Klafki/ Stöcker nennen diesen Differenzierungsaspekt *Komplexitätsgrad*. Die Lehrerin müsse, wenn nötig, die Aufgaben in komplexe und weniger komplexe Aufgabenstellungen untergliedern (vgl. Klafki/ Stöcker 2007:191). Göbel hegt gewisse Zweifel an der Sinnhaftigkeit der Differenzierung nach Leistungsniveau, da immer die Gefahr bestehe Lernende falsch einzustufen und sie auf ein nicht richtiges Niveau festzulegen. Jedoch sollen durch Anpassung des Unterrichts an das jeweils momentane Niveau der Lernenden Ungleichheiten in der Lernentwicklung nivelliert werden. Göbel unterscheidet zwischen permanent divergenten Niveaus einer heterogenen Gruppe und beweglichen, unregelmäßigen Niveauunterschieden, die eine größere Herausforderung darstellen, weshalb Letzteres der Ausgangspunkt für die Zusammenstellung differenzierter Materialien durch die Lehrerin sein sollte (vgl. Göbel 1981: 120). Hierbei nennt er das bereits erwähnte Fundamentum-Additum-Verfahren. Es gäbe zahlreiche Optionen differenzierte Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen. Göbel führt ein Beispiel an, wie man dies bei einem Lesetext machen könne, wobei er zwischen größtenteils inhaltsbezogenen Hilfen und solchen, die sich an formalen Gesichtspunkten des Spracherwerbs orientieren, unterscheidet. Er unterstreicht auch die Wichtigkeit für beide Lerngruppen, also für Leistungsschwächere sowie für Leistungsstärkere, Materialien zu erstellen. Die weniger Fortgeschrittenen sollten das differenzierte Material vor der eigentlichen Arbeit mit dem Lesetext erhalten, um sich so auf diesen vorbereiten zu können, was sie allein fern des Unterrichts durchführen dürften (vgl. Göbel 1981: 120 - 124). Winkeler meint, wenn die gestellten Ansprüche im Unterricht nicht den Fähigkeiten der Lernenden entsprechen, seien diese oft erfolglos beim Lernen, fühlten sich über- oder unterfordert, oder hätten Motivationsprobleme. Winkeler führt ein Beispiel für eine

mögliche Differenzierung anhand eines Diktats vor: Das Niveau ist an die leistungsstärksten Lernenden angepasst, die leistungsschwächeren Lernenden bekommen Hilfen unterschiedlicher Art bereitgestellt. Zunächst wird der Klassenverband in – wie es Winkeler nennt – Abteilungen aufgelöst. Die schwächsten Lernenden bekommen den diktierten Text und schreiben ihn ab, etwas bessere Lernende erhalten einen Lückentext und müssen beim Diktat nur noch die fehlenden Wörter eintragen, Lernende mit einem höheren Leistungsniveau schreiben das Diktat unter Zuhilfenahme eines Lexikons und Lernenden mit nur leichten Unsicherheiten bei der Rechtschreibung ist es erlaubt, sich den Text vor dem Diktieren durchzulesen. Die Leistungsstärksten schreiben ein gewöhnliches Diktat (vgl. Winkeler 1979: 35).

#### **2.3.1.1.4 Lernziele**

Nur wenige Autorinnen zählen diesen Differenzierungsaspekt gesondert auf. Göbel erläutert, dass die verschiedenen Ziele der Lernenden, wobei hier weder die Qualität noch die Quantität des zu erlernenden Stoffes gemeint ist, durch Einsatz unterschiedlichen Materials berücksichtigt werden müssten (vgl. Göbel 1981: 130ff.). Herber hingegen bezieht sich bei der Unterscheidung nach Lernzielen nicht auf Materialien, sondern auf die Formulierung der Fundamentumsziele und der Additumsziele, ähnlich wie dies Klafki/ Stöcker machen (vgl. Klafki/ Stöcker 2007: 182ff.; Herber 1983: 8). Preuß plädiert für eine Bestimmung unterschiedlicher Feinziele für verschiedene Lerngruppen, was auch im Zusammenhang differenzierender Lernangebote stehe (vgl. Preuß 1976: 138).

#### **2.3.1.1.5 Zeit/ Lerntempo/ Anzahl bzw. Menge u. Umfang der Aufgaben/**

##### **Aufgabenstellung**

Drunkemühle und Kilian stecken zunächst einen zeitlichen Rahmen für den binnendifferenzierten Unterricht ab. Um Binnendifferenzierung als solche einzuführen könnten laut Kilian beispielsweise zunächst zwei Stunden pro Woche dafür genützt werden, um die Lernenden und die Lehrerin nicht zu überfordern und beide an einen solchen Unterricht zu gewöhnen. Langsam könne die Zeit, in der Innere Differenzierung durchgeführt werde, ausgeweitet werden, bis der überwiegende Teil des Unterrichts differenziert

ausgeführt werde. Drunkemühle plädiert ebenfalls dafür, mit Binnendifferenzierung kleinschrittig anzufangen, diese zu Beginn nur in den Übungsphasen der Unterrichtseinheiten umzusetzen (vgl. Drunkemühle 1980: 7; Kilian 1995: 49).

Bei der Differenzierung sei es wichtig, die unterschiedlichen Lerntempos sowie die Menge der Aufgaben, die in einer bestimmten Zeit bewältigt werden können, zu berücksichtigen (vgl. Bimmel/ Kast/ Neuner 2011: 126; Klafki/ Stöcker 2007: 190f.; Michael 1976: 8).

Laut Klafki/ Stöcker korreliere der benötigte Zeitaufwand für die Ausführung einer Aufgabe mit der Aufgabenmenge, die Lernende erledigen können. Jedoch seien auch hier noch weitere Aspekte ausschlaggebend, wie der Komplexitätsgrad einer Aufgabe und die benötigte Hilfe (vgl. Klafki/ Stöcker 2007: 191).

Michael geht davon aus, dass bei gleichem Leistungsniveau schnellere Lernende Zusatzaufgaben erhalten sollten (vgl. Michael 1976: 8). Schwerdtfeger empfiehlt genauso für Lernende, die mit der Aufgabenbearbeitung schneller fertig sind, extra Aufgaben parat zu halten (vgl. Schwerdtfeger 2001: 112).

Bimmel/ Kast/ Neuner weisen darauf hin, langsame Lernende nicht mit leistungsschwächeren gleichzusetzen, diesen jedoch mehr Zeit für die Bewältigung einer Aufgabe einzuräumen, beziehungsweise das Durchführen von Aufgaben auch zu Hause zu erlauben (vgl. Bimmel/ Kast/ Neuner 2011: 126).

Die Tatsache, dass Lernende in einer bestimmten Zeit verschieden viele Aufgaben lösen können, folgt laut Winkeler aus den unterschiedlichen Lerntempos der Lernenden und deren Konzentrationsvermögen und Ausdauer. Damit niemand überfordert oder unterfordert wird, muss die Zahl der Aufgaben variiert werden. Hierfür schlägt Winkeler das bereits genannte Fundamentum-Additum Verfahren vor. Die Lehrerin könne auch beim Erteilen von Hausaufgaben differenzierende Maßnahmen treffen, indem sie leistungsschwächeren Lernenden mehr Aufgaben zuteilt, um das Erreichen von Lernzielen möglich zu machen. Winkeler merkt noch an, dass bei solch einer Zuteilung taktvoll vorzugehen sei (vgl. Winkeler 1979: 33f.).

Wie schon erwähnt, braucht jede Lernende unterschiedlich viel Zeit, um Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Die Lehrerin solle jeder Lernenden die Lernzeit einräumen, die sie

für die einzelnen Lernschritte benötige. Eine Differenzierung diesbezüglich sei in jeder Unterrichtsphase möglich (vgl. Winkeler 1979: 34f.).

Jede Lernende benötigt weiters unterschiedlich viele Durchgänge, die zum Lernerfolg führen. Winkeler bezieht das auf die Unterrichtsphase der Erarbeitung sowie auf die Übungsphasen. Hier stellt er ein Beispiel aus dem Schulunterricht vor, in welchem die Lehrerin während der Übungsphase den Lernenden, die die Erarbeitungsphase nicht verstanden haben, diese mit ihnen noch einmal durchführt, während die restlichen Lernenden in einer Stillarbeit weitere Übungen ausarbeiten (vgl. Winkeler 1979: 35f). Klafki/ Stöcker greifen den Aspekt des Verstehens und der dafür notwendigen Durchgänge ebenfalls auf: Der Tatsache, dass es Lernende gibt, die Neues schneller oder langsamer begreifen, sollte mit Innerer Differenzierung begegnet werden (vgl. Klafki/ Stöcker 2007: 191).

Schwerdtfeger geht näher darauf ein, wie in der Aufgabenstellung variiert werden könne. Sie bezieht sich dabei auf die Textarbeit und erläutert hierbei die Phase während der Arbeit mit dem Text. Dazu gibt sie acht Möglichkeiten vor, wie etwa das Zerschneiden des Textes in Abschnitte und die damit verbundenen zahlreichen Optionen in der Aufgabenstellung, weiters könne der Schluss des Textes weggelassen und von den Lernenden verfasst werden, unbekannte Wörter könnten auf ihre Bedeutung hin untersucht werden, Fragen zum Inhalt könnten gestellt und beantwortet werden (vgl. Schwerdtfeger 2001: 109f.).

Kilian nennt zwei konkrete Verfahrensweisen, wenn es um den Aspekt der Menge des Textes geht. Er beachtet dabei die unterschiedliche Zeit, die Lernende zur Bewältigung verschieden langer und schwieriger Texte benötigen. Eine Möglichkeit wäre, einen Basistext für die gesamte Klasse anzubieten, wobei nur einige Lernende Textfortsetzungen erhalten. Dies könne aber nicht mit jeder Textsorte durchgeführt werden. Interviews, Reportagen oder verschiedene Kurztexte zu einer Thematik würden sich am ehesten dazu eignen. Eine zweite Möglichkeit wäre, den Lernenden unterschiedliche Versionen eines Textes mit gleichem Inhalt zur Wahl zu geben, wobei sich die Texte in Länge und Schwierigkeitsgrad unterscheiden sollten (vgl. Kilian 1995: 49 – 54).

Göbel empfiehlt zur Binnendifferenzierung offene Aufgaben. Darunter versteht Göbel solche, die eine Menge beziehungsweise unendlich viele Lösungen haben können. Dabei unterscheidet er zwischen a) formal offenen Aufgaben, b) inhaltlich offenen Aufgaben und c) inhaltlich und formal offenen Aufgaben (vgl. Göbel 1981: 135, 138).

#### a) Formal offene Aufgaben:

Hierbei wird der Inhalt sprachlicher Äußerungen den Lernenden gegeben, wobei die sprachlichen Formen beim Lösen der Aufgabe offen bleiben, d.h. den Lernenden bleibt es freigestellt, wie sie den Inhalt sprachlich realisieren.

Eine Möglichkeit wäre laut Göbel einen Hörtext, den die Teilnehmerinnen zuerst akustisch aufnehmen, anschließend verschriftlichen zu lassen. Das Wichtigste sei, den Inhalt verstehbar und folgerichtig wieder zu geben, während es bei der sprachlichen Gestaltung unendlich viele Lösungsmöglichkeiten gäbe (vgl. Göbel 1981: 138).

Ein anderes Beispiel für diesen Typ von Aufgaben nennt Göbel „Textveränderung aufgrund von Perspektivverschiebung“ (Göbel 1981: 139). Dazu gehören unter anderem Dialoge, die zuerst gehört werden, anschließend müsse man darüber einer anderen Lernenden erzählen. Weiters könne es sich auch um Berichte einer momentanen Lage handeln, wobei sich die Lernende anschließend in die Lage einer Berichterstatteerin hineinversetzen müsse, um erzählen zu können, was passiert sei, beziehungsweise die Perspektive einer im Text vorkommenden Person einnehmen müsse, um dann deren Sicht der Dinge zu erzählen (vgl. Göbel 1981: 139).

Es handle sich hier um differenzierend wirkende Aufgaben, da sehr unterschiedliche sprachliche Aussagen gemacht werden können, die den jeweiligen Sprachkenntnissen der Lernenden entsprechen und frei von jeglichem Festhalten an grammatischer Progression seien. Solch eine formale Offenheit komme zudem nichtunterrichtlicher Sprachverwendung näher (vgl. Göbel 1981: 140).

#### b) Inhaltlich offene Aufgaben:

Das Ziel dieser Aufgaben ist es, sich auf die Strukturen der Sprache zu konzentrieren, während es den Lernenden möglich ist, inhaltlich zu differenzieren, wodurch sie ihre unterschiedlichen Erfahrungen mit einfließen lassen können. Bei diesen Aufgabentypen ist absehbar, *wie* die Lernenden antworten, jedoch nicht *was* sie sagen. Göbel gibt ein Beispiel zur besseren Darbietung:

„Wozu machen die Leute das?  
Viele Leute kaufen Autos. Wozu? \_\_\_\_\_  
Die meisten Leute kriegen Kinder. Wozu? \_\_\_\_\_  
Manche Leute gehen in die Kirche. Wozu? \_\_\_\_\_  
(...)“ (Göbel 1981: 141)

Hier sind die Wahlmöglichkeiten sprachlicher Formen eingeschränkt, jedoch gibt es viele inhaltliche Optionen, weshalb die Lernenden kreativ sein können aber gleichzeitig auf Strukturen achten müssen (vgl. Göbel 1981: 140ff).

Bei *inhaltlich beziehungsweise formal offenen Aufgaben* dienen die beschränkten Freiräume, die die Lernenden dadurch hätten, als differenzierende Maßnahme. Durch vollkommenen Wegfall inhaltlicher oder formaler Vorgaben schaffe man noch mehr Differenzierungsmöglichkeiten (vgl. Göbel 1981: 145).

#### c) Inhaltlich und formal offene Aufgaben:

Dieser Aufgabentyp soll den Lernenden die Ausübung einer geschützten Sprachproduktion ermöglichen, müsse jedoch genauer geplant werden. Dabei spiele die Einschätzung der Interessen der Lernenden durch die Lehrerin eine wichtige Rolle, um die Lernerinnen durch ansprechende Lese- und Hörtexte zur freien Sprachproduktion zu motivieren. Stehen den Lernenden mehrere Themen als Impulse zur Sprachproduktion zur Wahl, so vergrößere sich die Chance, sie zur freien Produktion anzuregen. Der Zeitpunkt der gewünschten Sprachproduktion und die Kondition der Lernenden spielen bei mündlichen Aufgaben eine größere Rolle, als bei schriftlichen, was auch von der Lehrerin zu beachten wäre (vgl. Göbel 1981: 145f.).

Bilder eignen sich gut als Impulse zur freien Sprachproduktion, jedoch seien mehr- oder vieldeutige beziehungsweise solche, die Fragen offen ließen, besser geeignet, da sie nicht von selbst sprechen, wie dies bei den „Vater und Sohn“ Bildgeschichten laut Göbel der Fall sei. Jedoch sei an Bildgeschichten als Auslöser zur Sprachproduktion nichts verwerfliches, sie müssten in ihre Einzelheiten zerlegt und dann schrittweise zusammengetragen werden, um Sprache nicht überflüssig zu machen. Fotografien aus Zeitungen und Zeitschriften seien genauso geeignetes Material, um zur freien Sprachproduktion anzuregen. Durch

verschiedene Erlebnisse beeinflusst, interpretieren die Lernenden Bilder jeweils anders, weshalb sie auch differierende Texte produzieren. Hier liege laut Göbel die differenzierende Wirkung der Verwendung optischer Hilfsmittel (vgl. Göbel 1981: 146f., 155).

Texte als Redeanlass kämen auch infrage, wobei es solche sein können, die provozieren oder andere Emotionen auslösen, um die Teilnehmerinnen zum Sprechen zu motivieren. Geschichten, deren Ende die Lernenden selbst erzählen müssen, seien ein weiteres Beispiel für Sprechkanäle. Göbel gibt noch weitere an:

- „- Briefe beantworten
- Halbdialoge vervollständigen
- freie Rollenspiele
- Diskussionen in Rollen (jeder diskutiert ein bestimmtes Thema in der Rolle einer Persönlichkeit des öffentlichen Lebens)
- Planspiele“ (Göbel 1981: 148)

Da alle Lernenden die Chance hätten, sich und ihre Individualität bei all diesen inhaltlich und formal offenen Aufgaben einzubringen, bieten diese Aufgabenstellungen optimale Möglichkeiten zur kooperativen Binnendifferenzierung (vgl. Göbel 1981: 145- 148).

#### **2.3.1.1.6 Methode/ Lernstile/ Lernwege/ Lernstrategien**

Um den unterschiedlichen Lernstilen, -strategien und -wegen der Lernenden gerecht zu werden, sollte bei der Methodenwahl differenzierend vorgegangen werden (vgl. Bimmel/ Kast/ Neuner 2011: 27 – 30, 126; Drażyńska - Deja 1991: 52f.; Göbel 1981: 127 – 130, 149 – 159; Klafki/ Stöcker 2007: 182; Michael 1976: 8; Pabst 1977: 58f; Schwerdtfeger 2001: 113ff.; Winkeler 1979: 36f.). Die Lernmethode jeder einzelnen Lernenden müsse bestmöglich mit der Lehrmethode der Lehrerin zusammenpassen, damit der Unterricht den Lernvoraussetzungen jeder einzelnen entspricht und auf die jeweiligen Lernbedürfnisse zugeschnitten ist. Die Lernenden haben individuelle Lernstile, Methoden der Verarbeitung, sowie unterschiedliche kognitive Schemata und Strategien. Winkeler beruft sich darauf, dass die Lehrerin die Möglichkeit habe zwischen verschiedenen Methoden – etwa darstellenden, erarbeitenden und entdecken lassenden – zu wählen und diese häufig zu variieren, um so vielen Lernenden wie möglich entgegenzukommen (vgl. Winkeler 1979: 36f). Ähnlich

argumentiert Göbel. Wichtig sei es, die unterschiedlichen Lernstile bei den Lernenden zu erkennen und dazu passend die entsprechenden Unterrichtstechniken auszusuchen. Die Lehrerin habe es leichter eine Zuordnung von Techniken und Lerndispositionen zu vollziehen, wenn die Lernenden eine offensichtliche Dominanz aufweisen. So könne man introvertierten Lernenden mit rezeptiven und ruhigen Phasen entgegenkommen, extrovertierten dagegen mit Rollenspielen und Diskussionen. Genauso sei dies bei Vorlieben für gewisse Sozialformen (vgl. Göbel 1981: 152).

Durch den Einsatz unterschiedlicher Präsentationsformen, etwa audiovisuelle oder audiolinguale Darbietungen des Lernstoffs, oder durch grammatikzentrierte beziehungsweise kommunikative Unterrichtsverfahren können die Lernenden besonders gefördert oder aber entmutigt werden (vgl. Bimmel/ Kast/ Neuner 2011: 27f., 126).

Lernspiele, die etwa nach Schwierigkeitsgrad und Zielen ausgesucht würden, seien eine weitere Option, um die Anzahl der Methoden zu erweitern und eine differenzierende Wirkung zu erreichen, welche sich aus folgenden Feststellungen ergibt:

- Das selbstständige Agieren der Lernenden steigt an.
- Die Lernenden müssen beim Spielen direkt miteinander arbeiten, womit die Möglichkeiten zur Differenzierung erhöht werden.
- Lernspiele fördern unter anderem die Gedächtnisleistung (etwa bei Memory) und die schauspielerischen Fähigkeiten (bei Pantomime oder bei Rollenspielen), die zwar nichts mit den eigentlichen sprachlichen Lernzielen zu tun haben, aber weitere Erfolgchancen ermöglichen, also sei der Gewinn vielseitig.
- Bei kommunikativen Lernspielen kommt es auf die Verständlichkeit der Aussagen an. Über die gelungene Kommunikation entscheidet in so einem Fall nicht nur die Lehrerin, sondern auch die Empfängerin der Nachricht.

Weitere Vorteile von Lernspielen seien die aufkommenden Emotionen (wie etwa Heiterkeit oder Spannung), die eine Besserung der sozialen Beziehungen der Teilnehmerinnen untereinander fördern können und damit die Bereitwilligkeit sich in der Gruppe einzubringen verstärken können (vgl. Göbel 1981: 152, 155f).

Wichtig sei es auch, den Lernenden unterschiedliche Materialien und Medien zur Verfügung zu stellen. Deren Gebrauch rufe bei den Lernenden verschiedene Reaktionen und

Lernerfolge aus. Um einen bestmöglichen Passungsgrad zwischen den Lernmustern der Lernenden, dem Medieneinsatz und dem Interesse an Medien zu Stande zu bringen, sowie um die Lernmotivation zu bewahren, müsse beim Einsatz von Medien variiert werden. Darüber hinaus sei es auch wichtig, die Lernerinnen das Medium beziehungsweise die Materialien selbst aussuchen zu lassen, mit denen sie sich beschäftigen (vgl. Schwerdtfeger 2001: 113; Winkeler 1979: 37).

Wenn es um die Inhalte und das Erreichen der Lernziele geht, so sollen diese laut Klafki/Stöcker für alle Lernenden bei der Differenzierung nach Methoden gleich bleiben (vgl. Klafki/Stöcker 2007: 182).

#### **2.3.1.1.7 Sozialformen**

Eine Abwechslung in den Sozialformen ist eine weitere Möglichkeit zur Binnendifferenzierung. Laut Winkeler stünden hier nicht die kognitiven Lernvoraussetzungen sondern das soziale Lernen im Vordergrund. Die Lernenden müssen je nach Sozialform, verschiedene soziale Verhaltensweisen, sozialen Status und soziale Rollen einnehmen, da die Sozialformen in ihren Strukturen differieren (vgl. Winkeler 1979: 38). Das vorrangige Ziel sei es, die individuellen Interessen und Fähigkeiten der Teilnehmerinnen zu fördern (vgl. Schwerdtfeger 2001: 111). Wichtiges Prinzip sei alle Sozialformen gleichrangig zu betrachten und zu unterstützen (vgl. Kilian 1995: 63). Die Wahl der geeigneten Sozialform sollte mit den Aufgabenzielen abgestimmt werden (vgl. Demmig 2007: 35). Drażyńska- Deja geht davon aus, dass Binnendifferenzierung überhaupt erst durch den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen möglich gemacht werde (vgl. Drażyńska- Deja 1991: 51). Buck sieht Differenzierung als Gegenbegriff zum Frontalunterricht und bezieht sich dabei auf zwei Sozialformen: Auf die Einzelarbeit und auf das Lernen in der Kleingruppe (vgl. Buck 1976: 12, 20 - 23).

Folgende Formen werden genannt:

➤ Alleinarbeit/ Einzelarbeit:

Sie ermöglicht die eigenständige Beschäftigung mit Lerninhalten, individuelle Lehrerinnenhilfe bei Lernschwierigkeiten sowie ein angepasstes Lernen an unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und -voraussetzungen. Jedoch ist bei dieser Form der Differenzierung die Chance des sozialen Lernens sehr gering. Für Michael ist die Einzelarbeit das Maximum an Differenzierung (vgl. Buck 1976: 21f., Demmig 2007: 35; Michael 1976: 7; Winkeler 1979: 40).

➤ Partnerarbeit:

Diese Art der Sozialform kann als Helfersystem gestaltet werden, indem eine leistungsstärkere Lernende mit einer leistungsschwächeren Lernerin zusammen arbeitet, wobei beide daraus einen Gewinn ziehen, die bessere Lernende unter dem Schlagwort „Lernen durch Lehren“. (vgl. Winkeler 1979: 41).

➤ (Klein-)Gruppenarbeit:

Hier lassen sich laut Winkeler vier Varianten verwirklichen: Gruppen, die arbeitsteilig bzw. arbeitsteilig sind und solche, die heterogen bzw. homogen gebildet werden. Der binnendifferenzierende Effekt dieser Sozialform beruht darauf, dass die Lernenden ihren verschiedenen Lernvoraussetzungen und ihren Bedürfnissen entsprechend Beiträge einbringen können. Es wird darüber hinaus ein Individualisierungsprozess in Gang gebracht und das Erlangen sozialer Kompetenzen gefördert, ermöglicht durch das kooperative Problemlösen in der Gruppe und die gegenseitige Unterstützung beim Lernen (vgl. Kiper 2008: 148; Winkeler 1979: 42).

Klafki/ Stöcker schreiben der Gruppenarbeit die höchste Rangstufe zu, wenn es um die Erreichung der Binnendifferenzierungsziele gehe (vgl. Klafki/ Stöcker 2007: 186). Ähnlich sieht es Eggers, der in der Gruppenarbeit viele Vorteile erkennt und diese als probate Art der Binnendifferenzierung sieht. Lernende, die sich am Unterricht kaum beteiligen würden, könnten in einer Kleingruppe besser mit einbezogen werden, die Sprechzeiten der einzelnen Teilnehmerinnen steigen, die private Atmosphäre vergrößere zudem die Bereitschaft Äußerungen zu tätigen, individuellen Lerngeschwindigkeiten könnte so auch mehr

Beachtung geschenkt werden, eigene Lernstrategien könnten leichter herausgebildet werden, weiters vergrößere sich der Wille zur Korrektur von Fehlern (vgl. Eggers 1991: 20f.).

Kelly jedoch sieht neben Vorteilen des Gruppenunterrichts auch mögliche Nachteile: Individuelle Unterschiede könnten so stärker hervorgehoben werden und soziale Nachteile könnten dadurch verstärkt werden (vgl. Kelly 1981: 67).

Siebert plädiert dafür Kleingruppenarbeit als Binnendifferenzierungsmaßnahme durchzuführen, wobei die Gruppen nach Lernstilen, Leistungsfähigkeit, Interessen oder nach Sozialdaten, wie etwa Berufsgruppe, Altersgruppe beziehungsweise Geschlecht, gebildet werden können. Bei der Zuordnung nach Leistung sollten die Lernenden die freie Wahl haben, für welche Gruppe sie sich entscheiden, um Diskriminierungen bezüglich Leistungsniveaus zu verhindern. Hier können Kleingruppen, die sich mit verschiedenen schwierigen Aufgaben oder Texten beschäftigen sollen, gebildet werden. Wichtig sei bei der Kleingruppenarbeit folgende Punkte genau zu überlegen: Wie lautet die konkrete Aufgabenstellung, wie viel Zeit pro Aufgabe wird benötigt und wie sollen die Gruppenergebnisse im Plenum präsentiert werden? (vgl. Siebert 2006: 232f.).

Müller sieht im Gruppenunterricht einen Oberbegriff für eine Sammlung unterschiedlicher Arbeitsformen, wobei diese Art des Unterrichts sowohl Vor- als auch Nachteile habe. Er unterscheidet zwischen arbeitsgleichen und arbeitsteiligen Gruppen, erstere haben gleiche Arbeitsanweisungen und -abläufe, Zielsetzungen und Inhalte. Hier sei der Vorteil gegenüber arbeitsteiligen Gruppen die leichte Kontrollierbarkeit und Vergleichbarkeit der Resultate, wohingegen dies bei arbeitsteiligen Kleingruppen eine Problematik darstelle. Ein weiterer Nachteil sei die ungleiche Lastenverteilung und die notwendige Anwesenheit begabter Gruppenmitglieder. Müller nennt weitere Sozialformen, die er zum Gruppenunterricht zählt, geht aber auf diese nicht näher ein (vgl. Müller 1991: 63f.).

Göbel sieht in der Gruppenarbeit nur eine von vielen Möglichkeiten zur Inneren Differenzierung, welche vor allem dann sinnvoll sei, wenn die Gesamtgruppenszahl zu groß ist, als eine Art nachträglicher Außendifferenzierung. Die Kleingruppenarbeit sei kein Garant für Binnendifferenzierung an sich. Göbel nennt als Kriterien für die Gruppenbildung Heterogenitätsmerkmale, nach denen Kleingruppen gebildet werden könnten, um im Endeffekt kleine, homogene Lerngruppen zu erhalten. Der Vorteil dieser Art der Differenzierung sei im Gegensatz zur äußeren Differenzierung der, dass die Gruppen bei

Leistungsniveauänderungen immer wieder neu zusammengestellt werden könnten, um leistungshomogene Gruppen zu erhalten (vgl. Göbel 1981: 52f., 56, 64). Jedoch sei es nicht immer erstrebenswert einheitliche Kleingruppen zu bilden. Zum Beispiel hätten leistungsheterogene Gruppen ihren Vorteil darin, dass Leistungsstärkere und Leistungsschwächere voneinander profitieren könnten, vor allem dann, wenn die Lernenden gut zusammenarbeiten und nicht nur ihre eigenen Interessen verfolgen. Göbel spricht in diesem Zusammenhang von *komplementärer Heterogenität*, wobei es sich um positive Auswirkungen der Heterogenität handelt (vgl. Göbel 1981: 30, 58f., 62, 64).

Auch Pabst plädiert dafür die Lernenden in Gruppen arbeiten zu lassen, um differenzierenden Unterricht zu realisieren. Die selbstständige Arbeitsweise und die Strukturierung des Lernprozesses durch die Lernenden seien umso wichtiger, je mehr Lerngruppen vorhanden sind, da mit der Anzahl der Gruppen die Intensität der Betreuung durch die Lehrerin abnimmt. Die Grundlagen für eine solche Verfahrensweise im Unterricht mit Innerer Differenzierung sind eine offene Planung des Unterrichts und offene Lernmaterialien, sowie das Verfügen der Lernenden über grundlegende Lerntechniken (vgl. Pabst 1977: 56f.).

Pabst beschreibt drei Modelle zur Binnendifferenzierung, welche von Kleingruppenunterricht ausgehen:

- I. Der arbeitsteilige Gruppenunterricht
  - II. Unterricht mit heterogenen Kleingruppen, die stabil sind
  - III. Das Fundamentum- Additum- Modell
- 
- I. Bei diesem Modell wird der Unterrichtsverlauf in drei Phasen gegliedert. In der ersten Phase wird das Aufgabenfeld strukturiert, Teilthemen werden aufgegliedert und Arbeitsgruppen werden gebildet sowie Gruppenthemen gewählt. In der zweiten Phase findet in Kleingruppen die Beschäftigung mit dem ausgesuchten Thema statt. Anschließend werden die Ergebnisse so zusammengefasst, dass sie den anderen Gruppen dargelegt werden können, was dann in der dritten Phase passiert. Weiters werden noch in dieser letzten Phase die Resultate besprochen und zusammengefasst. Die Zusammensetzung der Lerngruppen dauert nur eine Unterrichtsstunde.

- II. Hier sollen Gruppen auf lange Sicht gebildet werden. Das Ziel ist es, heterogene Gruppen zusammen zu stellen, die sich in Geschlecht, sozialer Herkunft, den fachlichen und sozialen Kompetenzen, der Leistungsfähigkeit und den Interessen unterscheiden. Solche Gruppen machen es möglich, die differenten Lernvoraussetzungen, Überzeugungen und Wertvorstellungen vor Augen zu führen und damit soziales und politisches Lernen zu unterstützen. Offene Lernmaterialien sind ein Bestandteil dieses Konzepts, sowie eine geänderte Organisation des Unterrichts, wie etwa Projektstage oder Projektwochen.
- III. Das Fundamentum- Additum- Modell (vgl. Kapitel 2.3.1.1.1)

Pabst verweist darauf, dass die angeführten Modelle, die er *Modelle der inneren Wahldifferenzierung* nennt, oft in der Realität gemischt angewendet werden. Ziel dieses Konzepts sei es, kognitive und instrumentelle Lernziele zu verfolgen sowie soziales Lernen und Mitspracherecht der Lernenden im Unterricht zu begünstigen und zu erreichen (vgl. Pabst 1977: 61 - 63).

➤ **Abteilungsunterricht:**

Hier geht es darum, die Lernenden in zwei oder mehrere Großgruppen einzuteilen (vgl. Demmig 2007: 37). Winkeler plädiert dafür, dieses Verfahren einzusetzen, wenn ein Teil der Lernenden Defizite beim Lernerfolg aufweist. Die gesamte Klasse wird in Abteilungen gegliedert, wobei Lernende ohne Lerndefizite in Form von Stillarbeit Übungen aus dem Additum erhalten. Die Lehrerin hat nun die Möglichkeit, den Leistungsschwächeren ihre volle Aufmerksamkeit zu widmen und mit ihnen das Fundamentum zu festigen (vgl. Winkeler 1979: 43).

### **2.3.1.1.8 Lernen an Stationen**

Hierbei handelt es sich um Lernen in Kleingruppen, welche Aufgaben an verschiedenen Lernstationen bearbeiten. Diese Stationen können aus Tischgruppen bestehen, wobei die Reihenfolge der anzulaufenden Stationen frei wählbar ist. Für Bimmel/ Kast/ Neuner ist das Stationenlernen eine „Form des offenen, handlungsorientierten Lernens und Unterrichtens“

(Bimmel/ Kast/ Neuner 2011: 127). Zu Beginn sollte die Lehrerin eine Einleitungsphase gestalten, in der ein Überblick über die einzelnen Stationen geboten wird, die Regeln besprochen werden und über Pflicht- und Wahlstationen entschieden wird. Die Aufgaben der einzelnen Stationen können sich durch methodische Vielfalt und Variation des Anspruchsniveaus auszeichnen, weiters können verschiedene Materialien und Medien Anwendung finden. Als Vorteile eines solchen Unterrichtskonzepts gelten eine selbstständige Arbeitsweise der Lernenden, Wahlmöglichkeiten seitens der Lernerinnen, Realisierung verschieden langer Bearbeitungszeiten, Ermöglichung gestufter Leistungsanforderungen, größere Abwechslung beim Lernen und in Bewegung setzen sozialen Lernens. Nachteile seien Schwierigkeiten bei der Leistungsfeststellung und ein Überblick über die Lernergebnisse (vgl. Bimmel/ Kast/ Neuner 2011: 127, Bönsch 2012: 15ff., Demmig 2007: 37f., Lanig 2012: 110).

#### **2.3.1.1.9 Frontalunterricht/ Lehrerinnenverhalten**

Laut Drunkemühle sei guter Frontalunterricht eine wichtige Bedingung für Binnendifferenzierung (vgl. Drunkemühle 1980: 7f.), denn eine Differenzierungshaltung der Lehrerin und ihre didaktisch – methodischen Kenntnisse ermöglichen Innere Differenzierung (vgl. Preuß 1976: 171). Kelly bekräftigt, neben anderen Formen des Lehrens, auch Frontalunterricht effektiv in nicht homogenen Klassen anwenden zu können (vgl. Kelly 1981: 67f.). Im Folgenden geht es darum, wie die Lehrerin durch ihr Verhalten differenzierend wirken kann. Göbel führt dazu verschiedene Unterrichtssituationen an. Ein Beispiel ist die Lehrerinnenfrage, die an die gesamte Gruppe, oder direkt an eine Lernende gerichtet sein kann. Beide Fragetechniken erzeugen unterschiedliches Verhalten seitens der Lernerinnen. Wird eine Teilnehmerin direkt angesprochen, wirke das wie eine Prüfungsfrage und übe einen blockierenden Effekt aus, wobei ein Teil der restlichen Lernenden mitdenke und ein anderer Teil sich nicht angesprochen fühle und abschalte. Stellt die Lehrerin zunächst die Frage an alle und in einem weiteren Schritt an eine bestimmte Person, dann würden alle versuchen diese zu beantworten und die Angesprochene hätte keine Blockade (vgl. Göbel 1981: 156f.).

Göbel nennt so ein Vorgehen seitens der Lehrerin „eine schützende, persönliche Äußerung fördernde und damit differenzierende Technik“ (Göbel 1981: 157).

Die Lehrerin müsse zudem auch Denkpausen gewähren, was die einfachste Differenzierungstechnik sei. Differenzierende Elemente seien auch dann vorhanden, wenn „bewusst und geradezu demonstrativ ein Freiraum bzw. eine Zeit für unkontrollierte Aktivitäten der Lernenden eingeplant“ (Göbel 1981: 158) werden. So sei auch ein geschützter Raum, indem die Teilnehmerinnen ihre Verständnisschwierigkeiten zum Ausdruck bringen können, wichtig. Dies könne zum Beispiel in der Phase zwischen Vortrag und anschließender Diskussion sein. Göbel nennt es die *Nachbarschaftsphase*. Hier könnten sich die Lernenden mit der Nachbarin über den Inhalt des Vortrags austauschen, um im Anschluss eine Diskussion beziehungsweise Verständnisfragen im Plenum durchzuführen (vgl. Göbel 1981: 157f.).

#### **2.3.1.1.10 Teamteaching**

Teamteaching sieht vor, dass das Setting zumindest aus zwei Lehrerinnen besteht (vgl. Kelly 1981: 96). Dadurch könne die Heterogenität einer Lerngruppe stärker berücksichtigt werden. Mehrere Lehrerinnen können auf differierende Neigungen der einzelnen Lernenden gezielter eingehen, individuelle Hilfestellungen durch Lehrpersonen seien so auch eher möglich. Verschiedene Lehrpersonen haben selbst unterschiedliche Lern- und Lehrstrategien sowie Lehrformen, bei Teamteaching ist das Angebot dieser Formen größer und die Lernenden können daraus ihre Vorteile ziehen (vgl. Demmig 2007: 41). Weiters würden die Lernerinnen von den unterschiedlichen Fachkenntnissen und Kompetenzen der verschiedenen Lehrpersonen profitieren. Gruppeneinteilungen könnten flexibler gestalten werden, da verschieden große Gruppen gebildet werden könnten, wenn es die Situation erfordere, da mehr als nur eine Lehrperson anwesend ist. Aber nicht nur die Lernenden würden von Teamteaching profitieren, auch für die Lehrenden selbst sei so eine Form des Unterrichtens von Vorteil. Für Berufsanfängerinnen stellt es ein nützliches Einarbeitungsprogramm dar. Darüber hinaus bietet es den Lehrenden mehr Gelegenheiten miteinander über ihre Tätigkeit und ihr Handeln zu sprechen (vgl. Kelly 1981: 94f.).

### **2.3.1.1.11 Lehrmittel/ Materialien**

Sowohl Göbel wie auch Preuß und Wagner erwähnen die Lehrmaterialien als eigenen Aspekt bei der Binnendifferenzierung (vgl. Göbel 1981: 118 – 134; Preuß 1976: 149 – 153; Wagner 1973: 21f.). Für Wagner seien die Möglichkeiten für eine Innere Differenzierung beträchtlich von den Lehrmaterialien abhängig, welche nach verschiedenen Leistungsgraden variieren sollten (vgl. Wagner 1973: 21f.), auch Preuß sieht einen wesentlichen Zusammenhang zwischen den Möglichkeiten zur sinnvollen Binnendifferenzierung und Lehr- und Lernmaterialien (vgl. Preuß 1976: 149f.). Göbel spricht von differenziertem Material, womit Lehrwerke und eventuelle Zusatzmaterialien gemeint sind, die auf heterogene Lerngruppen zugeschnitten sein sollten, um eine Innere Differenzierung zu ermöglichen (vgl. Göbel 1981: 134). Er unterscheidet zwischen Materialien zur Leistungsdifferenzierung, zur Differenzierung nach Ausgangssprachen und Lernverhalten sowie solchen zur Differenzierung nach Lernzielen und Interessen (vgl. Göbel 1981: 119, 127). Was Materialien zur Differenzierung nach Ausgangssprachen betrifft, so ist Göbel der Ansicht, dass für ausgangssprachlich heterogene Gruppen, Glossare in den jeweiligen Muttersprachen wichtig wären, wobei diese Vokabeln und Wendungen aus den Texten des Lehrwerks beinhalten sollten, darüber hinaus jedoch auch Anmerkungen zu Grammatik und landeskundlichem Zusammenhang des Wortschatzes. Wichtig sei auch die Berücksichtigung der zu erwarteten Lernschwierigkeiten aufgrund der jeweiligen Muttersprachen, für welche entsprechende zusätzliche Übungen angeboten werden sollten. Für diese Form der Differenzierung sei eine qualifizierte wissenschaftliche Basis erforderlich, um die Konzeption entsprechender Materialien zu ermöglichen (vgl. Göbel 1981: 124ff.). Da die Lernunterlagen wegen ihrer großen Anzahl nicht auf alle Lernstile zugeschnitten sein können, empfiehlt Göbel einen Mittelweg zu gehen und die Grundtypen der vielfältigen Lernstile zu beachten. Weiters seien auch Lerngewohnte und Lernungewohnte zu beachten, wobei Letztere Materialien mit geringerem Abstraktionsgrad und einer möglichst genauen Wiedergabe der Realität außerhalb des Unterrichts bräuchten. Was die Grammatikvermittlung betrifft, könne man Lernenden mit Grammatikkenntnissen in der Muttersprache altbewährte grammatische Erläuterungen bieten und Lernenden ohne ausreichenden Bildungsstand spezielle Vermittlungsmodelle, wie etwa Signalgrammatik oder Bildgrammatik, zur Verfügung stellen, bzw. eine größere Fülle an Texten, in denen die sprachliche Norm ganz klar zu erkennen ist (vgl. Göbel 1981: 127ff.).

Laut Göbel sollte das Lernmaterial aus einem weiteren Grund unterschiedlich sein: Da Lernverhalten an sich änderbar sei, und dies durch passende Angebote geschehen könne, dürften zum Beispiel die bereits erwähnten Lernspiele nicht fehlen (vgl. Göbel 1981: 130).

Kilian empfiehlt eine Sammlung an Materialien anzulegen, um Binnendifferenzierung im Unterricht realisieren zu können. Lehrwerke und Textsammlungen sowie selbst- oder nicht selbstverfasste Übungen seien – wie es Kilian nennt – „graues Material“ und im „Rohzustand“. Die Lehrkraft müsse sich eine offene Materialliste zusammenstellen, um einen Überblick für zusätzliche Übungen zur Inneren Differenzierung zu erhalten. Diese Liste könne je nach Lernzielen unterschiedlich gegliedert werden (vgl. Kilian 1995: 58ff.).

### **2.3.1.2 Reformpädagogische Unterrichtskonzepte**

Hier werden Unterrichtskonzepte besprochen, die Demmig unter dem Begriff *reformpädagogische Unterrichtskonzepte* zusammenfasst.

Dazu gehören:

Offener Unterricht, freie Arbeit, Projektunterricht, Wochenplanarbeit und Werkstattlernen (vgl. Demmig 2007: 38 - 41).

#### **2.3.1.2.1 Offener Unterricht**

Demmig versteht unter *offenem Unterricht* eine Öffnung des Unterrichts gegenüber der Welt nach „außen“. Ortstermine wie zum Beispiel Besichtigungen gehören dazu, aber auch Besuche von Expertinnen im Unterricht genauso wie das Drehen von Videos, die Gestaltung einer Zeitung oder die Durchführung von Interviews (vgl. Demmig 2007: 39).

Bei der offenen Unterrichtsplanung mit offenen Lernmaterialien sollte laut Pabst wie folgt vorgegangen werden:

Die Lehrerin sollte den Lernenden einen Entwurf des Unterrichtsverlaufs mit alternativen Vorschlägen vorlegen, welcher gemeinsam besprochen und gegebenenfalls verändert wird. Bei der Planung sollten Lernziele und Lerninhalte transparent gemacht werden, wobei die

Lernenden über die Methoden und Medien selbst entscheiden können. Wichtig seien auch Verweise auf zusätzliche Informationsmaterialien, damit die Lernenden selbstständig die Inhalte ergänzen können sowie Auskünfte über Sozialformen, die es den Lernenden ermöglichen aktiv zu sein und mitzubestimmen. Die Lernmaterialien sollten unkommentiert sein und Informationen zum Thema und Inhalt enthalten, weiters sollten sie gegensätzliche Äußerungen auslösen. Die darin enthaltenen Arbeitsanweisungen dürfen nicht einschränken und Hinweise für das selbstständige Lösen von Problemen sollten nicht fehlen. Die zur Verfügung stehenden Lernmaterialien sollten durch ihre Vielfalt genügend Auswahlmöglichkeiten bieten und eine übersichtliche Gliederung enthalten, um den Lernenden einen Überblick zu gewährleisten.

Die Auswertungsphase sei ein Teil der offenen Unterrichtsplanung und dazu da, um die Resultate zu benoten und die Unterrichtsplanung und Realisierung reflektieren zu können (vgl. Pabst 1977: 57).

Angemerkt werden muss jedoch, dass *offener Unterricht* und *Wahlarbeit* hauptsächlich synonym und als Oberbegriffe beziehungsweise Sammelbegriffe unter anderem für Konzepte wie die der Freiarbeit, des Wochenplans und der Projektarbeit verwendet werden. Es handelt sich um Wahlunterricht, wenn die Lernenden Wahlaufgaben bzw. Wahlmöglichkeiten haben. Beim Offenen Unterricht werden den Lernenden hohe Selbstständigkeitsanforderungen abverlangt (vgl. Bönsch 2012: 12 – 17, Klippert 2012: 306, 311, Lanig 2012: 109 – 140).

#### **2.3.1.2.2 Freie Arbeit**

Freiarbeit ermöglicht binnendifferenzierte und individualisierte Unterrichtsgestaltung, sowie die Förderung der sozialen Kompetenzen und der Selbstorganisation der Lernenden. Es sollte fest verankerte Phasen der Freiarbeit geben, wobei die Lernenden selbst festlegen, mit welchen Themen sie sich befassen und wie sie diese bearbeiten. Eine zentrale Rolle spielen die zur Verfügung stehenden Materialien, welche sich nach Lanig dadurch auszeichnen,

„dass sie

- jede Rückfrage beim Lehrer überflüssig machen,
- einen hohen Aufforderungscharakter besitzen,
- an vertraute Lerninhalte anknüpfen,
- didaktisch sinnvoll aufgebaut sind,
- sich auch zusammen mit einem Partner bearbeiten lassen,
- die Möglichkeit zu Selbstkontrolle und Selbstkorrektur einschließen,
- attraktiv und schülergerecht gestaltet sind,
- in einem zumutbaren Zeitrahmen zu bearbeiten sind.“ (Lanig 2012: 122)

In diesem Zusammenhang erläutert Klippert die Wichtigkeit von Freiarbeitsstheken, die errichtet werden müssten, um die Materialien für die Lernenden gut zugänglich zu machen, was wiederum mit einem großen Arbeitsaufwand seitens der Lehrenden verbunden sei, da die Materialien gesucht, angeschafft, hergestellt und archiviert werden müssten.

Wichtig sei auch, dass die Lernenden mit anderen Teilnehmerinnen während der Freiarbeit kooperieren können, sich also auch bei Problemen und Lern- oder Verstehensschwierigkeiten gegenseitig helfen, was die Rolle der Lehrkraft in den Hintergrund rücken lässt. Diese hat lediglich eine Helfer- und Beraterfunktion. Freies Arbeiten ermöglicht zudem ein Lernen, das begabungs- und interessensabhängig ist. Freiarbeitsangebote sollten sich nicht nur auf das eben bearbeitete Thema beschränken, sondern sollten auch vertiefendes und weiterführendes Lernen ermöglichen.

Freiarbeit hat aber nicht nur Vorteile, sie birgt auch Gefahren in sich. So könnte sie Lernende dazu verleiten das Lernen aufzuschieben, die Lösungen beziehungsweise die Aufgaben abzuschreiben oder vorschnell um Hilfe zu bitten. Deshalb seien bestimmte Voraussetzungen seitens der Lernenden wichtig für ein gelungenes freies Arbeiten. Zu Beginn müssten stärkere Strukturen vorhanden sein, um den Lernenden die Freiarbeit näher zu bringen, mit der Zeit könnten die Freiheitsgrade erweitert werden, um die Lernenden eigenverantwortlich arbeiten zu lassen. Essentiell für ein Gelingen dieser Arbeitsform sei ein Methodentraining und eine Methodenbeherrschung seitens der Lernenden, sowie Selbstmotivation und Entscheidungsfähigkeit. Weiters sollten diese im Stande sein, nach eigenem Ermessen Aufgaben zu wählen, die sie fordern, jedoch nicht überfordern. Damit die Freiarbeit gelingt, bedarf es eigener Regeln, die von den Lernenden einzuhalten sind, wie etwa Lösungen erst zu lesen, wenn die Aufgabe beendet ist, oder sich so zu verhalten, um andere beim Lernen nicht zu stören. Solche und ähnliche Grundsätze müssten gemeinsam

vereinbart werden (vgl. Demmig 2007: 39, Klippert 2012: 100 – 103, Lähnemann 2012: 162f., 169, Lanig 2012: 118 – 122, 126 – 128).

Klippert zählt folgende Formen der Freiarbeit auf: Freies Spielen, freies Gestalten, freies Lesen, freies Diskutieren, freies Üben, freies Experimentieren, freies Schreiben und freies Recherchieren. Beim freien Gestalten soll ein Produkt, wie etwa ein Plakat, ein technisches Werkstück, ein Schaubild, oder ein künstlerisches Erzeugnis, zu einem selbst gewählten Thema hergestellt werden. Beim freien Üben können die Lernenden aus einem Angebot an Übungsblättern oder –aufgaben wählen, wobei sie selbst die Zeit und Reihenfolge der Bearbeitung festlegen, sowie darüber entscheiden, ob sie alleine oder zusammen lernen. Beim freien Schreiben entscheiden die Lernenden zu welchem Thema sie welche Textsorte verfassen. Freies Arbeiten könne neben den dafür vorgesehenen Phasen auch im Unterricht für schnellere Lernende genutzt werden, um diesen zusätzliche Lernangebote zu bieten (vgl. Klippert 2012: 100f.).

### **2.3.1.2.3 Projektunterricht**

Klippert bezeichnet den Projektunterricht als eine Hochform des offenen Unterrichts. Die Lernenden können zwischen verschiedenen Themen und Verfahrensweisen wählen, sich zwischen unterschiedlichen Methoden, Arbeitsmitteln, Produkten, Medien und Teilnehmerinnen entscheiden. Dies wirke zudem stark binnendifferenzierend, da die Lernenden den eigenen Vorlieben entsprechend zwischen oben genannten Aspekten wählen, eigene Begabungen einbringen, sich auf verschiedene Anforderungsniveaus konzentrieren können und Kooperationsbereitschaft zeigen müssen. Überdies werde Projektunterricht verschiedenen Lernstilen gerecht. Voraussetzungen seitens der Lernenden seien jedoch ein hoher Grad an Selbstorganisation, eigenverantwortlichem Lernen und methodischer Versiertheit. Die Tätigkeit der Lehrpersonen konzentriere sich auf Moderation, Beratung und Organisation, unter der Voraussetzung, dass die Projekte auf Themen beschränkt werden, die sich im vorgeschriebenen fachlichen Rahmen befinden, ansonsten sei die Vorbereitung, betreffend Material, Aufgaben und Evaluation, sehr zeit- und arbeitsintensiv (vgl. Klippert 2012: 115ff.). Im bestmöglichen Fall sei laut Demmig Projektunterricht auch außerhalb des Kursortes angesiedelt und unter diesen Voraussetzungen offener Unterricht. Interkulturelles Lernen, wie dies bei

Studentenaustausch oder Lehrausflügen möglich sei, biete eine Menge Chancen zur Realisierung des Projektgedankens (vgl. Demmig 2007: 40). Für Kilian sei Projektarbeit am Kursort, aber auch außerhalb möglich, sowie innerhalb wie auch außerhalb des Lehrplans durchführbar (vgl. Kilian 1995: 63).

Lanig sieht den Projektunterricht als „Modellfall einer geglückten Binnendifferenzierung“ (Lanig 2012: 138, 140), da eine Arbeitsteilung stattfindet, welche zu differenzierten Aufgaben führe, die den verschiedenen Talenten und Vorlieben der Lernenden gerecht werde. Jedoch seien bestimmte Charakteristika notwendig, um das Projektlernen als solches bezeichnen zu können.

Für Lanig sei dies dann der Fall,

- „- wenn das Lernen an die Alltagserfahrungen der Schüler anknüpft,
  - wenn das gesamte Vorhaben fächerübergreifend ausgerichtet ist,
  - wenn das Unternehmen den Prinzipien der Selbstorganisation und der Selbstverantwortung folgt,
  - wenn dem Lernen mit allen Sinnen ein hoher Stellenwert zukommt,
  - wenn die Schüler zum sozialen Lernen angeleitet werden,
  - wenn die Arbeit von den Beteiligten zielgerichtet geplant wird,
  - wenn auch ein mögliches Scheitern als produktive Erfahrung gesehen wird,
  - wenn möglichst viele außerschulische Lernorte integriert werden,
  - wenn am Schluss ein vorzeigbares und überprüfbares Ergebnis steht.“
- (Lanig 2012: 138f.)

Mertens-Berkenbring stellt an den Projektunterricht nicht so hohe Anforderungen wie etwa Lanig, Demmig oder Klippert. Voraussetzungen seien lediglich eine konkrete Aufgabenstellung und anschauliche Resultate. Als Beispiele für Projektarbeit werden Rollenspiele, die Arbeit mit der Tageszeitung, das Basteln eines Weihnachtskalenders und das Erstellen eines Rezeptbuches genannt (vgl. Mertens-Berkenbring 1995: 150 – 154).

Kilian gibt folgende Beispiele für Projekte an:

- „-Erkundungen: Stadtspiele, Spurensuche, Passanteninterviews, Foto „safari“, Betriebserkundung mit vorbereiteten Fragen,
- Beobachtungen: die Zeichen einer Stadt (Schilder, Farben, Symbole), Menschen in bestimmten Situationen,
- Lebensmittel einkaufen und ein Essen zubereiten,
- eine Kollage, ein Kurstagebuch, eine Wandzeitung, eine Fotoausstellung, einen Kalender, eine Dia – Serie, einen Prospekt erstellen,
- ein Planspiel vorbereiten und durchführen,
- (spielerisch) eine Wohnung, einen Arbeitsplatz suchen,
- eine Fahrt vorbereiten.“ (Kilian 1995: 63f.)

#### **2.3.1.2.4 Wochenplanarbeit**

Hierbei handelt es sich um ein Subkonzept des Offenen Unterrichts (vgl. Bimmel/ Kast/ Neuner 2011: 126; Bönsch 2012: 12). Die Lehrperson erstellt einen Lernplan entweder für die gesamte Klasse oder für jede einzelne Lernende (vgl. Bönsch 2012: 12). Klippert spricht von *geschlossenen Wochenplänen*, da ausschließlich die Lehrerin für die Lehrplanerstellung zuständig ist. Können Lernende bei der Anfertigung dieser Pläne mitbestimmen, so handelt es sich um *halboffene Wochenpläne* (vgl. Klippert 2012: 105f.). Zusammengestellt werden verpflichtende Inhalte und Aufgaben, wobei es auch die Möglichkeit der Anfertigung von zusätzlichen Wahlaufgaben gibt, die nach Erledigung der obligatorischen Aufgaben durchgeführt werden sollen, ganz im Sinne von Fundamentum/ Additivum (vgl. Bönsch 2012: 13; Demmig 2007: 40; Klippert 2012: 103f.). Je nach der zur Verfügung stehenden Zeit, die für die Bearbeitung der Aufgaben vorgesehen ist, wird neben Wochenplänen auch von Tages- oder Monatsplänen gesprochen (vgl. Klippert 2012: 104 – 107). Der Vorteil dieses Konzepts liegt in der Möglichkeit, die Arbeitsverfahren und Methoden individuell an die Lernenden anzupassen, verschiedene Niveaus und Aktivitäten bereit zu stellen und die Aufgaben in verschiedenen Sozialformen ausarbeiten zu lassen, wobei die Lernenden sich gegenseitig helfen und miteinander kooperieren sollten. Die Lernenden wählen aus einem Pool an unterschiedlichen Aufgaben, so ist eine Differenzierung bei heterogenen Lerngruppen möglich. Die Lehrpläne sollten eine transparente Lernprogression enthalten. Seitens der Teilnehmerinnen werden bestimmte Kompetenzen vorausgesetzt: Diese müssen selbstständig sowie organisiert lernen und eigenverantwortlich üben können, weiters motiviert und bereit zur Kooperation sein. Die Aufgabe der Lehrperson ist es beratend zur

Seite zu stehen (vgl. Bönsch 2012: 12f.; Bimmel/ Kast/ Neuner 2011: 126; Demmig 2007: 40; Kilian 1995: 61f.; Klippert 2012: 103 – 107). Zur Überprüfung der Aufgaben dient ein hinzugefügter Lösungsschlüssel beziehungsweise sollte den Lernenden ein Fach zur Verfügung stehen, in welches sie ihre fertigen Aufgaben zur Korrektur durch die Lehrperson hineinlegen können. Damit die Wochenplanarbeit nicht zur unwichtigen Einzelarbeit verkommt, appelliert Klippert für regelmäßige Phasen, die der gemeinsamen Kontrolle und Besprechung der Aufgaben dienen sollte (vgl. Kilian 1995: 61; Klippert 2012: 106). Demmig nennt die „Wochenplanarbeit [...] eine wirksame Maßnahme in Richtung Lernerautonomie und Selbstevaluation“ (Demmig 2007: 41). Um ein Gelingen dieses Konzepts zu sichern und der Gefahr einer Überanstrengung seitens der Lernenden entgegen zu wirken, sollte die Wochenplanarbeit langsam eingeführt werden, was anfangs einer stärkeren Lehrerinnenlenkung bedarf und mit der Zeit in ein von den Lernenden gesteuertes Lernen übergeht, in welchem sie dieses selbstständig organisieren und sich die Lernzeit bestimmter Aufgaben selbst einteilen können (vgl. Bönsch 2012: 12; Klippert 2012: 106).

#### **2.3.1.2.5 Werkstattlernen**

Klippert bezeichnet das Werkstattlernen als „Wahlunterricht mit unterschiedlicher inhaltlicher und thematischer Ausrichtung“ (Klippert 2012: 108), da den Lernenden verschiedene Materialien und Aufgaben zur Auswahl angeboten werden. Sowohl der Raum, als auch die Unterrichtsform, die Werkstattcharakter hat, werden als Lernwerkstatt bezeichnet. Es gelten Grundprinzipien, wie Handlungsorientierung und Lernen welches autonom und individualisiert stattfindet, sowie eine Organisation des Lernens, in der die Lehrperson beratend und praxisanleitend zur Seite steht. Bekannte Beispiele für das Werkstattlernen seien unter anderem die Schreibwerkstatt und die Lesewerkstatt (vgl. Demmig 2007: 41; Klippert 2012: 108). Materialien seien für die Werkstattarbeit enorm wichtig, genauso wie eine klare Orientierung an Zielen, sowie genügend Freiraum für die Kooperation und Kommunikation der Lernenden untereinander. Für die Arbeit mit heterogenen Gruppen ist das Werkstattlernen deshalb geeignet, da in der Lernwerkstatt Angebote zum Lernen und Impulse zum Arbeiten vorhanden sein sollten, welche den unterschiedlichen Vorlieben und Fähigkeiten der Lernenden genügen sollten. Damit die offene Werkstattsituation nicht außer Kontrolle gerät, plädiert Klippert für verpflichtende

Arbeitsberichte der Lernenden zu den einzelnen Arbeitsschritten und eine Dokumentation der Resultate, was auch ein Behalten eines Überblicks seitens der Lehrperson sowie der Lernenden garantiere (vgl. Klippert 2012: 108f.).

#### **2.3.1.2.6 Lernspiralen**

Klippert hebt hervor, dass Lernspiralen sich dezidiert von Freiarbeit oder offenem Lernen unterscheiden, da sie strengen Vorschriften unterliegen und lehrerinnengelenkt seien. Die Lern- und Arbeitsprozesse im Unterricht laufen synchron ab, Individualisierung sei begrenzt möglich, zumal die Aktivitäten des Lernens nicht zu weit auseinander gehen sollten, um einen Anschluss aller Lernenden an den gemeinsamen Lernstoff zu sichern. Deshalb sei eine dosierte Differenzierung ratsam, wie sie durch die Lernspiralen realisiert würde. Das Lehrpersonal hätte dadurch einen geringeren Vorbereitungsaufwand, da die Lernenden themengleich und inputzentriert lernen würden, Freiarbeitsphasen seien jedoch möglich, wenn auch nur eingeschränkt. Klippert betont, dass die Aufgabe der Lehrerin nicht darin liege, jede einzelne Lernende persönlich zu betreuen, was weder realisierbar noch sinnvoll sei. Um Nachhaltigkeit im Lernprozess zu erzielen, müssten die Lernenden kooperativ lernen, was durch Lernspiralen ermöglicht werde. Lanig bezeichnet die Lernspirale als eine optimale Möglichkeit mit dem differenzierten Lernen anzufangen, da die Aufgabe der Planung, Steuerung und Kontrolle des Unterrichts bei der Lehrerin liege. Im Unterschied zu Klippert, für den „Lernspiralen alles andere als [...] offenes Lernen“ (Klippert 2012: 169) sind, listet Lanig diese bei den offenen Arbeitsformen auf (vgl. Klippert 2012: 169 – 172; Lanig 2012: 109, 113).

Lernspiralen bilden eine Themeneinheit, der Inhalt wird unter verschiedenen Gesichtspunkten dargestellt und erörtert. Die Lernenden bekommen zu demselben Thema unterschiedliche Fragen, die sie wählen und bearbeiten sollen, das Thema selbst soll sich aber wie ein roter Faden durch den Unterricht ziehen. Zu Beginn müssen die Lernenden zuhören, beobachten und Lösungen finden, gegen Ende gehen die Aktivitäten ins Diskutieren, Reflektieren oder Konstruieren über (vgl. Lanig 2012: 113f.).

Klippert gibt ein konkretes Beispiel, wie eine Lernspirale aus dem Fach Englisch ausschauen könnte, wenn die Thematik *die Sehenswürdigkeiten Londons* ist:

- „- CD zu Londons Sehenswürdigkeiten **anhören**
- Arbeitsblatt mit Richtig-Falsch-Aussagen **bearbeiten**
- Zu bestimmten Sehenswürdigkeiten **recherchieren**
- Gefundene **Infos in** Stamm-Gruppen **besprechen**
- Gleiche Gruppen: **Vortragskarten erstellen**
- **Kurzvorträge** im Plenum halten (in Tandems)
- **Rückmeldungen und Kritik** zu den Vorträgen
- **Flugblatt** für London-Besucher **gestalten** (DIN A3)
- Museumsrundgang: »Experten« **präsentieren**
- **Methodenreflexion** und Methodenbeurteilung“ (Klippert 2012: 177)

Als Vorteile der Lernspirale werden folgende Punkte aufgezählt:

- „-Die Sozialformen werden regelmäßig gewechselt (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum).
- Die Schüler/innen werden vielseitig aktiviert und zum selbstständigen Lernen veranlasst.
- Sie arbeiten aufgaben-, anforderungs- und produktdifferenziert, und zwar in heterogenen Gruppen mit eingeübten Helfer- und Erziehungssystemen.
- Die vielseitigen Lerntätigkeiten tragen den unterschiedlichen Begabungen der Schüler/innen Rechnung.
- Die Kinder werden konsequent vernetzt und zur wechselseitigen Hilfe und Erziehung angehalten und angeleitet.
- Die mehrstufigen Lern- und Arbeitsprozesse sichern nachhaltige Synapsenbildung und Behaltenseffekte.
- Die regelmäßigen Zwischenkontrollen und Wissensanwendungen begünstigen die Stoffverarbeitung und –beherrschung.
- Die wiederkehrende Ablaufstruktur fördert Sicherheit, Zielstrebigkeit und Anstrengungsbereitschaft auf Schülerseite.
- Lernspiralen sind leicht verstehbar und lernbar – und zwar für die Lehrer- wie für die Schülerseite.
- Sie sind arbeitsökonomisch vorzubereiten und so zu dokumentieren, dass sie von anderen Lehrkräften rasch genutzt werden können.
- Sie fördert Routinebildung, Arbeitsteilung, Lehrerkooperation und Lehrerentlastung im besten Sinne des Wortes“ (Klippert 2012: 189)

### Weitere Wahlarbeiten und offene Arbeitsformen

Sowohl Klippert als auch Lanig beziehen sich bei weiteren Binnendifferenzierungsinstrumenten auf den Förderplan, Jahresarbeiten und Portfolios. Klippert nennt in diesem Zusammenhang Fachaufgaben sowie Fachreferate, Lanig geht hier noch auf das Lernbüro und den Workshop ein. Diese Möglichkeiten zur Inneren Differenzierung, die zu den Wahlarbeiten beziehungsweise offenen Arbeitsformen gezählt werden, sollen nun im Folgenden kurz erläutert werden.

#### **2.3.1.2.7 (Fach)Referate/ Jahresarbeiten**

Mit (Fach)Referaten und Jahresarbeiten können Lernende individuell gefördert werden, da sie ihre individuellen Vorlieben und Begabungen einsetzen und entfalten können, weshalb (Fach)Referate und Jahresarbeiten geeignete Binnendifferenzierungsinstrumente sind, aber weiters auch eine Möglichkeit für anspruchsvolles Lernen und Forschen bieten. Klippert nennt in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Kontrolle und Qualifizierung. Mit ersterem ist die durch das Internet steigende Gefahr, fremde Arbeiten als eigenes Werk herauszugeben gemeint, weshalb hier mit Präsentationen und Kolloquien stichprobenartig geprüft werden könne, ob dies nicht der Fall sei. Mit Qualifizierung meint Klippert, dass Lernkompetenzen, wie wissenschaftspropädeutisches Arbeiten geübt, reflektiert und erklärt werden sollten sowie bei den Lernenden gefördert werden müssten. Dazu gehören unter anderem das selbstständige Planen, Recherchieren, Organisieren, Formulieren, Präsentieren und Evaluieren, sowie Schreiben, Zitieren und Gliedern, wovon die Lernenden nur profitieren würden (vgl. Klippert 2012: 117 – 119; Lanig 2012: 141).

#### **2.3.1.2.8 Portfolios**

Lanig nennt im Zusammenhang mit der Portfolioarbeit folgende Charakteristika: Dokumentation, Individualisierung und Partizipation. Denn die Lernenden entscheiden, welche Unterlagen oder Dokumente sie in das Portfolio hineinlegen, die unter anderem Zeugnisse, Zertifikate oder auch Gutachten sein können (vgl. Lanig 2012: 129).

Klippert geht auf drei Arten von Portfolios näher ein (vgl. Klippert 2012: 119f.):

(1) Veröffentlichungs- oder Präsentationsportfolios:

Hier sollen Lernprodukte dokumentiert und vorgestellt werden, die im Zuge des individuellen Lernens entstanden sind. Solche können unter anderem sein:

- a) Selbst verfasste Texte
- b) Wichtige Protokolle
- c) Spezielle Referate

(2) Lernwegportfolios:

Die individuelle Entwicklung des Lernens soll hier dokumentiert werden. Dazu gehört unter anderem:

- a) eine Stärken-/ Schwächen - Auflistung
- b) eine Tages-/ Wochen-/ Monatsbilanz
- c) ein Lernfortschrittsbericht

(3) Talent- oder Bewerbungsportfolios:

An dieser Stelle sollten Lernprodukte, die im beruflichen Kontext stehen oder bei Bewerbungen wichtig sein könnten, archiviert werden. Dazu werden unter anderen folgende Produkte gezählt:

- a) Praktikumsberichte
- b) Bewerbungsschreiben
- c) Forschungsarbeiten

### **2.3.1.2.9 Fachaufgaben**

Unter dem Titel „Unterschiedliche Fachaufgaben“ (Klippert 2012: 112) führt Klippert eine weitere Form der individuellen Wahlarbeiten an. Fachaufgaben sollten nach Niveau und Aufgabenstellung differenziert werden. Bei der Niveaudifferenzierung sollten die Lernenden Pflichtaufgaben bekommen, wobei hier das Niveau für alle gleich zu sein habe. Darüber hinaus sollten Zusatzaufgaben auf verschiedenen Niveaustufen zur Wahl angeboten werden.

Bei der Aufgabendifferenzierung sollten verschiedene Wahlangebote bereitgestellt werden, welche sich im Inhalt, in der Methode und im sozialen Arbeitsanlass unterscheiden. Klippert gibt als Beispiel an, zu einer Thematik mit verschiedenartigen Materialien arbeiten, verschiedene Lerntätigkeiten ausführen und/ oder mit unterschiedlichen Medien wie Texten, Diagrammen, Hörkassetten oder Arbeitsblättern lernen zu lassen. Je breiter das Wahlangebot sei, desto größer sei auch die Chance für die Lernenden, sich zu beteiligen. Genauso wie bei der Differenzierung nach Niveau, sollten auch bei der Aufgabendifferenzierung Pflicht- und Zusatzaufgaben auf dem Programm stehen (vgl. Klippert 2012: 112f.).

Hier lässt sich das schon bekannte „Fundamentum- Additum“ Prinzip (vgl. Kapitel 2.3.1.1.1) erkennen, welches ebenfalls aus einem für alle verpflichtenden Basisstoff und fakultativen Zusatzaufgaben besteht.

#### **2.3.1.2.10 Lernbüros**

Als eine weitere Form des Offenen Lernens führt Lanig das Lernbüro an. Hier soll individuelles Lernen möglich gemacht werden, indem die Lernenden in einem Logbuch über ihre individuellen Fortschritte beim Lernen Buch führen sollen (vgl. Lanig 2012: 111).

#### **2.3.1.2.11 Workshoplernen**

Im Vordergrund stehen Themen, die die Lernenden wählen und an denen sie arbeiten, wobei die Materialsammlung eine zentrale Rolle spielt, da sich die Lernerinnen hier ihre Anregungen holen (vgl. Lanig 2012: 111).

#### **2.3.1.2.12 Förderplan**

Die Lernenden bestimmen, welche Kompetenzen sie in welchem Zeitraum erlernen möchten. Dafür wird ein Förderplan erstellt (vgl. Klippert 2012: 206, Lanig 2012: 111).

Nach den hier präsentierten einzelnen Möglichkeiten zur Realisierung der Binnendifferenzierung werden im folgenden Kapitel Prinzipien aufgezeigt, die übergreifend eine Rolle bei der Inneren Differenzierung spielen. So wird verdeutlicht, weshalb Kommunikation, Kooperation und soziales Lernen zur Differenzierung beitragen können.

### **2.3.2 Kommunikation, Kooperation und soziales Lernen als Prinzipien eines binnendifferenzierten Unterrichts**

Grundsätzlich sei kommunikativer Sprachunterricht binnendifferenzierend, da er offen für die verschiedenen Fähigkeiten und Erfahrungen der Lernenden sei. Die von Göbel empfohlenen offenen Aufgaben liefern Impulse für eine Innere Differenzierung mit kommunikativer Ausrichtung, die laut Göbel Lehrwerksautorinnen und Lehrerinnen realisieren sollten, jedoch sollten und könnten die eigentliche Binnendifferenzierung einzig die Lernenden selbst erbringen (vgl. Göbel 1981: 137, 148).

Göbel spricht von *kooperativer Binnendifferenzierung*, „da die gemeinsame Arbeit mehrerer Individuen in (...) gegenseitiger Abhängigkeit zwecks Erreichen eines gemeinsamen Zieles (...) *Kooperation* genannt wird“ (Göbel 1981: 90). Er erklärt es für notwendig, eine Binnendifferenzierung zu realisieren, die im Sozialverbund stattfindet und mit Interaktion verbunden ist (vgl. Göbel 1981: 90). Sei dies der Fall, so agiere jede einzelne Lernende als Lehrerinnenersatz, indem sie Fragen stelle bzw. beantworte, Aussagen korrigiere oder bestätige, so entstehe eine gegenseitige Lernhilfe. Weiters seien die Chancen größer, dass die Teilnehmerinnen einen Nutzen für sich ziehen können, dies vor allem dann, wenn die Lernenden mit vielen unterschiedlichen Lernpartnerinnen interagieren. Die Wahrscheinlichkeit sei groß, dass das Geschehen im Unterricht dann an die unterschiedlichen Bedürfnisse angepasst verläuft, somit habe ein kooperativer, kommunikativer Unterricht, der das Lernen im Sozialverbund ermögliche, einen bedeutenden Differenzierungseffekt (vgl. Göbel 1981: 107 – 110).

Auch Pabst fordert Kooperation und gemeinsames Lernen als weitere Grundsätze der Binnendifferenzierung (vgl. Pabst 1977: 56).

Laut Eggers würde kooperative Binnendifferenzierung intrinsische Motivation aktivieren (vgl. Eggers 1991: 21). Klippert bezieht sich auf die positiven Auswirkungen kooperativen Lernens, die in der Förderung des Selbigen ersichtlich seien (vgl. Klippert 2012: 127f.).

Kooperation wird oft synonym zu Gruppenarbeit verwendet (u.a. von Eggers 1991 und Klippert 2012), viele Vorteile wurden deshalb schon im Kapitel *(Klein-)Gruppenarbeit* (vgl. Kapitel 2.3.1.1.7) vorgestellt. Angemerkt werden muss an dieser Stelle jedoch, dass hier eine begriffliche Uneinigkeit besteht, ob *Gruppenarbeit* und *kooperatives Lernen* ein und dasselbe

bezeichnen. Diese Unschärfe wurde von Rösler aufgenommen und zusammengefasst als eine Unterscheidung mancher Autorinnen in eine gelungene und misslungene Gruppenarbeit bzw. Kooperation (vgl. Rösler 2012: 100f.).

Kooperation und soziales Lernen werden nicht nur als wichtige Voraussetzungen für einen Binnendifferenzierung ermöglichenden Unterricht verstanden, sondern auch als zu erlernende Ziele. Klafki/ Stöcker nennen als eine Zielsetzung Innerer Differenzierung die Entwicklung der Kooperationsfähigkeit und des sozialen Lernens bei den Lernerinnen, weiters werden diese Aspekte auch als Differenzierungsaspekte gesehen, wenn es darum geht, ob sie bei den Lernenden schon vorhanden oder noch zu erlernen seien (vgl. Klafki/ Stöcker 2007: 181, 193).

Buck fordert in diesem Zusammenhang von den Lehrerinnen einen „konsequent eingehaltenen Unterrichtsstil, der eine eigenverantwortliche und disziplinierte Arbeitshaltung der Schüler fördert“ (Buck 1976: 23).

Das Beherrschen von Lern- oder Arbeitstechniken seitens der Lernenden stellt für Pabst eine wichtige Voraussetzung für binnendifferenzierten Unterricht dar, in welchem die Teilnehmerinnen eigenständig und mitbestimmt lernen. Dies seien die prozessualen Ziele, die im Unterricht zu erwerben seien, zu denen unter anderen soziale Kompetenzen zählen (vgl. Pabst 1977: 57f.).

Für Kiper ist das Training kooperativen Lernens für die Qualität der Gruppenarbeit wichtig (vgl. Kiper 2008: 149).

Mertens- Berkenbrink greift den Aspekt der Kooperation ebenfalls auf und nennt eine Reihe unterschiedlicher kooperativer Übungen, um Kooperationsfähigkeit zu erlangen. Dafür eignen sich Aufgaben und Übungen, deren Durchführung die Zusammenarbeit erfordere (vgl. Mertens – Berkenbrink 1995: 130).

Klippert sieht die Kooperation ebenfalls als Voraussetzung für das Arbeiten mit heterogenen Lernenden und merkt an, dass diese erst zu erlernen sei, da fehlende Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft negative Auswirkungen auf die Gruppenarbeit habe, wie etwa Leistungsminderung, Ausgrenzung oder Streitereien innerhalb der Gruppe. In diesem Zusammenhang sei auch Lernkompetenz bei den Teilnehmerinnen wichtig, die aus methodischen, aber auch sozialen und weiters auch aus personalen Kompetenzen bestehe.

Da diese Kompetenzen ausschlaggebend für den Lernerfolg sind, spricht sich Klippert für ein Methodentraining aus. Wichtig sei hier das Einüben bestimmter Methoden und nicht deren Besprechung, damit die Lernenden diese anwenden können und nicht nur über diese informiert seien. Klippert unterscheidet zwischen basalen Lern- und Arbeitstechniken und Gesprächs- und Kooperationsmethoden. Um diese praxisnah zu erlernen, greift er das Prinzip der Lernspiralen auf, im Mittelpunkt stünden aber nicht die Lerninhalte, sondern das Erlernen verschiedener Methoden, weshalb von *Trainingsspiralen* gesprochen wird. In kleinen Schritten werden die Lernenden an die jeweilige Methode herangeführt (vgl. Klippert 2012: 56f., 179, 191ff., 195).

Kooperationsbereitschaft und die Fähigkeit dazu, sowie soziales Lernen werden mehrfach als Voraussetzungen, aber auch als Ziele beziehungsweise als zu erlernende basale Kompetenzen eines binnendifferenzierten Unterrichts angeführt, wobei nähere Ausführungen zum Erreichen dieses Zieles bei den meisten Autorinnen ausbleiben. Klippert gibt klare Vorgaben und macht Vorschläge zur Erreichung von Kooperationsfähigkeit beziehungsweise zum Methodentraining. Göbel verdeutlicht den Zusammenhang zwischen sozialem Lernen und Binnendifferenzierung, wobei seine Beispiele zur kooperativen Binnendifferenzierung mit offenen Aufgaben Kooperation implizieren, diese aber nicht zum Lerngegenstand selbst haben. Mertens- Berkenbrink geht davon aus, dass Kooperation mit Übungen, in welchen diese erforderlich ist, gelernt wird.

Es wurde aufgezeigt, wie mit heterogenen Lernenden binnendifferenzierter Unterricht gestaltet werden kann, welche konkreten Maßnahmen förderlich sind und welche Prinzipien hierfür einen positiven Beitrag leisten können. Da die vorliegende Arbeit in ihrem empirischen Teil eine Lehrwerkanalyse beinhaltet, wird im Folgenden die Rolle von Lehrwerkgutachten in diesem Zusammenhang verdeutlicht.

## 2.4 Lehrwerkgutachten

In Lehrwerkgutachten werden Lehrwerkanalysen aufgrund publizierter Kriterienkataloge veröffentlicht (vgl. Krumm 1994b: 25).

Seit den 1970er Jahren sind von verschiedenen Expertinnengruppen unterschiedliche Gutachten zu DaF- Lehrwerken erstellt worden. Die Basis zur Bewertung dieser sind Kriterien, die jeweils vorab erarbeitet worden sind. Das Mannheimer Gutachten war eines der ersten, welches eine systematische Lehrwerkanalyse an die Öffentlichkeit brachte (vgl. Funk 1994: 108, Krumm 2010a: 1218, Krumm 2010b: 205, Rösler 2012: 49).

### 2.4.1 Lehrwerkanalyse

Diese umfasst laut von der Handt „die Beschreibung und Bewertung von Lehrwerken/ -materialien nach der fachwissenschaftlichen Qualität (Methodik/ Didaktik; Spracherwerbsforschung; Lernpsychologie) und die Eignung für den Einsatz in Sprachkursen (Adressatenbezug; kurstragend/ als Zusatzmaterial)“ (von der Handt 2010: 189). Anders gesagt, werden Lehrwerke mithilfe einer bestimmten Methode wissenschaftlich untersucht (vgl. Funk 1994: 109), wobei Qualitätskriterien, die sich auf den sprachlichen, landeskundlichen und inhaltlichen Lehrplan beziehen, eine wichtige Rolle spielen. In der Analyse wird auch bewertet, inwieweit das Lehrwerk einer bestimmten Methode entspricht (vgl. Barkowski 1999: 13).

Ist von der Lehrwerkanalyse die Rede, so sollten Begriffe wie *Lehrwerkkritik* und *Lehrwerkforschung* nicht außer Acht gelassen werden.

Lehrwerkkritik wird in Lehrwerkgutachten präsentiert und hat das Lehrwerk als Ganzes zu beurteilen, im Gegensatz zur Lehrwerkanalyse, die sich auf einzelne Aspekte konzentriert (vgl. Krumm 2010a: 1219). Die Lehrwerkkritik bewertet die Eignung des Lehrwerks für bestimmte Zielgruppen, die unter verschiedenen Bedingungen des Lehrens und Lernens unterrichtet werden (vgl. Neuner 1994: 17, Neuner 1999: 162).

Während die Lehrwerkanalyse und die Lehrwerkkritik das Produkt Lehrwerk untersuchen, ermittelt die Lehrwerkforschung die Wirkung von Lehrwerken auf Lern- und

Unterrichtsprozesse. Zu ihr zählen die Lehrwerkerprobung, die Lehrwerkwirkung und die historische Lehrwerkforschung (vgl. Krumm 2010a: 1219 – 1221).

Sowohl die Lehrwerkanalyse als auch die Lehrwerkforschung verfolgen gemeinsame Ziele: Den Ausbau des Sprachlehr- und -lernprozesswissens und eine Vervollkommnung des Lehrmaterials (vgl. Krumm 2010a: 1222).

Voraussetzungen für das Anfertigen einer Lehrwerkanalyse, einer Lehrwerkkritik, sowie einer Lehrwerkevaluation sind Kriterienraster (vgl. Neuner 1999: 161), welche nun im Folgenden genauer beschrieben werden.

#### **2.4.2 Kriterienkataloge**

Wie bereits in der Einleitung des Kapitels *Lehrwerkgutachten* erwähnt, sind seit den 1970er Jahren unterschiedliche Kriterienraster zur Beurteilung von Lehrwerken samt den darauf aufbauenden Lehrwerkbeurteilungen in diversen Kriterienkatalogen publiziert worden. Diese wurden von Institutionen, welche sich fachkundig mit dem Unterricht des Deutschen als Fremdsprache auseinandersetzen, entweder allgemein – wie das Mannheimer Gutachten – oder zielgruppenspezifisch – wie das Gutachten des Sprachverbands Deutsch für ausländische Arbeitnehmer – erstellt (vgl. Neuner 1994: 21; Rösler 2012: 49).

Kriterien zur Beurteilung von Lehrwerken sind wichtig, denn diese sollen vorab eine Hilfestellung bei der Klärung wichtiger Aspekte des Lehr- und Lernprozesses leisten, welche durch Verwendung des Lehrwerks intendiert werden. Jedoch wird auch kritisiert, dass die Eignung eines Lehrwerks schwer im Vorhinein aufgrund einer Lehrwerkanalyse vorausgesagt werden kann, letztere sollte eher als Orientierungshilfe dienen, wenn es um die Wahl eines Lehrwerks geht (vgl. Neuner 1994: 22; Baur/ Schäfer 2010: 1081f.).

Es sollte auch bedacht werden, dass Kriterienkataloge die persönlichen Ansichten ihrer Verfasserinnen wiedergeben können, da die scheinbare Objektivität eines jeden Fragenkatalogs ein grundlegendes Problem sei, bedingt durch die Fokussierung der jeweiligen Fragen auf didaktische Ansprüche und Ansichten der jeweiligen Autorinnen (vgl. Funk 1994: 109; Neuner 1994: 21f.).

Im Folgenden wird nun auf einzelne Kriterienkataloge bzw. Lehrwerkgutachten genauer eingegangen und untersucht, inwieweit diese das Thema Binnendifferenzierung bedacht haben.

### **2.4.3 Einzelne Kriterienkataloge und Binnendifferenzierung – ein Überblick**

Zunächst einmal soll eine Übersicht der wichtigsten Kriterienkataloge gegeben und ihr Bezug zur Inneren Differenzierung näher betrachtet werden.

#### **a) Mannheimer Gutachten**

1974 wurden zehn Expertinnen von der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes beauftragt, DaF- Lehrwerke, welche in Deutschland erschienen sind, zu prüfen. Die Tagung erfolgte in Mannheim, was sich namensgebend auf das Gutachten auswirkte. Die Kriterien und Lehrwerkgutachten erschienen 1977, zwei Jahre später wurde der zweite Band publiziert (vgl. Krumm 2010b: 205).

Das Mannheimer Gutachten berücksichtigt die Thematik *Differenzierung* explizit und implizit. Explizit, da der Begriff *Differenzierung* selbst mehrmals genannt wird, jedoch wird dann nicht genauer auf die Formen der Differenzierung eingegangen. Lediglich einmal wird im Zusammenhang mit diesem Terminus Bezug auf die Differenzierung der Arbeits- und Sozialformen genommen (vgl. Engel 1987: 12, 22, 27, 76). Implizit kommt Innere Differenzierung vor, da von verschiedenen Aktivitäten, im zweiten Band von Adressatenbezug, einer Differenzierung nach Leistung, Thema, Interessen, Lernvoraussetzungen und einer Variation der methodischen Vermittlung die Rede ist (vgl. Engel 1978: 75; Engel 1981: 9f., 16f., 36).

#### **b) Gutachten des Sprachverbandes**

Der *Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.* war ein Mitgliederverein mit der Geschäftsstelle in Mainz, welcher 1974 gegründet und 2003 geschlossen wurde. Dieser förderte Deutschkurse, in welchen nur Lehrwerke, die vom Sprachverband zugelassen worden waren, eingesetzt werden konnten (vgl. Kast/ Neuner 1994: 122; Szablewski – Çavuş 2010: 312f.).

Der Kriterienkatalog vom *Sprachverband e. V. Mainz* richtet sich an eine spezielle Gruppe von Lernenden und wurde in den Jahren 1978/ 79 von einem Expertinnenteam

entwickelt und kurz darauf in der Zeitschrift *Deutsch lernen* präsentiert. 1979 erschien der Kriterienkatalog zum ersten Mal in *Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken* (vgl. Kast/ Neuner 1994: 122).

Der Fragenkatalog ist in sieben Themengebiete unterteilt, wobei ein Thema den heterogenen Lernvoraussetzungen der Zielgruppe gewidmet ist. Es werden die unterschiedlichen Bildungserfahrungen angesprochen, sowie das Niveau der Sprachbeherrschung und die Motivation zum Besuch des Kurses. Darüber hinaus wird das Vorhandensein vieler Angebote zur Differenzierung im Lehrwerk gefordert, jedoch wird nicht konkretisiert, wie diese Angebote auszusehen hätten (vgl. Kast/ Neuner 1994: 122, 125f.).

c) Stockholmer Kriterienkatalog

Dieser Fragenkatalog beschäftigt sich in einem eigenen Unterpunkt mit dem Thema Differenzierung, hier wird nach dem Vorkommen unterschiedlicher Übungen, die eine Differenzierung innerhalb der Lernenden möglich machen sollen, ohne genaueres zu nennen, gefragt (vgl. Krumm 1994a: 104).

d) Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse

Hier werden schnellere und langsamere Lernende berücksichtigt, indem Materialien für diese gefordert werden, jedoch wird nichts darüber gesagt, wie diese auszusehen haben (vgl. Funk 1994: 107f.)

e) Lehrwerke beurteilen, Lehrwerke zulassen

Der hier enthaltene Fragenkatalog geht, wie schon das Gutachten des Sprachverbands, auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Lernenden ein, welche im Lehrwerk zu berücksichtigen seien. Auf welche Art dies geschehen sollte wird jedoch nicht mitgeteilt (vgl. Paleit 1994: 40).

f) Brünner Kriterienkatalog

Dieser Katalog wurde 1996 in der Tschechischen Republik von fünfzehn Lehrerinnen, die ein Seminar zur Lehrwerkanalyse besuchten, erarbeitet und baut auf früheren, den hier schon genannten, Kriterienkatalogen auf. Ziel war es, eine selbstständige Beurteilung

künftiger Lehrwerke mit Hilfe dieser Kriterien zu ermöglichen (vgl. Jenkins 1997: 182). Einerseits geht der Katalog implizit auf das Thema Binnendifferenzierung ein, denn es werden Fragen zu den Sozialformen, zum Vorhandensein verschiedener Übungstypen und zur Berücksichtigung verschiedener Lernstile gestellt. Andererseits wird explizit nach Differenzierungsangeboten für schnellere und langsamere, sowie stärkere und schwächere Lernende gefragt, als auch nach der Berücksichtigung visueller, systematischer, auditiver und motorischer Lernstile (vgl. Jenkins 1997: 188, 191).

g) Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag

In Bezug auf die Fertigkeit *Schreiben* wird die Berücksichtigung der Portfolioarbeit gefordert, was laut Funk im Lehrbuch an Hinweisen bezüglich der Verwendbarkeit von Texten für Portfolios erkannt wird. Weiters werden in Bezug auf die Grammatik Tipps zu Lernstrategien verlangt (vgl. Funk 2004: 46). In diesem Kriterienkatalog wird Binnendifferenzierung nicht explizit genannt, jedoch – wie an den oben erwähnten Beispielen ersichtlich – implizit in die Kriterien mit einbezogen.

In manchen der hier genannten Lehrwerkgutachten wird auf das Thema Binnendifferenzierung explizit eingegangen, wie zum Beispiel im Brünner Kriterienkatalog, andere Lehrwerkgutachten wiederum behandeln dieses Thema implizit, indem etwa nach einer Möglichkeit eines Wechsels der Sozialformen gefragt wird, ohne dabei einen Bezug zur Binnendifferenzierung herzustellen.

Bei der Analyse eines Lehrwerks spielen ohne Zweifel die Kriterien zu deren Durchführung eine wichtige Rolle, jedoch sollten die Begrifflichkeiten, die im Zusammenhang mit dem Terminus *Lehrwerk* stehen, einer näheren Besprechung unterzogen werden, um Kenntnis über die einzelnen Bezeichnungen zu erlangen. Auf diesen Aspekt und die Lehrwerksgenerationen wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

## 2.5 Das Lehrwerk

### 2.5.1 Begriffsbestimmungen und Bestandteile

Ein Lehrwerk besteht aus unterschiedlichen Teilen. Funk beschreibt das Lehrwerk als eine Weiterentwicklung des Lehrbuchs, denn dieses wurde seit den 1920er Jahren zuerst durch Hörmedien bereichert und seit den 1960er Jahren durch audiovisuelle Materialien als auch Arbeitsbücher vervollständigt. Später kamen noch weitere Bestandteile dazu, wie Lesehefte, Testhefte, Glossare und Intensivtrainer, aber auch digitale Angebote und welche im Internet, nicht zu vergessen sind auch die Lehrerhandbücher (vgl. Funk 2010: 188).

Rösler unterscheidet zwischen *Lehrmaterial* und *Lehrwerk*. Letzteres sollte in einem bestimmten Zeitraum den Prozess des Lernens begleiten oder lenken. Es sollte auf eine Zielgruppe zugeschnitten sein und ein zu erreichendes Sprachniveau definieren. Das *Lehrwerk* besteht laut Rösler aus folgenden Komponenten: Dem Kursbuch, dem Arbeitsbuch und einem Lehrerhandbuch sowie weiteren Teilen wie Tondokumenten und Materialien, welche im Internet zur Verfügung gestellt werden. Im Kursbuch sei das neu zu erlernende sprachliche bzw. kulturelle Phänomen zu finden, im Arbeitsbuch daran anschließend die vertiefenden Übungen. Der Terminus *Lehrmaterial* könne sich laut Rösler auf ganze Sammlungen von Materialien oder einzelne Unterlagen beziehen (vgl. Rösler 2012: 41ff.).

Krumm definiert die einzelnen Begriffe wie folgt:

„Mit Begriffen wie *Lehrbuch*, *Lehrwerk*, *Unterrichts-* bzw. *Lehrmedium*, *Lehr-* und *Lernmaterialien* u. a. wird all das bezeichnet, was dazu dient, Lernen anzuregen, zu stützen und zu steuern. Dabei signalisiert *Lehrwerk* gegenüber *Lehrbuch*, dass außer dem schriftlichen Material auch Medien, evtl. Internet-Plattformen o. ä. dazugehören und einen Medienverbund bilden.“ (Krumm 2010a: 1215)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Begriff *Lehrwerk* einen Überbegriff darstellt, da hier mehrere Komponenten dazugerechnet werden.

Ein Lehrwerk besteht nicht nur aus einzelnen Teilen, es spielt auch eine bestimmte Rolle im Unterricht, welche von Methoden geprägt ist, die sich in verschiedenen Lehrwerksgenerationen widerspiegeln. Diese werden nachfolgend komprimiert beschrieben.

### 2.5.2 Lehrwerksgenerationen

Methodische Konzeptionen und fachdidaktische Diskussionen sowie linguistische als auch psychologische Theorien spiegeln sich in Lehrwerken wider und diese bestimmen auch die Rolle des Lehrwerks im Unterricht (vgl. Krumm 1994b: 23; Krumm 2010a: 1215 – 1217; Neuner 1999: 160; Rösler 2012: 48). Lehrwerke werden verschiedenen Lehrwerksgenerationen zugeordnet, Rösler spricht von vier, Krumm in Anlehnung an Götze (Götze 1994) von fünf Lehrwerksgenerationen. Zu nennen wären die Grammatik-Übersetzungs- Methode, die audiolinguale bzw. audiovisuelle Methode, der kommunikative Ansatz und der interkulturelle Ansatz. Krumm nennt noch eine fünfte Lehrwerksgeneration, bei der das kognitive Lernen stärkere Berücksichtigung findet und geht dabei auf den Begriff *kognitive Wende* ein und meint, dieser wäre strittig, weshalb er von einem Ende einer strikten Methodenkonzeption spricht und einer stärkeren Orientierung der Lehrwerke dieser Generation am GeR (Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen) (vgl. Götze 1994: 29f.; Krumm 2010a: 1216f.; Rösler 2012: 48).

Nachdem in diesem Kapitel die verschiedenen Bezeichnungen rund um den Begriff *Lehrwerk* erläutert wurden und eine Übersicht über die Lehrwerksgenerationen geboten wurde, soll im nächsten Abschnitt das Lehrwerk *Schritte plus* näher vorgestellt werden, vorher wird jedoch die angewandte Methode für dessen Analyse erläutert.

### 3 Empirischer Teil

Im empirischen Teil der Arbeit wird nun das Lehrwerk *Schritte plus* nach aus dem theoretischen Teil der Arbeit entwickelten Kriterien analysiert. Zuerst wird die wissenschaftliche Vorgehensweise, danach das Lehrwerk selbst vorgestellt. Anschließend folgen die Analyse Kriterien und schließlich die Analyse.

#### 3.1 Forschungsmethodologisches Vorgehen

##### 3.1.1 Forschungsmethoden in DaF/ DaZ

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sind qualitative und quantitative Forschungsansätze möglich, aber auch Mischformen beider. Die Erhebung, Aufbereitung und Analyse der Daten folgt je nach gewählter Methode verschiedenen Maximen. Die Wiedergabe der im Forschungsprozess gewonnenen Erkenntnisse wird verbalisiert (qualitative Forschung) oder numerisch (quantitative Forschung) dargestellt. Klassischerweise werden bei der qualitativen Methode, anders als bei der quantitativen, Hypothesen und Theorien nicht vorab erstellt und dann verifiziert oder falsifiziert, sondern sollen während des Forschungsprozesses erschlossen werden (vgl. Riemer 2010a: 87f.; Riemer/ Settineri 2010: 765, 767). Jedoch ist auch bei der qualitativen Methode die Prüfung von Theorien und Hypothesen möglich (vgl. Mayring 2015a: 25).

##### Triangulation

Der Terminus *Triangulation* stammt aus der Navigation und „bezieht sich auf die Vermessung eines Objekts von unterschiedlichen Standpunkten aus“ (Riemer/ Settineri 2010: 768). Es gibt zwei unterschiedliche Möglichkeiten ihres Gebrauchs: Zum einen können qualitative und quantitative Ansätze innerhalb desselben Projekts kombiniert angewendet werden, zum anderen kann die Qualität der Forschung durch mehr methodische Forschungsansätze verbessert werden. Hierbei handelt es sich um Methoden- Triangulation, bei welcher verschiedene Methoden zur Analyse derselben Materie vorgenommen werden, Daten- Triangulation, wobei verschiedene Datenquellen für das gleiche Ereignis herangezogen werden, Forschenden- Triangulation, unter Einbezug unterschiedlicher

Datenauswerterinnen, Beobachterinnen, Interviewerinnen usw. oder Theorien-Triangulation, hierbei werden verschiedene theoretische Ansätze zur Analyse derselben Daten einbezogen (vgl. Riemer 2010b: 344; vgl. Riemer/ Settineri 2010: 768f.).

### Gütekriterien

Dies sind forschungsmethodologische Standards zur Gewährleistung der Forschungsqualität. Qualitative und quantitative Ansätze verlangen jeweils nach anderen Gütekriterien. Reliabilität, Validität und Objektivität zählen zu den klassischen Gütekriterien, wobei diese laut Mayring von Inhaltsanalytikern oft infrage gestellt werden. Um Forschung nachvollziehbar zu machen, sei Transparenz als ein übergeordnetes Kriterium anzusehen (vgl. Demmig 2010: 112; Mayring 2015a: 123ff.; Riemer/ Settineri 2010: 769).

### Qualitative Inhaltsanalyse

Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist laut Mayring fixierte Kommunikation systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet zu analysieren, wobei es sich nicht nur um Texte, sondern auch um musikalisches, plastisches, bildliches, usw. Material handeln könne. Mayring spricht auch von *kategoriegeleiteter Textanalyse*, da nicht nur Kommunikationsinhalte im Mittelpunkt der Analyse stünden (vgl. Mayring 2015a: 13; Mayring 2015b: 468f.). Kategorien seien laut Flick ein charakteristisches Merkmal der Inhaltsanalyse, diese würden nicht aus dem Material entwickelt, sondern an dieses herangetragen (vgl. Flick 2002: 279). Es sei wichtig, die Kategorien exakt zu definieren, da deren Zuordnung zu Textstellen interpretativ, jedoch regelgeleitet vorgenommen würde – anders als bei der quantitativen Inhaltsanalyse, wo die Zuordnung automatisch geschehe (vgl. Mayring 2015a: 47).

Mayring spricht von einer qualitativ orientierten Inhaltsanalyse, da diese auch mit quantitativen Methoden gemischt angewendet werden könne, aber nicht müsse. Somit sei es auch möglich, dass quantitative Begriffe in qualitativen Analysen vorkommen (vgl. Mayring 2015a: 17, 19).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring werden drei Grundformen unterschieden: Die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Letztere lässt sich in vier Untergruppen gliedern, die entweder auf eine formale, inhaltliche, typisierende oder skalierende Strukturierung zielen. Verschiedene Mischformen seien laut Mayring vorstellbar (vgl. Mayring 2015a: 65 – 114; Mayring 2015b: 472f.).

### 3.1.2 Angewandte Methode

In dieser Arbeit wird das Lehrwerk *Schritte plus* anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert, genauer gesagt kommt die strukturierende Inhaltsanalyse zur Anwendung (vgl. Mayring 2015a und Mayring 2015b). Hierbei sollen aus dem Material spezielle Aspekte gefiltert werden. Diese Aspekte werden vorher festgelegt, da bei dieser Analyse deduktive Kategorien angewendet werden, d.h. diese werden vor der Inhaltsanalyse theoriegeleitet entwickelt. Es werden von Mayring drei Schritte empfohlen: zuerst sollen die Kategorien genau definiert, dann sollen Ankerbeispiele gegeben werden. Gemeint sind konkrete beispielhafte Textstellen, die für eine Kategorie typisch sind. Da zwischen Kategorien Probleme der Abgrenzung entstehen können, sollen in einem dritten Schritt Kodierregeln angefertigt werden, um eine klare Zuordnung möglich zu machen (vgl. Mayring 2015a: 67ff., 97 – 103; Mayring 2015b: 473).

Übertragen auf diese Arbeit wird für jedes erstellte Kriterium ein Ankerbeispiel genauer beschrieben. Das Ziel ist die **Hypothese** zu prüfen die besagt, dass im Lehrwerk *Schritte plus* die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung nicht voll ausgeschöpft werden und die **Forschungsfrage** zu beantworten, welche Möglichkeiten der Binnendifferenzierung im Lehrwerk *Schritte plus* realisiert werden.

Es wird eine Datentriangulation vorgenommen: Die Anmerkungen im Lehrerhandbuch (LHB) werden berücksichtigt, um die Perspektive der Autorinnen zu beachten.

Wenn es um die Gütekriterien geht, dann sei an dieser Stelle auf Riemer/ Settinieri verwiesen, die unter Bezugnahme auf Steinke (1999) folgende Gütekriterien qualitativer Forschung nennen:

„die vollständige Offenlegung und Dokumentation der (Vor-)Annahmen, Daten und Interpretationen sowie der methodischen Vorgehensweisen (...) und im Forschungsprozess auftretende(...) Schwierigkeiten und Widersprüchlichkeiten als Qualitätsnachweis (...), des Weiteren die Überprüfbarkeit der empirischen Verankerung der Theoriegenese durch ausreichende Datenbeispiele.“  
(Riemer/ Settinieri 2010: 771).

Da bei einer Inhaltsanalyse am Anfang die Bestimmung des Ausgangsmaterials steht, womit nähere Angaben zum Ausgangsmaterial gemeint sind, wird nachfolgend das Lehrwerk *Schritte plus* vorgestellt (vgl. Mayring 2015a: 54f.).

### **3.2 Das Lehrwerk *Schritte plus***

*Schritte plus* orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und fasst folglich die Lernenden als Sprachhandelnde auf, weshalb eine starke Ausrichtung an kommunikativen Aufgaben und alltagsrelevanten Themen besteht (vgl. LHB<sup>2</sup> *Schritte plus 1*: 6). Sowohl im Lehrwerk, im LHB als auch auf der Webseite des Lehrwerkverlages wird auf ein breites Angebot an Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung hingewiesen (vgl. *Schritte plus 1*: 6; LHB *Schritte plus 1*: 5, 9f.; vgl. <https://shop.hueber.de/de/reihen-und-lehrwerke/schritte-plus.html>).

#### **3.2.1 Zielgruppe**

Das Lehrwerk richtet sich an jugendliche und erwachsene „Lernende der Grundstufe, die in einem deutschsprachigen Land leben, oder leben möchten“ (LHB *Schritte plus 1*: 6; LHB *Schritte plus 3*: 6; LHB *Schritte plus 5*: 6) (vgl. auch [https://www.hueber.de/seite/pg\\_info\\_ueberblick\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_info_ueberblick_srp)).

---

<sup>2</sup> Das Lehrerhandbuch wird nachfolgend nur noch als LHB bezeichnet

### 3.2.2 Bestandteile

*Schritte plus* besteht aus insgesamt sechs Bänden, wobei jeweils zwei Bände ein Sprachniveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens abdecken. *Schritte plus 1* und *Schritte plus 2* führen zum Niveau A1, *Schritte plus 3* und *Schritte plus 4* führen zum Niveau A2 und *Schritte plus 5* sowie *Schritte plus 6* führen zum Niveau B1 (vgl. LHB *Schritte plus 1: 6; Schritte plus 1: 6*).

Jeder Band besteht aus einem Kurs- und einem integrierten Arbeitsbuch. Weitere Bestandteile eines jeden Bandes sind CDs mit den Hörtexten der Kurs- und Arbeitsbücher, wobei die CDs des Arbeitsbuches interaktive Übungen für den PC beinhalten. Alle Hörtexte, sowie die interaktiven Übungen sind auch im Internet auf der Homepage des Lehrwerks *Schritte plus* zu finden.

Ein weiterer Bestandteil des Lehrwerks ist das LHB. Hier finden sich neben methodisch-didaktischen Tipps, Kopiervorlagen für Spiele und Zusatzübungen, sowie Tests zu jeder Lektion. Das LHB verfügt weiters über Transkriptionen der Hörtexte des Kurs- und Arbeitsbuches, sowie über Lösungen der Übungen aus den Kurs- und Arbeitsbüchern, aber auch der Tests der einzelnen Lektionen.

Die im LHB enthaltenen Kopiervorlagen stehen teilweise als kostenfreie Zusatzmaterialien im Internet zur Verfügung (vgl. [https://www.hueber.de/seite/pg\\_lehren\\_einstufungstest\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_lehren_einstufungstest_srp)).

Weitere Bestandteile sind etliche kostenpflichtige Zusatzmaterialien wie Glossare, solche zur Prüfungsvorbereitung auf Tests wie das *Zertifikat Deutsch*, ein Intensivtrainer mit ergänzenden Lernangeboten, Lektüren zur Foto- Hörgeschichte, eine Übungsgrammatik, sowie Zusatzmaterialien, die auf spezielle Kurse zugeschnitten sind (*Schritte plus im Beruf, Schritte plus in Eltern- und Frauenkursen*) (vgl. LHB *Schritte plus 1: 19*; vgl. auch [https://www.hueber.de/seite/pg\\_info\\_bestandteile\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_info_bestandteile_srp)).

### **3.2.3 Aufbau des Lehrwerks**

Jeder Band besteht aus sieben Lektionen, die identisch aufgebaut sind.

Der Kursbuchteil beginnt immer mit einer Foto- Hörgeschichte, die als Einstieg in das jeweilige Thema und die sprachlichen Ziele der Lektion dienen soll. Danach folgen die Lernschritte A bis E, wobei die Schritte A bis C jeweils in sich geschlossene Einheiten mit einer einheitlichen Struktur darstellen, die dem Erlernen neuer sprachlicher Muster dienen. Die weiteren Schritte D bis E sollen dem Training der Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören förderlich sein. Jede Lektion endet mit einer Übersichtsseite, auf der die neu erlernte Grammatik, sowie wichtige Wendungen notiert sind. Zwischen zwei Lektionen befindet sich auf einer Doppelseite das so genannte „Zwischenspiel“, welches über Lese- und Hörtexte zur Landeskunde, aber auch über spielerische Aufgaben verfügt (vgl. LHB *Schritte plus 1: 7f.*; *Schritte plus 1: 6*).

*Schritte plus* besitzt – wie schon erwähnt – ein integriertes Arbeitsbuch, welches zusätzliche Aufgaben und Übungen zu den einzelnen Schritten des Kursbuches bereithält. Hier befindet sich auch eine Übersicht über den wichtigen Lernwortschatz jeder einzelnen Lektion des Kursbuches. Das Arbeitsbuch enthält weiters sogenannte Fokus- Seiten, die zusätzliche Übungen zu den Themen Alltag, Beruf und Familie beinhalten (vgl. LHB *Schritte plus 1: 9*; *Schritte plus 1: 6*).

### **3.3 Analysekriterien**

Nach der im vorigen Kapitel präsentierten Bestimmung des Ausgangsmaterials folgt nun – um einen besseren Überblick zu bieten – der Fragenkatalog für die Lehrwerkanalyse, bevor die eigentliche Analyse vorgelegt wird.

Die Kriterien für die Lehrwerkanalyse ergeben sich aus den im theoretischen Teil dieser Arbeit beschriebenen Binnendifferenzierungsmaßnahmen (vgl. Kapitel 2.3.1) und werden in zwei Hauptkategorien geteilt: In die nichtreformpädagogischen Unterrichtskonzepte und die reformpädagogischen Unterrichtskonzepte. Danach folgt eine weitere Unterteilung, analog der theoretischen Ausarbeitung der einzelnen Möglichkeiten der Binnendifferenzierung.

### **3.3.1 Nichtreformpädagogische Unterrichtskonzepte**

#### **3.3.1.1 Fundamentum Additum**

Gibt es Additums- Aufgaben/ -Übungen für Leistungsschwächere und ermöglichen diese den Anschluss an das reguläre Lernniveau?

Gibt es Additums- Aufgaben/ -Übungen für leistungsstärkere bzw. schnellere Lernende und sind diese entweder über dem Zielniveau angesiedelt und/ oder werden zusätzliche Zielsetzungen sowie Inhalte bereitgestellt und/ oder wird eine thematische Weiterführung des Basisstoffs angeboten?

Gibt es für leistungsstärkere bzw. schnellere Lernende Zusatzaufgaben, die sich im Schwierigkeitsgrad nicht vom Zielniveau unterscheiden?

#### **3.3.1.2 Thema/ Interessen/ Motivation/ Lernbereitschaft**

Werden die Lernenden motiviert, indem dieselben sprachlichen Formen thematisch differenziert präsentiert und bearbeitet werden?

Stehen unterschiedliche Themenbereiche zur Wahl für Kleingruppenarbeiten?

Kann ein Themenbereich differenziert bearbeitet werden, indem entweder der gleiche Text unterschiedliche Aufgabenstellungen (für Kleingruppen oder Paare) enthält, oder unterschiedliche Texte (die z.B. in der Länge oder Textsorte variieren) zum selben Thema vorliegen?

#### **3.3.1.3 Leistung/ Niveau/ Schwierigkeitsgrad**

Werden differenzierte Hilfen angeboten?

#### **3.3.1.4 Zeit/ Lerntempo/ Anzahl bzw. Menge u. Umfang der Aufgaben/ Aufgabenstellung**

Gibt es zu einem Basistext optional eine Fortsetzung, die für Schnellere gedacht ist?

Gibt es Aufgaben, die den Inhalt vorgeben, jedoch nicht die sprachlichen Formen/ Realisierungsmöglichkeiten (formal offene Aufgaben)?

Gibt es Aufgaben, die inhaltlich offen sind, jedoch die sprachliche Form zur Realisierung dieser Aufgabe vorgegeben ist (inhaltlich offene Aufgaben)?

Gibt es inhaltlich und formal offene Aufgaben?

Stehen den Lernenden mehrere Themen als Impulse zur freien Sprachproduktion zur Wahl?

### **3.3.1.5 Methode/ Lernstile/ Lernwege/ Lernstrategien**

Gibt es eine Variation in den Präsentationsformen des Lernstoffs oder wird dieser immer mit derselben Methode dargeboten?

Kommen Spiele zum Einsatz?

Gibt es eine Variation beim Einsatz von Medien?

Haben die Lernenden selbst die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Medien zu wählen?

### **3.3.1.6 Sozialformen**

Gibt es eine Variation der Sozialformen?

Gibt es bei Gruppenarbeiten die Möglichkeit, arbeitsgleiche (gleiche Arbeitsanweisungen und -abläufe, Zielsetzungen und Inhalte) und arbeitsteilige Gruppen zu bilden?

Gibt es die Möglichkeit Gruppen zu bilden, die den Lernstilen, Niveaus oder Interessen der Lernenden entsprechen?

### **3.3.1.7 Lernen an Stationen**

Werden Aufgaben oder Übungen angeboten, die für das Lernen an Stationen vorgesehen sind?

### **3.3.1.8 Lehrmittel/ Materialien**

Variieren die Lehrmaterialien nach verschiedenen Leistungsgraden?

Gibt es Zusatzmaterialien, die eine Differenzierung nach

- a. Ausgangssprachen ermöglichen?
- b. Lernstilen ermöglichen?
- c. Lernzielen und Interessen ermöglichen?
- d. Lerngewohnten und Lernungewohnten ermöglichen?

### **3.3.2 Reformpädagogische Unterrichtskonzepte**

#### **3.3.2.1 Offener Unterricht**

Werden die Lernenden dazu angeregt Videos zu drehen?

Werden die Lernenden dazu angeregt Interviews mit institutsfremden Personen, außerhalb des Kursortes durchzuführen?

Ist es möglich, den Unterricht nach reformpädagogischen Konzepten durchzuführen, indem etwa ein Entwurf des Unterrichtsverlaufs mit alternativen Vorschlägen vorliegt, die Lernziele und Lerninhalte dabei transparent gemacht werden und die Lernenden hier über die Methoden und Medien selbst entscheiden können?

Gibt es Verweise auf zusätzliche Informationsmaterialien, um den Lernenden das selbstständige Ergänzen der Inhalte zu ermöglichen?

Gibt es Tipps für das selbstständige Lösen von Problemen?

Gibt es eine übersichtliche Gliederung, die den Lernenden einen Überblick über die Auswahlmöglichkeiten der Materialien verschafft?

#### **3.3.2.2 Freie Arbeit**

Gibt es Anregungen zur Freiarbeit?

Ist es den Lernenden möglich, selbst festzulegen, mit welchen Themen sie sich befassen und wie sie diese bearbeiten?

Haben die Lernenden die Möglichkeit zur Selbstkontrolle sowie zur Selbstkorrektur?

Gibt es ein Methodentraining für eine Methodenbeherrschung und den geübten Umgang mit Freiarbeit?

### **3.3.2.3 Projektunterricht**

Gibt es Anregungen für Projektarbeit sowohl innerhalb als auch außerhalb des Kursortes?

Werden die Lernenden zum sozialen Lernen angeleitet?

Gibt es Anregungen/ Vorschläge die Ergebnisse der Projektarbeit zu präsentieren?

### **3.3.2.4 Wochenplanarbeit**

Gibt es Möglichkeiten individuelle Lernpläne für die Dauer eines Tages, einer Woche oder eines Monats zu erstellen, die den vorgestellten Prinzipien in Kapitel 2.3.1.2.4 entsprechen?

### **3.3.2.5 Werkstattlernen**

Wird mit *Schritte plus* Werkstattlernen ermöglicht?

### **3.3.2.6 Lernspiralen**

Werden Lernspiralen angeboten?

### **3.3.2.7 Weitere Wahlarbeiten und offene Arbeitsformen**

Gibt es Impulse zur Erstellung von Jahresarbeiten?

Werden die Lernenden dazu angehalten Portfolios anzulegen?

Werden die Lernenden dazu angehalten unterschiedliche Fachaufgaben zu erledigen?

Ist es möglich das Lernen in Form von Lernbüros zu gestalten?

Ist es möglich Workshoplernen zu realisieren?

Wird durch das Lehrwerk die Erstellung eines Förderplans ermöglicht?

Nach der Präsentation des Fragenkatalogs, folgt nun die eigentliche Lehrwerkanalyse, welche nach der in Kapitel 3.1.2 beschriebenen Methode durchgeführt wird.

## 3.4 Lehrwerkanalyse

### 3.4.1 Nichtreformpädagogische Unterrichtskonzepte

#### 3.4.1.1 Fundamentum-Additum

Gibt es Additums- Aufgaben/ -Übungen für Leistungsschwächere und ermöglichen diese den Anschluss an das reguläre Lernniveau?

Es gibt keine zusätzlichen Aufgaben oder Übungen für Leistungsschwächere

Gibt es Additums- Aufgaben/ -Übungen für leistungsstärkere bzw. schnellere Lernende und sind diese entweder über dem Zielniveau angesiedelt und/ oder werden zusätzliche Zielsetzungen sowie Inhalte bereitgestellt und/ oder wird eine thematische Weiterführung des Basisstoffs angeboten?

Laut LHB gibt es im Kursbuch Aufgaben, die für schnellere Lernende gedacht sind und die über die Kursbuchaufgaben hinausgehen. Dargestellt sind diese mit der Fragestellung *Schon fertig?* (vgl. LHB *Schritte plus 1*: 10, 16; LHB *Schritte plus 2*: 10; LHB *Schritte plus 3*: 10, 16; LHB *Schritte plus 4*: 9; LHB *Schritte plus 5*: 10, 16; LHB *Schritte plus 6*: 9). In allen sechs Bänden von *Schritte plus* kommen in jeder Lektion ein paar solcher Zusatzaufgaben vor, welche zum Teil einen Transfer erlauben (z.B. in *Schritte plus 1*: 35, 55; *Schritte plus 6*: 13), zusätzliche Zielsetzungen anstreben (z.B. in *Schritte plus 4*: 45; *Schritte plus 5*: 23, 75) oder eine thematische Weiterführung anbieten (z.B. in *Schritte plus 5*: 37), womit sie über dem Zielniveau angesiedelt sind.

In *Schritte plus 1*, Lektion 3, Schritt D sollen die Lernenden laut LHB (vgl. LHB *Schritte plus 1*: 46) im Rahmen dieser Anwendungsaufgabe Maßeinheiten, Gewichte sowie Preise nennen. Hierzu ist ein Prospekt mit Sonderangeboten abgebildet. Für schnellere Lernende gibt es ein Additum mit der Aufgabe, den eigenen Einkaufszettel auf Deutsch zu schreiben (vgl. *Schritte plus 1*: 35). Diese Aufgabe für Schnellere ist über dem Zielniveau angesiedelt, da hier ein Transfer stattfindet und diese Aufgabe auch über die Kursbuchaufgabe hinausgeht.

Sehen Sie den Prospekt an. Fragen Sie und antworten Sie.

## Aus unserer Lebensmittelabteilung

# Sonderangebote

▲ Was kosten 100 Gramm Käse?

● 100 Gramm Käse kosten ...

▲ Wie viel kostet ein Kilo Rindfleisch?

● ...

1 kg = ein Kilo

100 g = 100 Gramm

500 g = ein Pfund

1 l = ein Liter

eine Flasche Saft

eine Packung Tee

eine Dose Tomaten

ein Becher Joghurt

Was kostet

Wie viel kostet

1 Kilo?

Was kosten

Wie viel kosten

100 Gramm / 10 Eier?

**Schon fertig?**

Schreiben Sie Ihren Einkaufszettel für heute auf Deutsch.

Abbildung 1: Schritte plus 1: 35

Weiters gibt es laut LHB im Arbeitsbuch Übungen für schnellere Lernende, diese „Erweiterungsübungen führen über den Basiskennntnisstand hinaus“ (LHB Schritte plus 1: 17) und sind an den tiefblauen Arbeitsanweisungen zu erkennen (vgl. LHB Schritte plus 1: 17). Laut LHB kommen bei diesen Aufgaben auch „freiere Übungsformen“ vor (LHB Schritte plus 1: 17). Bei der Durchsicht der Arbeitsbücher sind tatsächlich offenere Aufgabenformen (z.B. Schritte plus 1: 96) sowie ein Transfer (z.B. Schritte plus 2: 129, Schritte plus 3: 92, Schritte plus 4: 132, Schritte plus 5: 161) zu erkennen.

Laut LHB gibt es außer den Basisübungen nicht nur die bereits genannten Erweiterungsübungen, sondern auch Vertiefungsübungen, welche im Arbeitsbuch mit blaugrauen Anweisungen markiert sind (vgl. LHB *Schritte plus 1*: 17). Somit geht aus dem LHB nicht hervor, ob es sich um Übungen über dem Zielniveau handelt, oder um welche auf Zielniveau. Bei der Durchsicht dieser Übungen kann festgestellt werden, dass diese teils über dem Zielniveau liegen (z.B. *Schritte plus 1*: 91) und sich teils auf diesem Niveau befinden.

Gibt es für leistungsstärkere bzw. schnellere Lernende Zusatzaufgaben, die sich im Schwierigkeitsgrad nicht vom Zielniveau unterscheiden?

Der Teil der bereits erwähnten Vertiefungsübungen, die nicht über dem Zielniveau liegen, können hierzu gerechnet werden.

In *Schritte plus 1*, Lektion 2, Schritt C sollen die Lernenden die richtig konjugierten Verben mittels Multiple Choice Verfahren finden (vgl. *Schritte plus 1*: 101).

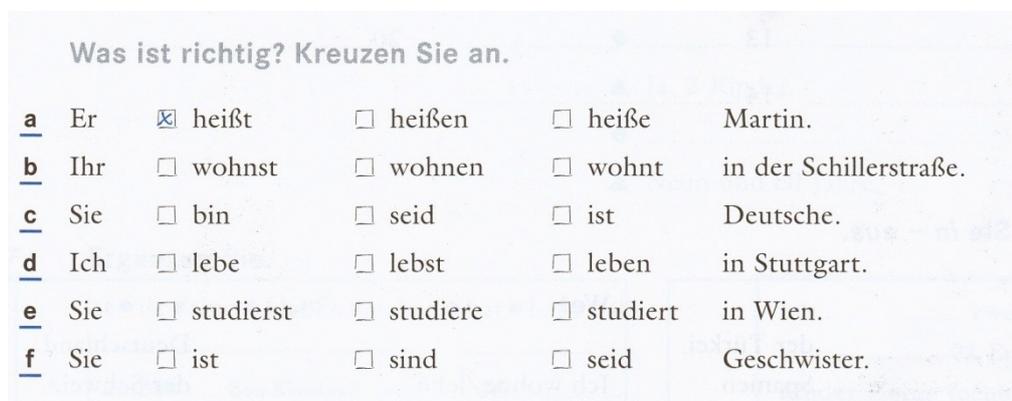


Abbildung 2: *Schritte plus 1*: 101

Weitere Zusatzaufgaben auf gleichem Niveau für Schnellere sind in den Variationsaufgaben – diese sind mit „Hören Sie und variieren Sie“ markiert – enthalten, wobei es sich um Modelldialoge handelt, die mündlich geübt werden. Hierbei sollen bestimmte Wörter oder Phrasen ersetzt, eben variiert werden. Schnellere Lernende haben hier laut LHB die Möglichkeit diese Dialoge zu verschriftlichen oder weitere Varianten zu erfinden (vgl. LHB *Schritte plus 1*: 14). Bei der Verschriftlichung der Dialoge mit eigenen erfundenen Varianten

würden diese Additums- Aufgaben jedoch nicht mehr zu denen auf Zielniveau zählen, sondern zu solchen, die sich darüber befinden.

**Hören Sie und variieren Sie.**



■ Wo ist **der Käse**? Hast du **den Käse**?

◆ Oh, tut mir leid, **den Käse** habe ich nicht.

*Varianten:*  
das Fleisch • der Wein • die Kartoffeln • das Salz • die Milch • der Kuchen

Abbildung 3: Schritte plus 1: 65

### 3.4.1.2 Thema/ Interessen/ Motivation/ Lernbereitschaft

Werden die Lernenden motiviert, indem dieselben sprachlichen Formen thematisch differenziert präsentiert und bearbeitet werden?

Dieselben sprachlichen Formen werden nicht thematisch differenziert dargeboten, sie werden innerhalb einer Lektion bzw. eines Schrittes (einer Einheit) einer Lektion präsentiert und geübt, wobei jede Lektion bzw. jeder Schritt jeweils im Rahmen eines bestimmten Themas konzipiert ist.

Stehen unterschiedliche Themenbereiche zur Wahl für Kleingruppenarbeiten?

Unterschiedliche Themenbereiche für Kleingruppenarbeiten stehen nicht zur Wahl.

Kann ein Themenbereich differenziert bearbeitet werden, indem entweder der gleiche Text unterschiedliche Aufgabenstellungen (für Kleingruppen oder Paare) enthält, oder unterschiedliche Texte (die z.B. in der Länge oder Textsorte variieren) zum selben Thema vorliegen?

Laut LHB können bei Aufgaben zu Hörtexten des Kursbuches die Lernenden in Gruppen aufgeteilt werden. „Jede Gruppe achtet beim Hören auf einen bestimmten Sprecher und beantwortet anschließend Fragen, die sich auf diesen Sprecher beziehen“ (LHB Schritte plus 1: 16; LHB Schritte plus 2: 10; LHB Schritte plus 3: 16; LHB Schritte plus 4: 9; LHB Schritte plus 5: 16; LHB Schritte plus 6: 9).

In Schritte plus 1, Lektion 3, Schritt E hören die Lernenden ein Gespräch zwischen einer Kundin und einer Verkäuferin und sollen im Anschluss die gehörten Aussagen den Sprecherinnen zuordnen, wobei laut LHB hier eine Differenzierung möglich ist, indem zwei Gruppen gebildet werden, die sich jeweils entweder auf die Aussagen der Verkäuferin bzw. die der Kundin konzentrieren und im Anschluss diese im Kursbuch entsprechend markieren. Leistungsstärkere hätten hier die Möglichkeit sich auf beide Sprecherinnen zu konzentrieren (vgl. LHB Schritte plus 1: 47; Schritte plus 1: 36).

**Wer sagt das? Hören Sie und kreuzen Sie an.**

	Verkäuferin	Kundin
<b>a</b> Bitte schön?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>b</b> Ein Kilo Kartoffeln, bitte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>c</b> Sonst noch etwas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>d</b> Ich brauche ein Pfund Äpfel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>e</b> Haben Sie Bananen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>f</b> Ja. Möchten Sie Bananen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>g</b> Was kostet ein Kilo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>h</b> 1 Euro 69.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>i</b> Nein, danke. Das ist alles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>j</b> Das macht dann 2 Euro 38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Abbildung 4: Schritte plus 1: 36

Es gibt auch die Möglichkeit unterschiedlich lange und schwierige Texte zum selben Thema zu bearbeiten (vgl. LHB *Schritte plus 1*: 16; LHB *Schritte plus 2*: 10; LHB *Schritte plus 3*: 16; LHB *Schritte plus 4*: 9; LHB *Schritte plus 5*: 16; LHB *Schritte plus 6*: 9).

In *Schritte plus 1*, Lektion 6, Schritt D gibt es eine Übung zum Leseverstehen. Die Lernenden sollen Informationen über drei verschiedene Personen sammeln, die sie Kontaktanzeigen bzw. Zeitungstexten entnehmen. Nun haben die Lernenden die Möglichkeit (dies wird auch im LHB so vorgeschlagen), sich auszusuchen welche Kontaktanzeige bzw. welchen Zeitungsartikel sie lesen und bearbeiten, da diese in der Länge, der Dichte an Informationen und ihrer Komplexität Unterscheidungen aufweisen, ein weiteres Unterscheidungsmerkmal liegt hier auch in der Textsorte (vgl. auch LHB *Schritte plus 1*: 78; vgl. *Schritte plus 1*: 67).

**Lesen Sie und sammeln Sie Informationen über die Personen.**



The image shows three contact advertisements. The first is for Ratha, a woman from Cambodia, with a yellow background. The second is for Christian, a man from Switzerland, with a blue background. The third is for Emmanuel, a man from Ghana, with a red background. Each advertisement includes a small portrait photo and a 'Kontakt' button with an envelope icon.

**Ratha**  
*Hallo!*  
*Ich heiße Ratha.  
Ich bin 45 Jahre  
alt und komme  
aus Kambodscha.*

*In der Freizeit treffe ich  
Freunde, gehe tanzen oder  
ins Kino. Mein Lieblingsfilm ist  
„Titanic“. Ich schreibe sehr gern  
Briefe und E-Mails.  
Bitte schreibt mir.*

**Christian, 38,**  
**Hobbys: Fußball  
spielen, schwimmen, afrika-  
nisch und japanisch kochen.**

**Schreibt an:**  
Christian Wenzli  
Burgweg 11  
8023 Zürich  
Schweiz

**Name:**  
Emmanuel Obeng  
**Land:** Ghana  
**Alter:** 35

**Hobbys:**  
Musik hören, fernsehen,  
Sport machen  
(Karate, Boxen, Fußball,  
Schwimmen)

**Ratha** kommt aus Kambodscha. Sie ist 45 Jahre alt. In der Freizeit ...  
**Christian** kommt ... Er ist ... Er spielt gern ...  
**Emmanuel** kommt ... Er ... Er hört ...

Abbildung 5: *Schritte plus 1*: 67

### 3.4.1.3 Leistung/ Niveau/ Schwierigkeitsgrad

#### Werden differenzierte Hilfen angeboten?

Lernende, die Hilfe bei Sprechübungen brauchen, haben die Möglichkeit, die auf den Kursbuchseiten sowie auf der Übersichtsseite zur Verfügung gestellten Redemittel zu verwenden. Geübte Lernende sollten ohne diese Hilfen arbeiten (vgl. LHB *Schritte plus 1*: 16;

LHB Schritte plus 2: 10; LHB Schritte plus 3: 16; LHB Schritte plus 4: 9; LHB Schritte plus 5: 16; LHB Schritte plus 6: 9). Weiters gibt es in den LHB Kopiervorlagen, die als Hilfestellung bei diversen Sprechübungen an Lernungewohnte ausgeteilt werden können.

In Schritte plus 1, Lektion 5, Schritt B sollen die Lernenden Partnerinterviews zu Aktivitäten, die sie gerne bzw. nicht gerne machen, durchführen (vgl. auch Schritte plus 1: 53). Hierfür gibt es eine Kopiervorlage im LHB (vgl. LHB Schritte plus 1: 113), die als Hilfestellung an Lernungewohnte ausgeteilt werden kann.

**Fragen Sie Ihre Partnerin / Ihren Partner.**  
**Was macht sie/er gern / nicht gern?**

- ▲ Was machst du gern?
- Ich koche gern und ich kaufe gern ein.
- ▲ Aha, und was machst du nicht gern?
- Ich sehe nicht gern fern.




gern    nicht gern

früh aufstehen ● die Wohnung aufräumen ● fernsehen ● kochen ● Fußball spielen ● arbeiten ● meine Eltern anrufen ● einkaufen ● ...

Abbildung 6: Schritte plus 1: 53

Aktivitäten	Was machst du ...?			
	 sehr gern	 gern	 nicht gern	 gar nicht gern
früh aufstehen				
die Wohnung aufräumen				
fernsehen				
kochen				
Fußball spielen				
arbeiten				
meine Eltern anrufen				
Freunde anrufen				
(im Supermarkt) einkaufen				
in den Deutschkurs gehen				
Deutsch sprechen				
die Hausaufgaben machen				

Abbildung 7: LHB Schritte plus 1: 113

Beim Üben der Fertigkeit Schreiben gibt es ebenso differenzierte Hilfen. Diese befinden sich in den LHB als Kopiervorlagen bzw. gibt es auf der Webseite des Lehrwerks *Schritte plus* Lückentexte, die bei Diktaten ungeübten Lernenden ausgeteilt werden können, sodass sie nur noch die fehlenden Wörter oder Buchstaben einsetzen müssen. Geübte Lernende schreiben das Diktat ohne Hilfestellung. Diese Empfehlung findet sich auch im LHB (vgl. LHB *Schritte plus 1*: 16; LHB *Schritte plus 2*: 10; LHB *Schritte plus 3*: 16; LHB *Schritte plus 4*: 9; LHB *Schritte plus 5*: 16; LHB *Schritte plus 6*: 9). Hier ist die in Kapitel 2.3.1.1.3 erwähnte, von Winkeler (vgl. Winkeler 1979) geforderte differenzierte Hilfe bei Diktaten deutlich zu erkennen.

Abbildung 8 zeigt ein Beispiel eines Lückentextes, der als Hilfestellung für ein Diktat dienen soll, bei dem nur noch die fehlenden Konsonanten ausgefüllt werden müssen. Dieses ist der Webseite des Lehrwerks entnommen und gehört zu den Zusatzmaterialien zu *Schritte plus 1*, Lektion 7.

Sara ist krank. /  
 Sie hat Fieber /  
 und kann nicht in die Schule gehen.  
 Kann Sara nicht in die Schule? /  
 Nein, sie will nicht. /  
 Sie hat kein Fieber, / sie hat nicht gelernt.  
 Sie will kein Diktat schreiben. /  
 Aber alles ist gut. /  
 Sie ist doch in die Schule gegangen /  
 und sie hat kein Diktat geschrieben.



\_ a \_ a \_ i \_ \_ \_ a \_ \_ .  
 \_ ie \_ a \_ \_ ie \_ e \_ u \_ \_ \_ a \_ \_ \_ i \_ \_ \_ i \_ \_ ie \_ \_ \_ u \_ e \_ e \_ e \_ .  
 \_ a \_ \_ \_ a \_ a \_ i \_ \_ \_ i \_ \_ ie \_ \_ \_ u \_ e ?  
 \_ ei \_ , \_ ie \_ i \_ \_ \_ i \_ \_ \_ .  
 \_ ie \_ a \_ \_ ei \_ \_ ie \_ e \_ , \_ ie \_ a \_ \_ i \_ \_ \_ \_ e \_ e \_ \_ \_ .  
 \_ ie \_ i \_ \_ \_ ei \_ \_ i \_ a \_ \_ \_ \_ ei \_ e \_ .  
 A \_ e \_ \_ a \_ \_ e \_ \_ i \_ \_ \_ u \_ .  
 \_ ie \_ i \_ \_ \_ o \_ \_ \_ i \_ \_ ie \_ \_ \_ u \_ e \_ \_ e \_ a \_ \_ e \_ \_ u \_ \_ \_ ie \_ \_ a \_ \_  
 \_ ei \_ \_ i \_ \_ a \_ \_ e \_ \_ \_ ie \_ e \_ .

Abbildung 8: <https://www.hueber.de/media/36/srp1-diktate-L07.pdf>

Für differenziertere Hilfen wären weitere Lückentexte, die ganze Wörter enthalten, wie es Winkeler fordert (vgl. Winkeler 1979) ratsamer, da für Lernungewohnte die Eignung dieser Art der Hilfestellung fraglich sein kann.

#### **3.4.1.4 Zeit/ Lerntempo/ Anzahl bzw. Menge u. Umfang der Aufgaben/ Übungen**

Gibt es zu einem Basistext optional eine Fortsetzung, die für Schnellere gedacht ist?

Eine optionale Fortsetzung desselben Textes für Schnellere gibt es nicht.

Gibt es Aufgaben, die den Inhalt vorgeben, jedoch nicht die sprachlichen Formen/ Realisierungsmöglichkeiten (formal offene Aufgaben)?

Im LHB gibt es Vorschläge für weitere Aktivitäten nach dem Hören der Foto- Hörgeschichten. Hierbei handelt es sich bei den meisten um formal offene Aufgaben, da die Lernenden auf unterschiedliche Arten den Inhalt der Foto- Hörgeschichte wiedergeben sollen, wobei die sprachlichen Formen nicht vorgegeben sind, der Inhalt jedoch schon.

Ein Beispiel ist das im LHB empfohlene Rollenspiel nach dem Hören der Geschichte. Die Lernenden sollen Dialoge entweder zu einem oder zu mehreren Fotos schreiben und diese Dialoge anschließend vorspielen (vgl. LHB *Schritte plus 1*: 13; LHB *Schritte plus 2*: 7; LHB *Schritte plus 3*: 13; LHB *Schritte plus 4*: 6; LHB *Schritte plus 5*: 13; LHB *Schritte plus 6*: 6).

Gibt es Aufgaben, die inhaltlich offen sind, jedoch die sprachliche Form zur Realisierung dieser Aufgabe vorgegeben ist (inhaltlich offene Aufgaben)?

Es sind inhaltlich offene Aufgaben im Lehrwerk zu finden.

In *Schritte plus 5*, Lektion 4, Schritt A sollen die Lernenden den Konjunktiv üben, indem sie sich gegenseitig Fragen stellen und diese beantworten. Die Fragen sind zwar vorgegeben, die Antworten jedoch nicht, wobei letztere auch im Konjunktiv zu formulieren sind (vgl. *Schritte plus 5*: 46). Auf diese Weise sind die sprachlichen Formen im Vornhinein festgelegt, jedoch nicht der Inhalt.

### Was würden Sie machen, wenn ...? Fragen und antworten Sie.

- eine Reise nach Berlin gewinnen
- Deutschlehrer/in sein
- etwas an der deutschen Sprache ändern können
- 20 Sprachen fließend sprechen können
- Lehrbuchautor/in sein
- ...

Was würdest du machen, wenn du 20 Sprachen fließend sprechen könntest?

Wenn ich 20 Sprachen sprechen könnte, würde ich als Diplomatin arbeiten.

Abbildung 9: Schritte plus 5: 46

### Gibt es inhaltlich und formal offene Aufgaben?

Diese Frage ist eine sehr breit gefasste Frage und kann positiv beantwortet werden: In *Schritte plus* gibt es verschiedene inhaltlich und formal offene Aufgaben. Ein Beispiel wäre die Übung in *Schritte plus 6*. Im Arbeitsbuch der Lektion 12, Schritt C stehen den Lernenden zwei Fotos zur Wahl, welche sie dann beschreiben sollen (vgl. *Schritte plus 6*: 136). Hier dienen die Fotos als Impulse zur freien Sprachproduktion.

### Über das Thema „Engagement“ sprechen



- Sehen Sie die Fotos an. Entscheiden Sie sich für ein Foto und berichten Sie kurz:
  - Was sehen Sie auf dem Foto?
  - Was für eine Situation zeigt dieses Bild?
- Sprechen Sie auch über das Engagement der Leute:  
Wie engagieren sie sich und wofür? Wie viel Zeit nehmen sie sich wohl für ihr Engagement? Usw.
- Sprechen Sie über Ihre persönliche Situation:  
Wofür engagieren Sie sich oder würden Sie sich gern engagieren?  
Warum engagieren Sie sich (nicht)? Wie ist das in Ihrem Heimatland?

Abbildung 10: Schritte plus 6: 136

Hier könnte noch eingewendet werden, dass das Thema „Engagement“ vorgegeben ist, die Aufgabe folglich nicht inhaltlich offen sei. Jedoch ist die erste der Fragen, die unter den Fotos notiert ist, inhaltlich völlig offen. Es obliegt der Lehrperson, das Thema „Engagement“ mit einzubeziehen, oder die Fotos ohne jedwede Vorgaben als Impulse zur inhaltlich und formal offenen Aufgabenstellung zur freien Sprachproduktion zu verwenden.

Weiters zählen Planspiele zu den inhaltlich und formal offenen Aufgaben (siehe Kapitel 2.3.1.1.5). Diese sind in dem hier analysierten Lehrwerk ebenfalls vorhanden. In *Schritte plus 6*, Lektion 9, Schritt B sollen die Lernenden zwischen dem spielerischen Planen eines Ausflugs oder eines Kinderfestes wählen. Hierbei müssen sie in Kleingruppen arbeiten und zu erledigende Aufgaben sammeln und diese im Anschluss untereinander verteilen. Am Ende soll ein Plakat mit den Ergebnissen erstellt und im Plenum präsentiert werden (vgl. *Schritte plus 6*: 21, LHB *Schritte plus 6*: 25).

**Planspiel: Mitglied im Vorbereitungskomitee**  
Arbeiten Sie in Gruppen. Wählen Sie einen der beiden Vorschläge aus. Sammeln Sie weitere Aufgaben. Planen und verteilen Sie die Aufgaben.

**1**  
**Ausflug mit Picknick und Übernachtung**  
Internetrecherche: Wohin?  
Transportmittel wählen und Fahrkarten besorgen  
Kosten ausrechnen und Geld einsammeln  
Info-Mail schreiben und versenden  
Weitere Aufgaben: ...

**2**  
**Kinderfest für Ihre Kinder**  
Wo? Wann? Wie lange?  
Was für Spiele? (Internetrecherche)  
Programm für Eltern?  
Essen einkaufen?  
Kosten? Geld einsammeln.

Während du einkaufen gehst, kann ich ja ...

Lass mich das doch machen, ich ...

Kannst du dich um ... kümmern?

Abbildung 11: *Schritte plus 6*: 21

### Stehen den Lernenden mehrere Themen als Impulse zur freien Sprachproduktion zur Wahl?

Da jede Einheit einer Lektion einem bestimmten Thema unterliegt, können die Lernenden bei Übungen zur freien Sprachproduktion nicht zwischen verschiedenen Themen wählen.

### 3.4.1.5 Methode/ Lernstile/ Lernwege/ Lernstrategien

Gibt es eine Variation in den Präsentationsformen des Lernstoffs oder wird dieser immer mit derselben Methode dargeboten?

In *Schritte plus* wird der Lernstoff immer mit derselben Methode präsentiert. Dies wird auch durch das LHB bestätigt, da laut diesem alle sieben Lektionen jeden Bandes über einen einheitlichen Aufbau verfügen. In jeder Lektion gibt es in sich geschlossene Einheiten „zur Einführung und Einübung des neuen Lernstoffs“ (LHB *Schritte plus 1: 7*; LHB *Schritte plus 3: 7*; LHB *Schritte plus 5: 7*), diese Einheiten bestehen aus den Schritten A, B und C, sowie D und E. Den Beginn einer Lektion stellt jeweils eine Foto- Hörgeschichte dar, die laut LHB das Interesse der Lernenden wecken soll und einen Einstieg in das jeweilige Thema der gesamten Lektion bietet. In diesen Foto- Hörgeschichten werden bereits das gesamte sprachliche Material und die zu erlernende Grammatik der jeweiligen Lektionen eingeführt. Auf den darauf folgenden Seiten – den einzelnen Schritten A, B und C – wird dann ein sprachliches oder grammatikalisches Phänomen behandelt. Die erste Aufgabe eines solchen Schrittes dient laut LHB der Einführung des Stoffes, welcher bereits in der Foto- Hörgeschichte wahrgenommen werden konnte. Mit der ersten Aufgabe einer Einheit sollen die Lernenden die neue Struktur bereits anwenden, der Lernstoff wird seitlich in einem Grammatikspot auf derselben Seite zusammengefasst dargeboten. Anschließend folgen Aufgaben, die das Üben in gelenkter und dann freierer Form ermöglichen sollen. Um einen Transfer des Stoffes zu bewirken, folgt am Ende eines Schrittes eine Abschlussaufgabe, die den Transfer aktiv bzw. interaktiv angewendet ermöglichen soll. Die Schritte D und E bieten Möglichkeiten zum Vertiefen und Erweitern sowohl der rezeptiven, als auch der produktiven Fertigkeiten (vgl. *Schritte plus 1: 6*; *Schritte plus 2: 6*; *Schritte plus 3: 6*; *Schritte plus 4: 6*; *Schritte plus 5: 6*; *Schritte plus 6: 6*; LHB *Schritte plus 1: 7f.*; LHB *Schritte plus 3: 7f.*; LHB *Schritte plus 5: 7f.*).

Im Kursbuch des Lehrwerks *Schritte plus* wird durch die Präsentationsart und Einführung des neu zu erlernenden Stoffes ein selbstentdeckendes Lernen nicht ermöglicht, da die Erklärungen im Grammatikspot sofort zu erkennen sind und den Lernenden so die Möglichkeit sich die Regeln selbst zu erarbeiten genommen wird. Jedoch gibt es im Arbeitsbuch vereinzelt Übungen, die auf das selbstentdeckende Lernen abzielen, diese sind mit der Information „Grammatik entdecken“ versehen (vgl. auch LHB *Schritte plus 1: 9*; LHB

Schritte plus 3: 9; LHB Schritte plus 5: 9). Die Übungen im Arbeitsbuch verstehen sich als zusätzliches Übungsangebot, so gesehen steht es der Lehrkraft frei, bei der Präsentation und Einführung eines neu zu erlernenden Stoffes auf die „Grammatik entdecken“ Rubrik (Abb. 12) zurückzugreifen, um ein induktives Lernen zu forcieren.

**Lesen Sie und unterstreichen Sie die Formen von *haben* und *sein*.**

- Wo wart ihr denn am Samstag?
- ▲ Ich war zu Hause.
- Wir waren auch zu Hause, wir hatten Besuch. Meine Eltern waren da.
- ◆ Ich war in der Schule. Meine Kinder hatten Schulfest.
- ▲ Und wo warst du? Hattest du ein schönes Wochenende?
- Na ja, es geht. Ich hatte ja Geburtstag, aber ihr wart nicht da.  
Das war schade!

**Füllen Sie die Tabelle aus.**

	sein		haben
ich	bin	.....	habe
du	bist	.....	hast
er/es/sie	ist	<i>war</i> .....	hat <i>hatte</i> .....
wir	sind	.....	haben
ihr	seid	.....	habt <i>hattet</i> .....
sie/Sie	sind	.....	haben

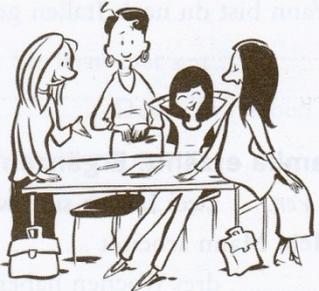


Abbildung 12: Schritte plus 2: 90

Der sogenannte Grammatik- Spot (Abb. 13) enthält farbliche Markierungen anstatt Regelerklärungen, um die neuen Sprachstrukturen optisch hervorzuheben und somit bewusst zu machen. Dies soll vor allem Lernungewohnten entgegenkommen (vgl. auch LHB Schritte plus 1: 9; LHB Schritte plus 3: 9; LHB Schritte plus 5: 9).

Ihr **müsst** einen Moment **warten**.

Abbildung 13: Schritte plus 2: 22

Zusammenfassend kann hier gesagt werden, dass es keine Variation in den Präsentationsformen des Lernstoffes gibt, die Lehrkraft jedoch bei den meisten Lektionen die Möglichkeit hätte, auf das Arbeitsbuch zurückzugreifen und mit den dort befindlichen selbstentdeckenden Übungen die Methode etwas abändern könnte, mit der ein neues sprachliches Phänomen gelehrt wird.

### Kommen Spiele zum Einsatz?

Im Lehrwerk *Schritte plus* kommen Spiele in verschiedener Form zum Einsatz.

Zum einen gibt es im Kursbuch zwischen zwei Lektionen jeweils das sogenannte Zwischenspiel, welches zum Teil spielerischen Charakter hat (vgl. auch LHB *Schritte plus 1*: 8, 15; LHB *Schritte plus 2*: 9; LHB *Schritte plus 3*: 8, 15; LHB *Schritte plus 4*: 8; LHB *Schritte plus 5*: 8, 15; LHB *Schritte plus 6*: 8). Laut LHB fördert das Zwischenspiel den „spielerisch kreativen Umgang mit interessanten Lese- und Hörtexten“ (LHB *Schritte plus 1*: 15; LHB *Schritte plus 2*: 9; LHB *Schritte plus 3*: 15; LHB *Schritte plus 4*: 8; LHB *Schritte plus 5*: 15; LHB *Schritte plus 6*: 8). Hierzu gibt es im LHB Kopiervorlagen – welche auch auf der Homepage des Lehrwerksverlages zu finden sind – sowie Didaktisierungsvorschläge.

Zudem finden sich im LHB Kopiervorlagen für Spiele, die der Wiederholung des gelernten Stoffes dienen sollen (vgl. LHB *Schritte plus 1*: 10; LHB *Schritte plus 3*: 10; LHB *Schritte plus 5*: 10).

Im Lehrwerk selbst haben die Abschlussaufgaben einer jeden Einheit laut LHB teilweise spielerischen Charakter (vgl. LHB *Schritte plus 1*: 15; LHB *Schritte plus 2*: 9; LHB *Schritte plus 3*: 15; LHB *Schritte plus 4*: 8; LHB *Schritte plus 5*: 15; LHB *Schritte plus 6*: 8). In *Schritte plus 6*, Lektion 8, Schritt A sollen die Lernenden zunächst Bilder einer Spielanleitung in die richtige Reihenfolge bringen, danach die Anleitung selbst lesen. Danach sollen sie das Spiel spielen (vgl. *Schritte plus 6*: 10, LHB *Schritte plus 6*: 15).

A2

Eine Spielanleitung. Ordnen Sie die Bilder den Abschnitten zu.



## Lustiges Wörterraten

Absatz	1	2	3
Bild			

### ab 4 Spielern

- 1 Bilden Sie zwei Mannschaften. Jede Mannschaft schreibt zunächst fünf Wörter auf verschiedene Kärtchen, dreht sie um und gibt sie der anderen Mannschaft.
- 2 Ein Spieler dieser Mannschaft nimmt ein Kärtchen und erklärt seinem eigenen Team das Wort. Er darf dabei das Wort selbst nicht benutzen oder übersetzen, er muss es mit anderen Worten umschreiben oder es mit Mimik und Gestik darstellen.
- 3 Falls seine Mitspieler das Wort nicht in 30 Sekunden erraten haben, ist der zweite Spieler dran. Er zieht das nächste Kärtchen und erklärt „sein“ Wort. Für jedes richtig geratene Wort erhält die Mannschaft einen Punkt.

Falls seine Mitspieler das Wort nicht erraten haben, ...  
= Wenn seine Mitspieler ...



A3

Bilden Sie nun zwei Mannschaften und spielen Sie das Spiel aus A2.

Haushalt

Pension

...

Abbildung 14: Schritte plus 6: 10

### Gibt es eine Variation beim Einsatz von Medien?

Es gibt eine geringe Variation beim Einsatz von Medien. Neben dem Kurs- und Arbeitsbuch als Medium, gibt es Hörtexte, jeweils eine Foto- Hörgeschichte zu Beginn einer jeden Lektion – hier können die Lernenden nicht nur hören, sondern auch anhand der Fotos mit schauen – sowie Onlineübungen zu den einzelnen Lektionen, die die Lernenden selbstständig ausführen können.

Als zusätzliches Angebot zum Präsenzkurs werden Schritte plus- Materialien auf einer Moodle- Lernplattform der Homepage des Verlags Hueber angeboten (vgl. <https://www.hueber.de/schritte-plus/moodle>).

### Haben die Lernenden selbst die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Medien zu wählen?

Das Lehrwerk *Schritte plus* unterliegt keiner Konzeption, die während des Unterrichtsverlaufs ein selbstständiges Wählen der Medien durch die Lernenden vorsieht.

#### **3.4.1.6 Sozialformen**

##### Gibt es eine Variation der Sozialformen?

Es gibt eine Variation der Sozialformen. In jeder Lektion kommen alle in der Theorie beschriebenen Sozialformen, wie Einzelarbeit, Partnerarbeit und Kleingruppenarbeit vor (vgl. Kapitel 2.3.1.1.7).

Im LHB wird zudem darauf hingewiesen, dass auf eine Variation der Sozialformen, insbesondere bei den Abschlussaufgaben jeder Einheit, geachtet werden sollte. Hier finden sich weiters Vorschläge zur Einteilung der Lernenden in Kleingruppen und zur Partnerarbeit, sowie ein Hinweis darauf, prinzipiell auf einen Wechsel der Sozialformen zu achten (vgl. LHB *Schritte plus 1*: 15; LHB *Schritte plus 2*: 9; LHB *Schritte plus 3*: 15; LHB *Schritte plus 4*: 8; LHB *Schritte plus 5*: 15; LHB *Schritte plus 6*: 8).

##### Gibt es bei Gruppenarbeiten die Möglichkeit, arbeitsgleiche (gleiche Arbeitsanweisungen und -abläufe, Zielsetzungen und Inhalte) und arbeitsteilige Gruppen zu bilden?

Bei der Durchsicht von *Schritte plus* wird schnell ersichtlich, dass arbeitsgleiche Gruppen gebildet werden sollten, um die Aufgaben auszuführen, da es keine unterschiedlichen Arbeitsanweisungen und Zielsetzungen gibt.

##### Gibt es die Möglichkeit Gruppen zu bilden, die den Lernstilen, Niveaus oder Interessen der Lernenden entsprechen?

Laut LHB ist dies möglich und es wird in diesem ausdrücklich empfohlen, Kleingruppen nach unterschiedlichen Lernstilen oder Neigungen zusammenzustellen (vgl. LHB *Schritte plus 1*:

16; LHB *Schritte plus 2*: 10; LHB *Schritte plus 3*: 16; LHB *Schritte plus 4*: 9; LHB *Schritte plus 5*: 16; LHB *Schritte plus 6*: 9).

Bei der Durchsicht des Lehrwerks wird jedoch erkennbar, dass dies nicht so einfach zu realisieren ist.

Gruppen nach Interessen zu bilden scheint hier unmöglich, da die Themen schon vorgegeben sind.

Eine Gruppenbildung nach Lernstilen wird durch das Lehrwerk lediglich durch das Vorhandensein von Kopiervorlagen, die für manche Gruppenarbeiten im LHB vorzufinden sind, ermöglicht. Jedoch dienen diese Kopiervorlagen als differenzierte Hilfen für Lernungewohnte, so könnten Gruppen gebildet werden, die diese Hilfen erhalten und solche, die ohne diesen auskommen müssten.

#### **3.4.1.7 Lernen an Stationen**

Werden Aufgaben oder Übungen angeboten, die für das Lernen an Stationen vorgesehen sind?

Dem Lernen an Stationen, sowie es in der Theorie vorgesehen ist (vgl. Kapitel 2.3.1.1.8), wird in *Schritte plus* kein Stellenwert beigemessen. Nach dem Beenden jeder Niveaustufe gibt es Übungen, die als Wiederholungsstationen tituliert sind, hierbei handelt es sich jedoch um Lückentexte, die in Stillarbeit zu bearbeiten sind (vgl. LHB *Schritte plus 1*: 10; LHB *Schritte plus 3*: 10; LHB *Schritte plus 5*: 10; *Schritte plus 2*: 156 – 163; *Schritte plus 4*: 156 – 164; *Schritte plus 6*: 160 – 171).

#### **3.4.1.8 Lehrmittel/ Materialien**

Variieren die Lehrmaterialien nach verschiedenen Leistungsgraden?

Wie schon im Kapitel „Das Lehrwerk *Schritte plus*“ (vgl. Kapitel 3.2) erläutert, besteht dieses aus sechs Bänden, wobei jeweils Band 1 + 2 zum Niveau A1, Band 3 + 4 zum Niveau A2 und Band 5 + 6 zum Niveau B1 des GeR führen.

## Gibt es Zusatzmaterialien, die eine Differenzierung nach

### a. Ausgangssprachen ermöglichen?

Es gibt Zusatzmaterialien in Form von Glossaren für verschiedene Sprachen (vgl. LHB *Schritte plus 1*: 19; LHB *Schritte plus 2*: 13; LHB *Schritte plus 3*: 19; LHB *Schritte plus 4*: 12; LHB *Schritte plus 5*: 19; LHB *Schritte plus 6*: 12 und vgl. [https://www.hueber.de/seite/pg\\_info\\_glossare\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_info_glossare_srp)).

Die in der Theorie genannten Zusatzmaterialien (vgl. Kapitel 2.3.1.1.11), welche Übungen für zu erwartende Schwierigkeiten aufgrund der jeweiligen Erstsprache enthalten sollten, bleiben aus.

### b. Lernstilen ermöglichen?

Es gibt keine Zusatzmaterialien, die eine Unterscheidung nach Lernstilen vornehmen.

### c. Lernzielen und Interessen ermöglichen?

Es gibt Zusatzmaterialien, die für spezielle Kursformate gedacht sind. So finden sich etwa im Internet kostenpflichtige Module mit Materialien für die Berufssprache (vgl. [https://www.hueber.de/seite/pg\\_beruf\\_info\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_beruf_info_srp)), für Frauen-/ Elternkurse (vgl. [https://www.hueber.de/seite/pg\\_elternkurse\\_info\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_elternkurse_info_srp)), sowie für Jugendkurse (vgl. [https://www.hueber.de/seite/pg\\_jugendkurse\\_info\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_jugendkurse_info_srp)). Die oben genannten Zusatzmaterialien sind auch in gedruckter Form als Hefte erhältlich.

Die erwähnten Materialien richten sich zwar nach speziellen Lernzielen und Interessen, sind jedoch für bestimmte Kurse erstellt und folglich nicht dazu gedacht, innerhalb eines Kursformats zur Differenzierung beizutragen.

Eine Binnendifferenzierung nach Lernzielen wäre mit folgenden Zusatzmaterialien möglich:

Wie auf der Homepage des Verlages *Hueber* ersichtlich, gibt es zu *Schritte plus* Materialien, die auf die Prüfungen „Start Deutsch“, „Zertifikat Deutsch“ und den „Deutschtest für Zuwanderer“ vorbereiten. Es gibt weiters einen *Intensivtrainer Schritte plus*, wobei es sich um zusätzliche Übungsmaterialien handelt. Vorhanden ist

auch eine *Schritte Übungsgrammatik*, sowie ein Lektüreheft zu den Foto-Hörgeschichten

(vgl. [https://www.hueber.de/seite/pg\\_info\\_pruefungsvorbereitung\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_info_pruefungsvorbereitung_srp);

[https://www.hueber.de/seite/pg\\_info\\_intensivtrainer\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_info_intensivtrainer_srp);

[https://www.hueber.de/seite/pg\\_info\\_lekt\\_fhg\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_info_lekt_fhg_srp);

[https://www.hueber.de/seite/pg\\_info\\_uebungsgram\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_info_uebungsgram_srp)).

All diese Zusatzmaterialien erlauben eine Differenzierung innerhalb eines Kursformats nach unterschiedlichen Lernzielen bzw. Interessen, wobei zu beachten gilt, dass die Materialien zur Prüfungsvorbereitung sich an den in Deutschland üblichen Tests orientieren.

d. Lerngewohnten und Lernungewohnten ermöglichen?

Zu diesem Unterscheidungsmerkmal gibt es die bereits erwähnten Kopiervorlagen in den LHB, wobei es sich hier um Hilfen für Lernungewohnte handelt. Weitere Zusatzmaterialien, die hier eine Differenzierung erlauben würden, sind nicht vorhanden.

### **3.4.2 Reformpädagogische Unterrichtskonzepte**

#### **3.4.2.1 Offener Unterricht**

##### Werden die Lernenden dazu angeregt Videos zu drehen?

In *Schritte plus 6*, Lektion 9, Schritt D werden die Lernenden im Arbeitsbuch bei einer Aufgabenstellung, die für einen Eintrag ins Lerntagebuch gedacht ist, dazu angeregt, Gespräche wahlweise mit der Videokamera aufzunehmen, welche sie zuvor schreiben und einüben (vgl. *Schritte plus 6*: 103; LHB *Schritte plus 6*: 27).

### Lerntagebuch: Nie wieder sprachlos!

- a** Hören Sie sich die Situationen aus Übung 21 noch einmal an. Schreiben Sie nun kleine Gespräche in Ihr Lerntagebuch. Geben Sie eine Situation vor und schreiben Sie dazu unterschiedliche Reaktionen (erstaunt, verständnisvoll, kritisch, wütend ...)

LERNTAGEBUCH

*„In der Arbeit muss ich immer die Sachen machen, die sonst keiner machen will. Das finde ich wirklich das allerletzte. Nur, weil ich noch nicht so lange dabei bin. Ich weiß gar nicht, ...“*

*verständnisvoll:*

*„Du Arme! Das kann doch wohl nicht wahr sein! Da musst du aber unbedingt mal mit deinen ...“*

*erstaunt:*

*„Was? Ich dachte immer, dass es dir da so gut ...“*

*wütend*

*„Das ist ja mal wieder typisch. Immer müssen die am meisten machen, die ...“*

- b** Nehmen Sie Ihre Gespräche mit einer Partnerin / einem Partner mit MP3-Player, Handy oder Videokamera auf.

Lesen Sie die Gespräche zuerst vom Blatt ab. Lernen Sie sie dann aber nach und nach auswendig. Versuchen Sie dabei, Ihre Gefühle übertrieben zum Ausdruck zu bringen. Hören Sie danach Ihre Aufnahme an und entscheiden Sie: Wird deutlich, dass Sie beim Sprechen wütend, mitfühlend etc. waren?

.....▶ Portfolio

Abbildung 15: Schritte plus 6: 103

### Werden die Lernenden dazu angeregt Interviews mit institutsfremden Personen, außerhalb des Kursortes durchzuführen?

In *Schritte plus 5*, Lektion 1, Schritt E werden die Lernenden dazu angeregt, ein Interview außerhalb des Kursortes mit institutsfremden Personen zum Thema „Glück oder Pech gehabt?“ durchzuführen und anschließend darüber im Kurs zu berichten (vgl. *Schritte plus 5*: 102).

### Glück oder Pech gehabt?

**a** Machen Sie ein Interview mit Freunden, Nachbarn, mit der Familie usw. Fragen Sie:

- Glauben Sie, dass bestimmte Dinge oder Rituale Glück oder Pech bringen?
- Hatten Sie schon einmal besonders viel Glück? Erzählen Sie.

**b** Erzählen Sie im Kurs. Wer hat die ungewöhnlichste Geschichte?

Also, die meisten Leute, die ich gefragt habe, glauben überhaupt nicht an Glücksbringer.

Immer wenn meine Oma ins Bett gegangen ist, ...

Meine Nachbarin hat mir da eine Geschichte erzählt. Es war vor ein paar Jahren ...

Abbildung 16: Schritte plus 5: 102

Ist es möglich, den Unterricht nach reformpädagogischen Konzepten durchzuführen, indem etwa ein Entwurf des Unterrichtsverlaufs mit alternativen Vorschlägen vorliegt, die Lernziele und Lerninhalte dabei transparent gemacht werden und die Lernenden hier über die Methoden und Medien selbst entscheiden können?

Es ist nicht möglich, den Unterricht nach reformpädagogischen Konzepten durchzuführen, indem ein Entwurf des Unterrichtsverlaufs mit alternativen Vorschlägen vorliegt und die Lernenden über die Methoden und Medien selbst entscheiden können.

Gibt es Verweise auf zusätzliche Informationsmaterialien, um den Lernenden das selbstständige Ergänzen der Inhalte zu ermöglichen?

Es gibt für die Lernenden keine Verweise auf zusätzliche Informationsmaterialien, die das selbstständige Ergänzen von Inhalten ermöglichen, so wie es von Pabst gefordert wird (vgl. Kapitel 2.3.1.2.1).

Gibt es Tipps für das selbstständige Lösen von Problemen?

In *Schritte plus* werden in verschiedenen Lektionen immer wieder Lerntipps gegeben, damit die Lernenden das Lernen erlernen, wobei dies beim Lösen von Problemen hilfreich sein

kann. Außer den genannten Lerntipps werden keine weiteren Hinweise für das selbstständige Lösen von Problemen gemacht.

In *Schritte plus 5*, Lektion 3, Schritt A sollen die Lernenden begreifen, wie in einem Wörterbuch der Genitiv dargestellt wird. Hierzu sollen sie ihre eigenen Wörterbücher verwenden und Wörter mit verschiedenen Artikeln nachschlagen. Dazu gibt es auch eine Übung im Arbeitsbuch, die die Vorgehensweise veranschaulicht (vgl. *Schritte plus 5*: 118; vgl. LHB *Schritte plus 5*: 42).

**Formen im Wörterbuch: Markieren Sie wie im Beispiel und tragen Sie in die Tabelle ein.**

ein Manko (*Verlust*) herausgekommen.  
der Mann [man]; **(e)s** Männer ['mene] und  
(als Mengenangabe nach Zahlen) - /Ggs.  
Frau/: 1. erwachsene Person männlichen  
Geschlechts: ein junger, alter Mann; vom  
Jungen zum Mann werden. *Zus.*: Fach-

los, ohnmächtig, ratlos.  
das Mädchen ['m:çən]; -s, -: *Kind oder jün-  
gere Person weiblichen Geschlechts* /Ggs.  
Junge/: das kleine Mädchen fing an zu  
weinen; die Freundin meines Sohnes ist  
ein nettes Mädchen; sie hat ein Mäd-

fraß [fra:s]; † fressen.  
die Frau [frau]; -, -en: 1. erwachsene weibliche  
Person /Ggs. Mann/: eine ledige, verhei-  
ratete, berufstätige Frau; es waren Män-  
ner und Frauen dabei. *Zus.*: Geschäfts-  
frau. 2. Ehefrau /Ggs. Mann/: er brachte

maskulin (der)	neutral (das)	feminin (die)	Plural (die)
<p><i>des Mannes</i> <i>eines Mannes</i></p>			

Abbildung 17: *Schritte plus 5*: 118

Gibt es eine übersichtliche Gliederung, die den Lernenden einen Überblick über die Auswahlmöglichkeiten der Materialien verschafft?

Das Lehrwerk ist nicht dazu gedacht den Lernenden Auswahlmaterialien nach Pabst (vgl. Kapitel 2.3.1.2.1) zur Verfügung zu stellen, die während des Unterrichts parallel bearbeitet werden sollen. Infolge dessen gibt es bezüglich der Auswahlmöglichkeiten der Materialien keine übersichtliche Gliederung für die Lernenden.

### 3.4.2.2 Freie Arbeit

Gibt es Anregungen zur Freiarbeit?

Diese Frage ist eine sehr breit gefasste Fragestellung, kann aber nicht positiv beantwortet werden.

So findet sich beispielsweise in *Schritte plus 4*, Kapitel 9, Schritt A die Anweisung Plakate in Kleingruppen zu gestalten. Die Lernenden sollen notieren, was sie auf einem Flohmarkt kaufen möchten, um das Klassenzimmer zu verschönern (vgl. *Schritte plus 4*: 20; LHB *Schritte plus 4*: 26).

An diesem Beispiel wird ersichtlich, dass es mangels der freien Themenwahl nicht zur Kategorie Freiarbeit gezählt werden kann. Dieses Defizit ist bei diversen anderen Aufgaben, die sich zur Freiarbeit eignen würden, der Grund für einen Ausschluss aus dieser Kategorie. Folglich kann gesagt werden, dass es im Lehrwerk keine Anregungen zur Freiarbeit gibt, wie es im theoretischen Teil dieser Arbeit gefordert wird, da die Themen immer schon vorgegeben sind, der Sinn der Freiarbeit aber unter anderem darin besteht, die Lernenden aus einem Angebot an Themen frei wählen zu lassen (vgl. Kapitel 2.3.1.2.2).

Ist es den Lernenden möglich, selbst festzulegen, mit welchen Themen sie sich befassen und wie sie diese bearbeiten?

Den Lernenden ist es nicht möglich, die Themen und deren Bearbeitung selbst zu wählen.

Haben die Lernenden die Möglichkeit zur Selbstkontrolle sowie zur Selbstkorrektur?

Hier sind die Lernenden auf die Lehrkraft angewiesen, da die Lösungen für die Aufgaben des Kursbuches als auch des Arbeitsbuches im LHB vorzufinden sind.

In allen Bänden von *Schritte plus* befindet sich jedoch ein Fragebogen zur Selbstevaluation, mithilfe dessen die Lernenden ihre Deutschkenntnisse bzw. die einzelnen Fertigkeiten selbst beurteilen können (vgl. *Schritte plus 1*: 82f.; *Schritte plus 2*: 82f.; *Schritte plus 3*: 80f.; *Schritte plus 4*: 84f.; *Schritte plus 5*: 90f.; *Schritte plus 6*: 80f.). Abbildung 18 zeigt einen solchen Fragebogen zur Selbstevaluation für die Fertigkeit Hören. Die Lernenden sollen sich überlegen, ob sie die genannten Aktivitäten und Handlungen jeweils sehr gut oder gut ausführen können, bzw. ob noch Übungsbedarf besteht.

<b>Hören</b>	Das kann ich sehr gut.	Das kann ich.	Das übe ich noch.
Ich kann Begrüßungen und Abschiedsgrüße verstehen: <i>Hallo! Guten Tag. Auf Wiedersehen. ...</i>			
Ich kann verstehen, wenn jemand sich vorstellt: <i>Ich heiße ... / Mein Name ist ... / Ich bin ...</i>			
Ich kann Fragen zu meiner Person verstehen: <i>Wie heißen Sie? Woher kommen Sie? Wo sind Sie geboren? Wie ist Ihre Adresse? Wie ist Ihre Telefonnummer? Sind Sie verheiratet? Haben Sie Kinder?</i>			
Ich kann Preise von Lebensmitteln verstehen: <i>Ein Kilo Tomaten kostet 1,99 €.</i>			
Ich kann Mengenangaben von Lebensmitteln verstehen: <i>Wie viel möchten Sie? – Ein Kilo. 100 Gramm Käse kosten ...</i>			
Ich kann die Uhrzeit verstehen: <i>Es ist neun Uhr. / Es ist gleich halb sieben.</i>			
Ich kann Öffnungszeiten auf dem Anrufbeantworter verstehen: <i>Sie erreichen uns von Montag bis Mittwoch von 8 bis 16 Uhr ...</i>			
Ich kann den Wetterbericht im Radio verstehen: <i>Weiden: Bewölkt bei 10 Grad, Hof ebenfalls bewölkt, 11 Grad, und Passau Regen, 9 Grad.</i>			

Abbildung 18: Schritte plus 1: 82

Gibt es ein Methodentraining für eine Methodenbeherrschung und den geübten Umgang mit Freiarbeit?

Für den geübten Umgang mit Freiarbeit gibt es im Lehrwerk keine Vorschläge oder Anregungen für ein Methodentraining.

**3.4.2.3 Projektunterricht**

Gibt es Anregungen für Projektarbeit sowohl innerhalb als auch außerhalb des Kursortes?

Im Arbeitsbuch, sowie auf den Fokus- Seiten am Ende des Arbeitsbuches gibt es diverse Vorschläge für Projekte, die sowohl innerhalb als auch außerhalb des Kursortes zu bewerkstelligen sind.

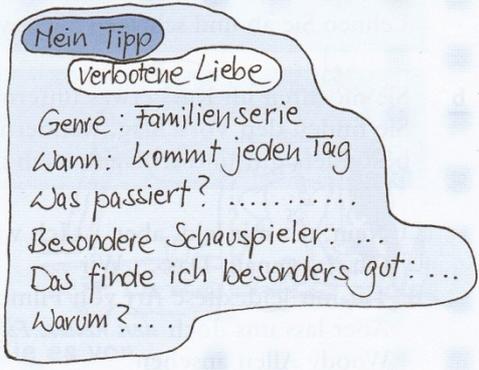
In *Schritte plus 5*, Lektion 2, Schritt D sollen die Lernenden in Kleingruppen ein Wandplakat oder eine Kurs- Zeitschrift mit Tipps zu Film und Fernsehen erstellen. Vorab müssen sie jedoch einen Steckbrief über ihren Lieblingsfilm oder ihre Lieblingssendung schreiben, was

fakultativ als Hausübung aufgetragen werden kann. Hierbei handelt es sich um eine Projektarbeit innerhalb des Kursortes (vgl. *Schritte plus 5*: 114; LHB *Schritte plus 5*: 37).

**Mein Lieblingsfilm – meine Lieblingssendung**

**a** Schreiben Sie einen Steckbrief.  
Welcher Film / welche Sendung hat Ihnen in der letzten Zeit besonders gut gefallen? Schreiben Sie.

**b** Machen Sie eine Kurs-Zeitschrift mit Fernseh- und Filmtipps oder machen Sie ein Wandplakat.



Mein Tipp  
Verbotene Liebe  
Genre: Familienserie  
Wann: kommt jeden Tag  
Was passiert? .....,  
Besondere Schauspieler: ...  
Das finde ich besonders gut: ...  
Warum? ...

Abbildung 19: *Schritte plus 5*: 114

In *Schritte plus 5*, Lektion 3, Schritt D gibt es einen Projektvorschlag, der zur Hälfte außerhalb des Kursortes durchzuführen ist. Das Thema sind Angebote der Krankenkasse zur Gesundheitsvorsorge. Hierfür müssen die Lernenden in Kleingruppen die Geschäftsstellen ihrer Krankenkasse besuchen und Erkundigungen zum Thema einholen, welche sie später in der Klasse präsentieren sollen (vgl. *Schritte plus 5*: 127; LHB *Schritte plus 5*: 47).

**Meine Krankenkasse**

**a** Erkundigen Sie sich bei Ihrer Krankenkasse:  
Welche Angebote zur Gesundheit gibt es, z. B. Nichtraucher- und Fitnessprogramme, Ernährungsberatung, Geburtsvorbereitungskurse etc.? Bringen Sie, wenn möglich, Broschüren oder Ratgeber mit.

**b** Haben Sie schon einmal an einem Kurs bei Ihrer Krankenkasse teilgenommen?  
Erzählen Sie.

- Woher hatten Sie die Information?
- Wie hat Ihnen der Kurs gefallen?
- Wo haben Sie sich für den Kurs angemeldet?
- Würden Sie wieder so einen Kurs besuchen?

Abbildung 20: *Schritte plus 5*: 127

#### Werden die Lernenden zum sozialen Lernen angeleitet?

Eine Anleitung zum sozialen Lernen ist in *Schritte plus* nicht zu finden.

#### Gibt es Anregungen/ Vorschläge die Ergebnisse der Projektarbeit zu präsentieren?

Bei manchen Angaben zur Projektarbeit werden im Arbeitsbuch konkrete Hinweise gemacht, wie die Ergebnisse im Anschluss präsentiert werden sollen. Allgemeine Anmerkungen zur Darbietung der Resultate finden sich im LHB. Laut diesem sollen die Lernenden alle Materialien, die verwendet wurden, in den Unterricht mitbringen und daraus eine Collage anfertigen um diese dann aufzuhängen. Es gibt auch einen Hinweis, Tonband- oder Videoaufnahmen zu Präsentationszwecken zu machen, falls die Projekte dazu geeignet erscheinen (vgl. LHB *Schritte plus 1*: 18; LHB *Schritte plus 2*: 12; LHB *Schritte plus 3*: 18; LHB *Schritte plus 4*: 11; *Schritte plus 5*: 18; *Schritte plus 6*: 11).

#### **3.4.2.4 Wochenplanarbeit**

##### Gibt es Möglichkeiten individuelle Lernpläne für die Dauer eines Tages, einer Woche oder eines Monats zu erstellen, die den vorgestellten Prinzipien in Kapitel 2.3.1.2.4 entsprechen?

Das Lehrwerk *Schritte plus* ist für die Arbeit mit einem individuellen Wochen- Tages- oder Monatsplan nicht konzipiert.

#### **3.4.2.5 Werkstattlernen**

##### Wird mit *Schritte plus* Werkstattlernen ermöglicht?

Im Lehrwerk *Schritte plus* werden keine Impulse zum Werkstattlernen gemacht.

### 3.4.2.6 Lernspiralen

#### Werden Lernspiralen angeboten?

Mit *Schritte plus* ist die Realisierung von Lernspiralen nicht vorgesehen.

### 3.4.2.7 Weitere Wahlarbeiten und offene Arbeitsformen

#### Gibt es Impulse zur Erstellung von Jahresarbeiten?

Es gibt keine Impulse zum Erstellen von Jahresarbeiten, wie sie in Kapitel 2.3.1.2.7 beschrieben werden.

#### Werden die Lernenden dazu angehalten Portfolios anzulegen?

Die Lernenden werden aufgefordert Portfolios anzulegen. Hierfür finden sich im Arbeitsbuch, aber auch im Internet Anweisungen. Auf der Homepage des Verlages von *Schritte plus* gibt es die Möglichkeit, Arbeitsblätter herunterzuladen, um diese in einer eigenen Portfolio-Mappe abzuheften. Somit soll ein eigenes Lerntagebuch entstehen, welches einer von mehreren Kategorien des Portfolios entspricht. Im LHB wird die Lehrkraft dazu angehalten, die Lernenden zu ermuntern, ihre Resultate von Projekten und Gruppenarbeiten ins Portfolio zu legen, genauso wie Hausübungen und erlernte Techniken des Lernens, die in verschiedenen Übungen, sowohl im Kurs- als auch im Arbeitsbuch, dargeboten werden. Darüber hinaus gibt es auch eigens für das Lerntagebuch erstellte Übungen (vgl. LHB *Schritte plus 1*: 11, 17, 19; LHB *Schritte plus 2*: 11, 13; LHB *Schritte plus 3*: 11, 17, 19; LHB *Schritte plus 4*: 10, 12; LHB *Schritte plus 5*: 11, 17, 19; LHB *Schritte plus 6*: 10, 12; vgl. [https://www.hueber.de/seite/pg\\_lernen\\_portfolio\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_lernen_portfolio_srp)).

In *Schritte plus 5*, Lektion 6, Schritt C werden die Lernenden dazu angehalten, einen Eintrag für das Lerntagebuch des Portfolios zum Thema Prüfungsvorbereitung zu erstellen. Hierzu werden einige Lerntechniken für einzelne Fertigkeiten vorgestellt, wobei die Lernenden überlegen sollen, welche sie bereits kennen und welche sie ausprobieren möchten (vgl. *Schritte plus 5*: 162; LHB *Schritte plus 5*: 75).

Sie müssen eine Prüfung machen und überlegen sich, wie Sie sich noch besser vorbereiten können? Was Ihnen hilft: Prüfungen sind immer gleich aufgebaut, d.h. machen Sie möglichst viele Modellprüfungen und lassen Sie sie von Ihrer Kursleiterin / Ihrem Kursleiter korrigieren. Hier finden Sie noch weitere Tipps:

**Hören:**

- Hören Sie soviel wie möglich deutsches Radio und/oder sehen Sie deutsches Fernsehen. Fassen Sie in zwei bis drei Sätzen zusammen, was Sie gehört oder gesehen haben: Was war das Thema? Welche Meinungen gab es? ...

**Lesen:**

- Versuchen Sie, bei längeren Texten nicht jedes Wort zu verstehen. Beantworten Sie für sich die Fragen: Was ist das Thema? Um welche Personen geht es? ...
- Sammeln Sie Wörter zu bestimmten Themen, z.B. zu den Themen Schule, Gesundheit, Freizeit ... Das sind beliebte Prüfungsthemen.

**Schreiben:**

- Üben Sie das Schreiben! Schreiben Sie doch mal fiktive Briefe, SMS, E-Mails ... Überlegen Sie sich (vielleicht auch zu zweit) verschiedene Rollen und Situationen. Vielleicht kündigen Sie Ihrem Vermieter die Wohnung? Oder schreiben Sie eine E-Mail und laden Ihre Freunde zu einem Abendessen zu sich nach Hause ein?

*Hausaufgaben machen — Schule — in die Sprechstunde gehen*

**Sprechen:**

- Sammeln Sie wichtige Ausdrücke, z.B. Wie zeigt man Interesse an seinem Gesprächspartner? Wie beschreibt man ein Foto? Wie kann man jemandem Vorschläge machen? ...

**Interesse zeigen:** *Das ist ja interessant. / Das wusste ich noch nicht.*

**Ein Foto beschreiben:** *Auf dem Foto sieht man ... / Ich glaube, die Leute sind ...*

**Etwas vorschlagen:** *Wie wäre es, wenn ... / Wie findest Du die Idee, ....?*

Und jetzt: Viel Erfolg bei der Prüfungsvorbereitung!

Abbildung 21: Schritte plus 5: 162

Werden die Lernenden dazu angehalten unterschiedliche Fachaufgaben zu erledigen?

Diese Form der Differenzierung wird mit *Schritte plus* nicht ermöglicht.

Ist es möglich das Lernen in Form von Lernbüros zu gestalten?

Wie bereits in Kapitel 2.3.1.2.10 erläutert, sollen die Lernenden ihre individuellen Fortschritte beim Lernen dokumentieren. Dies wird bereits mithilfe des Lerntagebuchs, welches Teil des Portfolios ist, ermöglicht (vgl. Kapitel 3.4.2.7).

Ist es möglich Workshoplernen zu realisieren?

Es ist nicht vorgesehen, diese Möglichkeit der Binnendifferenzierung auszuüben.

Wird durch das Lehrwerk die Erstellung eines Förderplans ermöglicht?

In der Konzeption des Lehrwerks wird die Erstellung eines Förderplans nicht berücksichtigt.

### 3.5 Reflexion des Forschungsprozesses

Bei der Erstellung des Fragenkatalogs war die Zuordnung mancher Fragen zu einer Binnendifferenzierungsmöglichkeit bzw. Kategorie nicht immer eindeutig festzulegen. Das ergibt sich aus der Tatsache, dass diese Angelegenheit schon im theoretischen Teil der Arbeit eine Herausforderung darstellte (vgl. Kapitel 2.3.1). So ist es z.B. schwierig, eine klare Grenze zwischen *Methoden/ Lernstilen/ Lernwegen/ Lernstrategien* und *Lehrmitteln/ Materialien* (vgl. hierzu Kapitel 2.3.1.1.6 und 2.3.1.1.11) zu ziehen, da Lernwege sowohl mit der Methode, als auch mit den Materialien, die bekanntlich nach gewissen Methoden konzipiert sind und in denen die Lerninhalte entsprechend präsentiert werden, zusammenhängen. Deshalb wurde die Frage nach der Differenzierung nach Lernstilen als Unterpunkt bei der Kategorie *Lehrmittel/ Materialien* schlussendlich weggelassen, da dies schon implizit mit der Frage, ob es eine Variation der Methoden gibt, thematisiert wird. Die Unterscheidung nach Lernstilen wurde jedoch hinsichtlich der Zusatzmaterialien wieder aufgegriffen (vgl. Kapitel 3.4.1.8). Die Kategorien *Frontalunterricht/ Lehrerinnenverhalten* sowie *Teamteaching* (vgl. hierzu Kapitel 2.3.1.1.9 und 2.3.1.1.10) wurden bewusst nicht erstellt. Denn hierbei handelt es sich um das Verhalten der Lehrkräfte, welches eine differenzierende Wirkung zeigen soll. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird jedoch eine Lehrwerkanalyse vorgenommen und keine Verhaltensanalyse. Zudem werden diese Maßnahmen zur Inneren Differenzierung im LHB des Lehrwerks nicht thematisiert.

Zum Ziel der vorliegenden Arbeit gehört auch die Berücksichtigung der Konzeption des Lehrwerks, die Binnendifferenzierung ermöglichen soll. Es bestehen zwar Möglichkeiten für Lehrende Differenzierungsmaßnahmen zu schaffen, jedoch geht es nicht darum, was möglich wäre, wenn Lehrende selbst aus dem Angebot des Lehrwerks Möglichkeiten zur Differenzierung kreieren, sondern was als Binnendifferenzierungsmaßnahmen von den Lehrwerksautorinnen vorgesehen ist. Auch deshalb (abgesehen von der methodischen Vorgehensweise der Datentriangulation – vgl. Kapitel 3.1.2) ist ein Vergleich mit den dazugehörigen Informationen des LHB wichtig.

Nicht alle Fragen des Kriterienkatalogs sind mithilfe der Angaben des LHB eindeutig zu beantworten. So gilt dies auch für die Kategorie *Fundamentum- Additum* und die Frage, ob die Additums- Aufgaben über dem Zielniveau angesiedelt sind. Im LHB ist die Information zu finden, dass Vertiefungsübungen vorhanden sind, jedoch wird nicht näher darauf

eingegangen, was mit Vertiefungsübungen gemeint ist (vgl. Kapitel 3.4.1.1). Somit bleibt hier ein Spielraum für Interpretationen offen, was allerdings nicht sein sollte, denn damit wird der Lehrkraft keine bzw. eine geringere Vorentlastung bei der Vorbereitung eines binnendifferenzierten Unterrichts geboten und dies kann sicherlich nicht im Sinne der Lehrwerksautorinnen sein.

Innerhalb der Kategorie *Thema/ Interessen/ Motivation/ Lernbereitschaft* ergibt sich aus dem theoretischen Teil der Arbeit die Frage, ob die Lernenden motiviert werden, indem dieselben sprachlichen Formen thematisch differenziert präsentiert und bearbeitet werden (vgl. Kapitel 2.3.1.1.2 und 3.4.1.2). Bereits gelernte Formen werden in späteren Lektionen zwar wieder aufgegriffen und vertieft, weshalb sie jeweils mit verschiedenen Themen dargeboten werden. Dessen ungeachtet stellt dies jedoch keine thematische Alternative dar. Dieses Wiederaufgreifen und Vertiefen einer sprachlichen Form, „verpackt“ in ein jeweils anderes Thema, gehört zur vorab durch die Lehrwerksautorinnen erstellten, vorgeformten Progression und bietet keine Wahlmöglichkeiten der Themen.

Im Bereich der oben genannten Kategorie ergibt sich die Fragestellung, ob unterschiedliche Themenbereiche für Kleingruppenarbeiten zur Wahl stehen (vgl. Kapitel 2.3.1.1.2 und 3.4.1.2). Es gibt zwar zu jeder Lektion im Fokusteil des Arbeitsbuches die alternativen Themen „Beruf“ und „Familie“ (vgl. Kapitel 3.2), hier werden aber keine alternativen Gruppenarbeiten angeboten und auch werden hier (bezogen auf den oberen Abschnitt) nicht dieselben sprachlichen Formen thematisch differenziert „verpackt“ vorgeführt.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde zusammengefasst, dass Leistungsschwächeren der Anschluss an das Zielniveau ermöglicht werden kann, indem diese mit entsprechenden Hausaufgaben zusätzliche Übungsmöglichkeiten erhalten (vgl. Kapitel 2.3.1.1.5). Bei der Erstellung des Fragenkatalogs wurde dennoch auf eine Frage nach den Hausaufgaben verzichtet, da es der Lehrkraft frei steht, Aufgaben und Übungen, die die Lernenden im Unterricht nicht zu erledigen schaffen, als solche für die Arbeit zu Hause zu verteilen bzw. die Lernenden aus den Additum- Aufgaben wählen zu lassen, analog zur Möglichkeit im Unterricht (vgl. Kapitel 2.3.1.1.1 und Kapitel 3.4.1.1).

Laut Mayring (vgl. Kapitel 3.1) sollten bei Schwierigkeiten einer eindeutigen Zuordnung zu einer Kategorie weitere Kodierregeln festgelegt werden, um folglich eine eindeutige Kodierung zu ermöglichen. Jedoch ist dies in dieser Arbeit nicht immer nötig, da zum Beispiel

eine Aufgabe oder Übung, die zum Additum gezählt wird, auch gleichzeitig eine inhaltlich offene Aufgabe sein kann (vgl. hierzu Kapitel 2.3.1.1.1, Kapitel 2.3.1.1.5, Kapitel 3.4.1.1 und 3.4.1.4). Da in dieser Arbeit keine quantitative Methode Anwendung findet und deshalb auch keine Auszählung erfolgt, wie oft welche Möglichkeiten der Binnendifferenzierung im Lehrwerk realisiert werden, sondern das Interesse besteht, welche in der Theorie genannten Binnendifferenzierungsmaßnahmen im Lehrwerk vorkommen, ist eine neuerliche Kodierung nicht immer nötig. Denn eine Aufgabe oder Übung kann auch mitunter gleich zwei Differenzierungsmöglichkeiten bieten. Ein weiteres Beispiel hierfür liefert das Planspiel, welches sowohl zu den inhaltlich und formal offenen Aufgaben, aber auch zum Projektunterricht gezählt wird (vgl. Kapitel 2.3.1.1.5 und 2.3.1.2.3) und somit im Zusammenhang mit zwei unterschiedlichen Binnendifferenzierungsmaßnahmen genannt wird. Dies verhält sich genauso mit Spielen im Unterricht. Spiele schließen die Variation der Sozialformen nicht aus, weshalb sie hier diese Kategorie erfüllen. Jedoch wurden Spiele auch bei der Variation der Methoden genannt (vgl. Kapitel 2.3.1.1.6).

Die meisten Überschneidungen bei der Erstellung des Fragenkatalogs ergaben sich in Bezug auf reformpädagogische Unterrichtskonzepte. So wird im Rahmen der Freien Arbeit, aber auch des Projektunterrichts gefordert, dass Lernende unter anderem zwischen Themen und Methoden frei wählen können sollen (vgl. Kapitel 2.3.1.2.2 und 2.3.1.2.3). Folglich galt es, hier eine Entscheidung zu treffen, welcher Kategorie eine Frage diesbezüglich unterzuordnen ist.

## 4 Interpretation der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Mittels der qualitativen Lehrwerkanalyse wurde der bereits erwähnten **Forschungsfrage** nachgegangen, welche Möglichkeiten der Binnendifferenzierung im Lehrwerk *Schritte plus* realisiert werden. Es konnte die **Hypothese** verifiziert werden, dass im Lehrwerk *Schritte plus* die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung nicht voll ausgeschöpft werden. Sowohl bei den reformpädagogischen als auch bei den nichtreformpädagogischen Unterrichtskonzepten wurden viele Möglichkeiten der Inneren Differenzierung nicht in die Lehrwerksgestaltung mit einbezogen. Weiters wird ersichtlich, dass weniger reformpädagogische Konzepte im Lehrwerk realisiert werden, als solche, die nicht zu diesen Konzepten gezählt werden. *Schritte plus* weist dennoch Tendenzen auf, manche der reformpädagogischen Unterrichtskonzepte umzusetzen, am deutlichsten geschieht dies anhand von Projekten und der Portfolioarbeit (vgl. Kapitel 3.4.2.3 und 3.4.2.7).

Zur Umsetzung von Binnendifferenzierung werden unter anderem offenes Lernen und offene Lernmaterialien gefordert (vgl. Kapitel 2.3.1.1.7), *Schritte plus* ist aber keine Materialsammlung, die dies möglich machen würde, sondern verkörpert ein Lehrwerk. Die Forschungsfrage ist nichts desto trotz gerechtfertigt, da das Lehrwerk selbst – wie bereits erwähnt – mit Binnendifferenzierungsmöglichkeiten beworben wird (vgl. Kapitel 1 und 3.2). Es drängt sich die Frage auf, ob ein einzelnes Lehrwerk überhaupt im Stande ist, das ganze Spektrum an Möglichkeiten zur Differenzierung in sich zu vereinen.

Abgesehen von den Wegen und Mitteln zur Differenzierung, die mit Unterstützung eines Lehrwerks ermöglicht werden sollen, müssen Methoden geübt und Lernkompetenzen entwickelt werden (vgl. auch Klippert 2012). Es reicht also nicht, ein Lehrwerk mit möglichst vielen Binnendifferenzierungsmöglichkeiten im Unterricht einzusetzen, denn – um es mit Funks Worten zu sagen – ein Lehrwerk kann Lehrende bei der „Unterrichtsvorbereitung und Materialrecherche, aber auch im Unterricht selbst entlasten“, aber kein „alles umfassendes Angebot für den Unterricht“ sein (Funk 2004: 42). Somit sollten Lehrende über entsprechende Kompetenzen verfügen, damit heterogene Lerngruppen binnendifferenziert unterrichtet werden können. Es braucht hier ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren: Lehrmaterialien leisten einen wesentlichen Beitrag, jedoch sind Lehr- und Lernbedingungen, gesellschafts- und bildungspolitische sowie institutionelle Rahmenbedingungen gleichermaßen ausschlaggebend für gelungenen, binnendifferenzierten Unterricht. Gemeint

sind unter anderem Vorbereitungsstunden die Lehrenden zur Verfügung stehen (sollten), denn wie schon in der Einleitung erwähnt, dauert eine Unterrichtsplanung, die Binnendifferenzierung berücksichtigt, entsprechend länger. Leider ist die Wichtigkeit der Vorbereitungsstunden in der Erwachsenenbildung noch nicht angekommen. Es herrscht hier vielmehr der Eindruck – was die Autorin der vorliegenden Arbeit aus eigener Unterrichtserfahrung bestätigen kann – die Lehrkraft könne sich mit einem Lehrwerk in das Klassenzimmer stellen und ohne, bzw. mit möglichst wenig Vorbereitungszeit guten Unterricht gestalten. Aus diesem Grund sind Lehrende umso mehr auf ein gut konzipiertes Lehrwerk angewiesen.

In der vorliegenden Arbeit wurde die Hypothese bestätigt, dass im Lehrwerk *Schritte plus* die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung nicht voll ausgeschöpft werden. Funk vertritt die Meinung, dass „der Defizitbefund (...) einer (...) Lehrwerkbegutachtung (...) ein positives und wünschenswertes Ergebnis“ ist (Funk 1994: 109). Begründet wird dies durch den zeitlichen Abstand zwischen der Entwicklung und Herausgabe eines Lehrwerks und der in der Zwischenzeit durch die Forschung erlangten, neuen Erkenntnisse, weshalb diese nicht mehr in die Lehrwerksgestaltung mit einbezogen werden könnten. Somit ist „ein defizitäres Ergebnis der Lehrwerkanalyse (...) ein Hinweis (...) für den fachdidaktischen Fortschritt insgesamt“ (Funk 1994: 109). Folglich sollte der bestehende Entwicklungsbedarf für die Binnendifferenzierungsmöglichkeiten im Lehrwerk *Schritte plus* nicht überraschen. So positiv dieser Negativbefund für die theoretische Fachdidaktik sein kann, so nachteilig ist dieses Ergebnis für die in der Unterrichtspraxis tätige Lehrkraft.



## 5 Literaturverzeichnis

### 5.1 Primärliteratur

Hilpert, Silke/ Kerner, Marion u.a.: **Schritte plus 4**. – Ismaning: Hueber Verlag, 2010; 1. Auflage

Hilpert, Silke/ Kerner, Marion u.a.: **Schritte plus 5**. – Ismaning: Hueber Verlag, 2010; 1. Auflage

Hilpert, Silke/ Niebisch, Daniela u.a.: **Schritte plus 3**. – Ismaning: Hueber Verlag, 2010; 1. Auflage

Hilpert, Silke/ Robert, Anne u.a.: **Schritte plus 6**. – Ismaning: Hueber Verlag, 2010; 1. Auflage

Kalender, Susanne/ Klimaszyk, Petra: **Schritte plus 3. Lehrerhandbuch**. – Ismaning: Hueber Verlag, 2010; 1. Auflage

Kalender, Susanne/ Klimaszyk, Petra: **Schritte plus 4. Lehrerhandbuch**. – Ismaning: Hueber Verlag, 2010; 1. Auflage

Kalender, Susanne/ Klimaszyk, Petra: **Schritte plus 5. Lehrerhandbuch**. – Ismaning: Hueber Verlag, 2011; 1. Auflage

Kalender, Susanne/ Klimaszyk, Petra: **Schritte plus 6. Lehrerhandbuch**. – Ismaning: Hueber Verlag, 2011; 1. Auflage

Klimaszyk, Petra/ Krämer-Kienle, Isabel: **Schritte plus 1. Lehrerhandbuch**. – Ismaning: Hueber Verlag, 2010; 1. Auflage

Klimaszyk, Petra/ Krämer-Kienle, Isabel: **Schritte plus 2. Lehrerhandbuch**. – Ismaning: Hueber Verlag, 2010; 1. Auflage

Niebisch, Daniela / Bovermann, Monika u.a.: **Schritte plus 1**. – Ismaning: Hueber Verlag, 2009; 1. Auflage

Niebisch, Daniela / Bovermann, Monika u.a.: **Schritte plus 2**. – Ismaning: Hueber Verlag, 2009; 1. Auflage

## 5.2 Sekundärliteratur

Altrichter, Herbert: Bildungsstandards und Individualisierung im Unterricht – Zwei Reformpolitiken im Spannungsfeld. In: Hofmann, Franz (Hg.): Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandard – (k)ein Widerspruch? – Wien: LIT Verlag, 2011; 9 – 27

Astleitner, Hermann/ Hascher, Tina: Unterrichtliche Konzepte individueller Lernförderung. In: Hofmann, Franz (Hg.): Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandard – (k)ein Widerspruch? – Wien: LIT Verlag, 2011; 81 – 101

Barkowski, Hans: Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien. In: Bausch, Karl - Richard (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1999; 9 – 16

Baur, Rupprecht S./ Schäfer, Andrea: Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Zweitsprache – Unterrichts. In: Krumm, Hans – Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. – Berlin/ New York: de Gruyter, 2010; 1073 -1085

Bimmel, Peter/ Kast, Bernd/ Neuner, Gerd: Deutschunterricht planen. – München: Langenscheidt, 2011

Böckmann, Klaus – Börge: Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. In: Fremdsprache Deutsch (2008) 38; 5 – 11

Bohl, Thorsten/ Bönsch, Manfred/ Trautmann, Matthias/ Wischer, Beate: Binnendifferenzierung – Ein altes Thema in der aktuellen Diskussion. Zur Einleitung. In: Bohl, Thorsten u.a. (Hg.): Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. – Immenhausen bei Kassel: Prolog – Verlag, 2012; 5 – 7

Bohl, Thortsen/ Batzel, Andrea/ Richey, Petra: Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In: Bohl, Thorsten u.a. (Hg.): Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. – Immenhausen bei Kassel: Prolog – Verlag, 2012; 40 – 68

Bönsch, Manfred: Strategien zur Lernprozessoptimierung – Innere Differenzierung. In: Bohl, Thorsten u.a. (Hg.): Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. – Immenhausen bei Kassel: Prolog – Verlag, 2012; 9 – 22

Buck, Siegfried: Formen der Differenzierung in der Grundschule. In: Preuß, Eckhardt (Hg.): Zum Problem der inneren Differenzierung. – Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, 1976; 9 – 27

Dammers, Eva/ Kuhnen, Claudia/ Feldmeier, Alexis: Alphaportfolio und Alphawerkstatt – Individualisierung im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. In: Deutsch als Zweitsprache (2013) 2; 30 – 42

Demmig, Silvia: Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. – München: IUDICIUM, 2007

Demmig, Silvia: Binnendifferenzierung und Heterogenität im Unterricht Deutsch als Zweitsprache – Beispiele aus dem Unterricht mit erwachsenen Lernenden. In: Deutsch als Zweitsprache (2008) 4; 34 – 39

Demmig, Silvia: Gütekriterium. In: Barkowski, Hans (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. – Tübingen: Francke, 2010; 112

Drażyńska – Deja, Maria: Anwendung kontrastiver Aspekte und Möglichkeiten einer entsprechenden Binnendifferenzierung in heterogenen Lernergruppen. Beispiel Grammatikunterricht. In: Wolff, Armin/ Zindler, Horst (Hg.): Heterogene Lernergruppen. – Regensburg: AKDaF, 1991; 43 – 55

Drunkemühle, Ludger: Innere Differenzierung – Möglichkeiten und Schwierigkeiten. In: Drunkemühle, Ludger/ Pollert, Manfred: Differenzieren läßt sich lernen: Anregungen und Beispiele zur inneren Differenzierung. – Frankfurt am Main: Diesterweg, 1980; 5 – 17

Eggers, Dietrich: Heterogenität – Chance für den DaF – Unterricht im Inland. In: Wolff, Armin/ Zindler, Horst (Hg.): Heterogene Lernergruppen. – Regensburg: AKDaF, 1991; 9 – 26

Engel, Ulrich (Hrsg.): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache . - Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1978 [1]

Engel, Ulrich (Hrsg.): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Band 2. - Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1981

Fritz, Thomas/ Faistauer, Renate: Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): Paradigmenwechsel? Sprachenlernern im 21. Jahrhundert. Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21. Wien: VOV-Edition Sprachen (2008) 2; 125-133

Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2002

Funk, Hermann: Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. – München/ Wien: Langenscheidt, 1994; 105 – 111

Funk, Hermann: Lehrwerk. In: Barkowski, Hans (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. – Tübingen: Francke, 2010; 188f.

Göbel, Richard: Verschiedenheit und gemeinsames Lernen: kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht. – Königstein/ Ts.: Scriptor, 1981

Götze, Lutz: Fünf Lehrwerkgenerationen. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. – München/ Wien: Langenscheidt, 1994; 29 – 30

Herber, Hans-Jörg: Innere Differenzierung im Unterricht. – Stuttgart/ Berlin/ Köln/ Mainz: Kohlhammer, 1983

Jenkins, Eva – Maria: Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, Hans – Jürgen (Hg.): Theorie und Praxis: Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 1. – Innsbruck: Studienverlag, 1997; 182 – 193

Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. – München/ Wien: Langenscheidt, 1994

Kaufmann, Susann: Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ – Unterricht. In: Kaufmann, Susann (Hg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. – Ismanig: Hueber, 2007; 186 – 214

Kelly, Albert V.: Unterricht mit heterogenen Gruppen: Theorie und Praxis der Binnendifferenzierung. – Weinheim/ Basel: Beltz, 1981

Kilian, Volker: Binnendifferenzierung im Zweitsprachenunterricht Deutsch. In: Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. – München/ Wien: Langenscheidt, 1995; 42 – 66

Kiper, Hanna/ Miller, Susanne/ Palentien, Christian/ Rohlf, Carsten: Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten – Einführung in die Thematik. In: Kiper, Hanna (Hg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen: Lernprozesse professionell gestalten. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008; 7 – 16

Kiper, Hanna: Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen. In: Kiper, Hanna (Hg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen: Lernprozesse professionell gestalten. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008; 127 – 152

Klafki, Wolfgang/ Stöcker, Hermann: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch – konstruktive Didaktik. – Weinheim und Basel: Beltz, 2007; 173 – 208

Klippert, Heinz: Heterogenität im Klassenzimmer. – Weinheim und Basel: Beltz, 2012

Krumm, Hans – Jürgen: Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. – München/ Wien: Langenscheidt, 1994a; 100 – 105

Krumm, Hans – Jürgen: Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. – München/ Wien: Langenscheidt, 1994b; 23 – 29

Krumm, Hans – Jürgen: Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans – Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. – Berlin/ New York: de Gruyter, 2010a; 1215 – 1227

Krumm, Hans – Jürgen: Mannheimer Gutachten. In: Barkowski, Hans (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. – Tübingen: Francke, 2010b; 205

Lähnemann, Christiane: Freiarbeit in der Sekundarstufe I als Weg der Binnendifferenzierung – Eine qualitative Studie in den Klassen 5 und 6 eines Gymnasiums. In: Bohl, Thorsten u.a. (Hg.): Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. – Immenhausen bei Kassel: Prolog – Verlag, 2012; 151 – 172

Lanig, Jonas: Differenzierung im Klassenzimmer. – Berlin/ Stuttgart: Raabe, 2012

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim (u. a.): Beltz, 2015a

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 2015b; 468 – 475

Mertens-Berkenbrink, Ursula: Gesellschaftliche Integration und kooperative Übungsformen. In: Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. – München/ Wien: Langenscheidt, 1995; 128 – 156

Michael, Berthold: Innere Differenzierung. In: Preuß, Eckhardt (Hg.): Zum Problem der inneren Differenzierung. – Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, 1976; 7 – 9

Müller, Ekkehart W.: Lehrerbedingte Formen der Differenzierung. In: Wolff, Armin/ Zindler, Horst (Hg.): Heterogene Lernergruppen. – Regensburg: AKDaF, 1991; 57 – 67

Neuner, Gerhard: Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. – München/ Wien: Langenscheidt, 1994; 8 – 22

Neuner, Gerhard: Lehrmaterialforschung und -entwicklung – Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In: Bausch, Karl - Richard (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1999; 158 – 167

Nuissl, Ekkehard/ Siebert, Horst: Lehren an der VHS: Ein Leitfaden für Kursleitende. – Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2013

Pabst, Jochen: Konzepte der inneren Differenzierung. In: Fuhr, Reinhard: Soziales Lernen, innere Differenzierung, Kleingruppenunterricht. – Braunschweig: Westermann, 1977; 53 – 72

Paleit, Dagmar: Lehrwerke beurteilen, Lehrwerke zulassen. In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch (1994) 3; 39 – 42

Preuß, Eckhardt: Unterrichtsmethodisches Instrumentarium für eine differenzierende Unterrichtsplanung. In: Preuß, Eckhardt (Hg.): Zum Problem der inneren Differenzierung. – Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, 1976; 129 – 164

Rahm, Sibylle: Bildungsstandards – Individualisierung: produktive Spannungsfelder der Schulentwicklung. In: Hofmann, Franz (Hg.): Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandard – (k)ein Widerspruch? – Wien: LIT Verlag, 2011; 29 – 46

Riemer, Claudia: Forschungsansätze. In: Barkowski, Hans (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. – Tübingen: Francke, 2010a; 87f.

Riemer, Claudia: Triangulation/ Triangulierung. In: Barkowski, Hans (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. – Tübingen: Francke, 2010b; 344

Riemer, Claudia/ Settineri, Julia: Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Krumm, Hans – Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. – Berlin/ New York: de Gruyter, 2010; 764 – 781

- Rösler, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. – Stuttgart: J. B. Metzler, 2012
- Schwerdtfeger, Inge C.: Gruppenarbeit und innere Differenzierung. – München: Langenscheidt, 2001
- Siebert, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. – Augsburg: ZIEL-Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen, 2006
- Skiba, Dirk: Heterogenität. In: Barkowski, Hans (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. – Tübingen: Francke, 2010; 116
- Steinke, Ines: Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ – empirischer Sozialforschung. – Weinheim (u.a.): Juventa – Verlag, 1999
- Szablewski – Çavuş, Petra: Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. In: Barkowski, Hans (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. – Tübingen: Francke, 2010; 312f.
- Von der Handt, Gerhard: Lehrwerkanalse. In: Barkowski, Hans (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. – Tübingen: Francke, 2010; 189
- Wagner, Werner: Die innere Differenzierung des Unterrichts als Problem der pädagogischen Psychologie. – Wien: Ketterl, 1973
- Winkeler, Rolf: Innere Differenzierung: Begriff, Formen u. Probleme. – Ravensburg: Maier, 1979
- Wischer, Beate/ Trautmann, Matthias: Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger? Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen. In: Bohl, Thorsten u.a. (Hg.): Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. – Immenhausen bei Kassel: Prolog – Verlag, 2012; 24 – 38

### 5.3 Internetquellen

Funk, Hermann: Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: *Babylonia* (2004) 3/ 04; 41 – 47

[http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2004-3/funk.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf)

(Zugriff: 01. 12. 2015)

Götze, Lutz: Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnphysiologie zum Fremdsprachenerwerb. In: *Zeitschrift für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] (1997) 2; 5

<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/goetze1.htm> (Zugriff: 21. 09. 2015)

Scholz, Ingvelde: Es ist normal verschieden zu sein-Unterrichten in heterogenen Klassen. In: Scholz, Ingvelde (Hg.): *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern: Unterrichten in heterogenen Klassen.* – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007; 7 – 23

[http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1450/pdf/Scholz\\_Spagat\\_Scholz\\_Normal\\_W\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1450/pdf/Scholz_Spagat_Scholz_Normal_W_D_A.pdf)

(Zugriff: 21. 09. 2015)

Wischer, Beate: Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers. In: *Erziehung und Unterricht* (2008) 9 – 10; 714 – 722

<http://m.oebv.at/sixcms/media.php/504/wischer.pdf> (Zugriff: 21. 09. 2015)

<https://shop.hueber.de/de/reihen-und-lehrwerke/schritte-plus.html> (Zugriff: 11. 02. 2016)

[https://www.hueber.de/seite/pg\\_info\\_ueberblick\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_info_ueberblick_srp) (Zugriff: 11. 02. 2016)

[https://www.hueber.de/seite/pg\\_lehren\\_einstufungstest\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_lehren_einstufungstest_srp) (Zugriff: 11. 02. 2016)

[https://www.hueber.de/seite/pg\\_info\\_bestandteile\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_info_bestandteile_srp) (Zugriff: 11. 02. 2016)

<https://www.hueber.de/media/36/srp1-diktate-L07.pdf> (Zugriff: 11. 02. 2016)

<https://www.hueber.de/schritte-plus/moodle> (Zugriff: 11. 02. 2016)

[https://www.hueber.de/seite/pg\\_info\\_glossare\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_info_glossare_srp) (Zugriff: 11. 02. 2016)

[https://www.hueber.de/seite/pg\\_beruf\\_info\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_beruf_info_srp) (Zugriff: 11. 02. 2016)

[https://www.hueber.de/seite/pg\\_elternkurse\\_info\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_elternkurse_info_srp) (Zugriff: 11. 02. 2016)

[https://www.hueber.de/seite/pg\\_jugendkurse\\_info\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_jugendkurse_info_srp) (Zugriff: 11. 02. 2016)

[https://www.hueber.de/seite/pg\\_info\\_pruefungsvorbereitung\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_info_pruefungsvorbereitung_srp) (Zugriff: 11. 02. 2016)

[https://www.hueber.de/seite/pg\\_info\\_intensivtrainer\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_info_intensivtrainer_srp) (Zugriff: 11. 02. 2016)

[https://www.hueber.de/seite/pg\\_info\\_lekt\\_fhg\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_info_lekt_fhg_srp) (Zugriff: 11. 02. 2016)

[https://www.hueber.de/seite/pg\\_info\\_uebungsgram\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_info_uebungsgram_srp) (Zugriff: 11. 02. 2016)

[https://www.hueber.de/seite/pg\\_lernen\\_portfolio\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_lernen_portfolio_srp) (Zugriff: 11. 02. 2016)

## **Abstract**

In der vorliegenden Arbeit werden heterogene Lerngruppen und die damit einhergehend erforderlichen Binnendifferenzierungsmaßnahmen thematisiert, die auf Grundlage einer ausführlichen Literaturrecherche ermittelt wurden. Die in diesem Zusammenhang stehenden Termini werden erläutert und ein umfassender Einblick in die Gestaltungsmöglichkeiten eines binnendifferenzierten Unterrichts wird geboten. Mittels einer Lehrwerkanalyse wird anschließend im empirischen Teil dieser Arbeit untersucht, welche in der theoretischen Forschung geforderten Maßnahmen im Lehrwerk *Schritte plus* realisiert werden. Hierzu wurde ein Fragenkatalog erstellt, der aus dem theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit resultiert. Ziel ist es aufzuzeigen, welche Hilfestellung die Lehrkraft bei der Planung und Durchführung von Unterricht durch das genannte Lehrwerk erwarten kann, wenn Innere Differenzierung bedacht werden soll.



## Lebenslauf

### Persönliche Daten

Name: Maja Kicinski, Bakk.

Staatsbürgerschaft: Österreich

### Ausbildung

derzeit: Masterstudium *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, an der  
Universität Wien

01/ 2010: Abschluss: Bakkalaureatsstudium *Übersetzen und Dolmetschen*, an der  
Universität Wien, Zentrum für Translationswissenschaft

### Sprachen

Deutsch, Polnisch, Englisch