

Geh deinen Weg. Es gibt so viele Wege.
Kurt Tucholsky

Mein Dank gilt an dieser Stelle...

... meinem Betreuer, Herrn *Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm* für die Betreuung meiner Masterarbeit und für die hilfreiche Unterstützung zum Gelingen dieser. Im Weiteren gilt mein Dank *allen Lehrpersonen* des Fachbereichs DaF/DaZ, die mit viel Engagement für Ihr Fach, meinen Weg für die Unterrichtspraxis ebneten.

...*der Lehrerin*, die mir einen Einblick in die Unterrichtspraxis gewährt hat und das Schreiben dieser Arbeit ermöglichte sowie *ihrer netten Lerngruppe*.

... meiner Familie. Allen voran meinen Eltern *Veronika und Franz Udvari*, die mich fortwährend unterstützt haben. Meinem Bruder *Zsolt*, der meine Arbeit Korrektur las, und meiner Schwägerin *Kitti*, die stets interessiert an meinem Studium war.

...ganz besonders meinem Verlobten, *Zvonimir*, der mich dazu ermutigt hat meinen Weg zu gehen, mir mit Rat und Tat immer zur Seite stand und mich so sehr unterstützt hat.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	4
2	Theoretische Einführung.....	6
2.1	Heterogene Lerngruppen	6
2.2	Vielfalt als Chance	8
2.3	Binnendifferenzierung.....	9
2.4	Binnendifferenzierter Unterricht.....	10
3	Praktischer Teil – Fallstudie Binnendifferenzierung.....	14
3.1	Fragestellungen/Hypothesen.....	14
3.2	Überlegungen zur methodischen Vorgehensweise	15
3.2.1	Qualitative Forschung	15
3.2.2	Triangulation	16
3.2.3	Erkenntnistheoretischer Zugang	17
3.3	Datenerhebungen.....	20
3.3.1	Unterrichtsbeobachtung.....	21
3.3.2	Befragung der Kursteilnehmerinnen	23
3.3.3	Befragung der Lehrerin	24
3.4	Der kontextuelle Rahmen	26
3.4.1	Station Wien.....	26
3.4.2	Die Lerngruppe	27
3.4.3	Die Lehrerin	29
3.5	Auswertung der Fallstudie	30
3.5.1	Binnendifferenzierung im Unterricht.....	32
3.5.2	Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Binnendifferenzierung	50
4	Schlussbetrachtungen und Folgerungen	53
5	Literaturverzeichnis.....	59
6	Anhang	64
6.1	Beobachtungsbogen (gezieltes Beobachten)	64
6.2	„Wir-Plakat“	66
6.3	Interviewfragen.....	67
6.4	Abstract	69
6.5	Curriculum Vitae.....	70

1 Einleitung

„Es gibt nichts Ungerechteres als die gleiche Behandlung von Ungleichen.“
Paul F. Brandwein (1912-1994)

Dieses Zitat von Brandwein zeigt meines Erachtens die zentrale Rolle von Binnendifferenzierung im Sprachunterricht sehr gut auf. Im Kurs treffen viele „ungleiche“ Lernende aufeinander, um gemeinsam eine Sprache zu lernen. Es stellt sich daher die Frage, wie man als Lehrperson jedem einzelnen Kursteilnehmer gerecht werden kann.

Bereits bei meiner ersten Tätigkeit als DaF/DaZ¹--Lehrerin wurde ich mit dieser Frage konfrontiert. Ich wollte die Möglichkeit nutzen, um mich im Rahmen dieser Arbeit mit dem Thema Binnendifferenzierung näher auseinanderzusetzen und die Unterrichtspraxis zu beleuchten, davon geleitet, aus diesen Erkenntnissen Konsequenzen für die eigene Unterrichtstätigkeit zu ziehen.

Während des Verfassens dieser Arbeit stellte ich fest, dass mein Thema auch bei vielen StudienkollegInnen und DaF/DaZ-Lehrpersonen – manche mit bereits langjähriger Lehrerfahrung – auf Interesse stößt. Denn jeder, der einmal unterrichtet hat, setzt sich unweigerlich mit heterogenen Lerngruppen auseinander.

Es gibt zweifelsohne zahlreiche Fachliteratur zum Thema Binnendifferenzierung, die Maßnahmen für den Unterricht und Unterrichtskonzepte wie Stationenlernen, Projektarbeit usw. bieten, dennoch stellt sich die Herausforderung, wie man als Lehrperson einen binnendifferenzierten Unterricht *als wesentlichen Bestandteil jeder Unterrichtseinheit* implementieren kann. Denn Theorie und Praxis liegen mitunter sehr weit auseinander.

Die vorliegende empirische Studie untersucht die Umsetzung von Binnendifferenzierung in der DaZ-Unterrichtspraxis in der Erwachsenenbildung. Es soll aufgezeigt werden,

¹ Deutsch als Fremdsprache = im Weiteren DaF, Deutsch als Zweitsprache = im Weiteren DaZ.

inwieweit und in welcher Form Binnendifferenzierung in der Praxis eingesetzt wird. Im Weiteren sollen aus der Sicht einer DaZ-Lehrerin die Umsetzung von Binnendifferenzierung dargestellt und die Schwierigkeiten bzw. Grenzen bei der Umsetzung erörtert werden.

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut:

Im **zweiten Kapitel** erfolgt eine theoretische Einführung in die Thematik Heterogenität und Binnendifferenzierung. Die Aspekte, die im theoretischen Teil behandelt werden, sollen in erster Linie einen Überblick zu Binnendifferenzierung und ihren Umsetzungsmöglichkeiten geben und das Verständnis für die Fallstudie vorbereiten.

Das **dritte Kapitel** widmet sich dem praktischen Teil. Zunächst werden die Fragestellungen und Hypothesen der Einzelfallstudie beschrieben. Danach werden die Methodik und die Durchführung der Fallstudie erläutert. Nachdem die beobachtete Lerngruppe und die Lehrerin vorgestellt wurden, erfolgt unter Punkt 3.5 die Auswertung der Fallstudie anhand folgender elf Kategorien: Verständnis von Binnendifferenzierung, Zusätzliche Übungen/Aufgaben, Wechsel der Sozialformen, Kursteilnehmerinnen als „Assistentinnen“, Intensität und zeitlicher Umfang der lehrerseitigen Zuwendung, Unterschiede bei Fehlerkorrektur, Differenzierung im Plenum, Heterogenität der beobachteten Lerngruppe, Zeitfaktor, Binnendifferenzierung in der Ausbildung sowie Austausch mit ArbeitskollegInnen.

Im **vierten Kapitel** werden die zentralen Ergebnisse der Fallstudie zusammengefasst. In Zusammenhang mit den Schwierigkeiten die sich bei der Umsetzung von Binnendifferenzierung ergeben, werden konkrete Forderungen, die unter anderem die Arbeitsbedingungen betreffen, formuliert.

2 Theoretische Einführung

2.1 Heterogene Lerngruppen

Was genau versteht man unter Heterogenität bzw. heterogenen Lerngruppen?

Folgendes Bild sagt dazu wahrscheinlich mehr als tausend Worte:



Abbildung 1: Eine heterogene Lerngruppe²

Das Bild zeigt offensichtlich Personen mit unterschiedlichen kulturellen, nationalen und sozialen Identitäten. Die Lernenden unterscheiden sich noch in folgenden Aspekten:

- in ihren Ausgangssprachen
- in ihrem Geschlecht

² Abbildung entnommen aus: Erziehung und Wissenschaft 2/2001, S. 1-3, zit. nach: <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/traxel+karikatur+gleichheit+freiheit.pdf>.

Anmerkung zur Abbildung: Auf die angeführte Aufgabenstellung soll nicht näher eingegangen werden. Es geht hier in erster Linie um die Darstellung der heterogenen Lerngruppe.

- in ihrem Alter
- in ihren Kenntnissen und Lernvoraussetzungen
- in ihren Lerntraditionen, Lernerfahrungen
- in ihren Lerntempos
- in ihren Lernbiografien
- in ihren Sprachvermögen in der Muttersprache
- in ihren Lernstilen und Lernstrategien
- in ihren Arbeits- und Lernverhalten
- in ihrer Leistungsmotivation
- in ihren Lebensbedingungen
- in ihren Lernzielen und Lernabsichten
- in ihren Sprachkontakten mit deutschsprachigen Personen
- in ihren Vorstellungen vom guten Unterricht/guten LehrerIn.³

All diese Aspekte machen die heterogene Lerngruppe aus. Wie Vielau anführt ist *„die Liste der Unterscheidungsmerkmale [...] lang, und man könnte sie fast beliebig verlängern.“*⁴

Um mit den verschiedenen Voraussetzungen in der Unterrichtspraxis im DaF/DaZ-Bereich umzugehen, wird in erster Linie eine Außendifferenzierung nach dem Sprachstand vorgenommen. Diese äußere Differenzierung zielt darauf, Lernende in möglichst homogene Gruppen einzuteilen⁵. Der Wunsch einer möglichst homogenen Gruppenzusammensetzung resultiert aus der Befürchtung, dass Lernende in einer heterogenen Gruppe über- bzw. unterfordert werden. Doch auch Lernende können empfindlich bis defensiv auf Lernunterschiede in der Gruppe reagieren.⁶

Die Bemühungen, eine möglichst homogene Gruppe zu bekommen, berücksichtigen mit der Differenzierung nach dem Sprachstand jedoch nur einen variablen Aspekt. Auch in einem Anfängerkurs kann schon nach wenigen Wochen Unterricht nicht mehr von einer

³ Vgl. Göbel 1981: 23-44, Vielau 1995: 68, Kilian 1995, Demmig 2003: 28, Kaufmann 2007: 188.

⁴ Vgl. Vielau 1995: 68.

⁵ Vgl. Kaufmann 2007: 188.

⁶ Vgl. Vielau 1995: 71.

homogenen Lerngruppe gesprochen werden⁷. Bereits in der allerersten Unterrichtsstunde im Anfängerkurs sind bereits Unterschiede vorhanden, denn das Vorwissen der einzelnen Lernenden kann entscheidend variieren. Im Verlauf eines Kurses können sich weitere Faktoren ändern, wie die Lernmotivation, die Lernziele, die Möglichkeiten für Sprachkontakt usw. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass in Kursen eine ‚unvermeidbare Heterogenität‘⁸ vorliegt.

2.2 Vielfalt als Chance

Neben dem Wunsch von Lehrenden homogenere Lerngruppen zu unterrichten, sollen im Folgenden die Chancen und Möglichkeiten für das gemeinsame Lernen in heterogenen Lerngruppen näher beleuchtet werden. Hierzu sei allerdings vorwegzunehmen, *„daß die positiven Möglichkeiten einer heterogenen Lernsituation nur zum Tragen kommen, wenn ein geeignetes pädagogisches Konzept dieses Potential freisetzt und aktiviert“* denn *„in einer traditionellen [...] ‚Trichter-Methode‘ [...] bleibt Heterogenität vor allem ein Störfaktor.“*⁹

Die Frage, die sich allerdings stellen könnte, ist, ob auch die „lernstärkeren“ Lernenden vom Unterricht in heterogenen Gruppen profitieren? Aufgrund von Erfahrungswerten ist davon auszugehen, dass heterogene Lerngruppen insgesamt bessere Resultate erzielen als homogene Lerngruppen. Dieser Effekt bezieht sich auch auf die „lernstärkeren“ Lernenden, da sie sich aufgrund von Fehlern oder Lernproblemen der anderen Teilnehmer auch vertiefter mit dem Lernstoff auseinandersetzen. Wie aus der Alltagserfahrung bekannt ist, lernt man besonders gut, wenn man anderen etwas zu erklären versucht. Diese Aufgabe übernehmen „stärkere“ bzw. „schnellere“ Lernende häufig in der Rolle des „Assistenten“ im Unterricht.¹⁰

Eine heterogene Gruppe ist für alle im Kurs eine Bereicherung. Die Lernenden bringen verschiedene Erfahrungen, Meinungen, Kulturen, Lernstile usw. in den Unterricht ein

⁷ Vgl. Vielau 1995: 68f.

⁸ Göbel 1981: 50.

⁹ Vielau 1995: 79.

¹⁰ Vgl. Vielau 1995: 78f.

und das ermöglicht einen interessanten, lebendigen Unterricht zu gestalten.¹¹ Die Kooperation in heterogenen Lerngruppen fördert unter anderem Qualifikationen wie die Teamfähigkeit, die zielorientierte Kommunikation, die Kooperation, die Toleranz sowie die Empathie der Lernenden.¹²

2.3 Binnendifferenzierung

Mit Bezug auf den Untertitel dieser Masterarbeit¹³ kann Binnendifferenzierung als die Möglichkeit einer „gerechten Ungleichbehandlung“ im DaF/DaZ Unterricht beschrieben werden.

„In der Binnendifferenzierung geht es um die Frage, wie jeder Lernende entsprechend seinen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten innerhalb einer Klasse oder Lerngruppe (autonom) einen Weg findet, die Lernziele zu erreichen, indem der Lernprozess für verschiedene Lernertypen unterschiedlich gestaltet wird.“¹⁴

Vielau betont, dass das Ziel der Binnendifferenzierung *„NICHT die ‘Homogenisierung’ der Lerngruppe“* ist, sondern *„die subjektorientierte FÖRDERUNG subjektiv optimaler Lernwege.“¹⁵* Es geht demnach nicht darum, sich auf die lernschwächeren Lernenden zu fokussieren, sondern alle Lernenden – auch die leistungsstärkeren – bestmöglich zu fördern.¹⁶

Vielau macht im Weiteren darauf aufmerksam, dass Binnendifferenzierung nicht grenzenlos möglich ist. Denn *„wenn die Unterschiede ZU GROSS werden, ein gemeinsames sinnvolles Fundament nicht mehr existiert, wird die Konstellation unproduktiv.“¹⁷*

Ein Begriff, der sich mit Binnendifferenzierung überschneidet, ist der der Individualisierung.¹⁸ Bei der Individualisierung werden den Lernenden Aktivitäten

¹¹ Vgl. Kaufmann 2007: 190.

¹² Vgl. Vielau 1995: 79.

¹³ „Es gibt nichts Ungerechteres als die gleiche Behandlung von Ungleichen.“
Paul F. Brandwein (1912-1994).

¹⁴ Indira Gandhi National Open University, Modul 1, 2010:145.

¹⁵ Vielau 1995: 76.

¹⁶ Vgl. Tönshoff 2004: 229.

¹⁷ Vielau 1995: 79.

¹⁸ Vgl. Göbel 1987: 239.

angeboten, die ihnen ermöglichen „*allein, in eigenem Tempo, an dem Ort ihrer Wahl zu lernen.*“¹⁹ In der Literatur sind verschiedene Stellungen zu Individualisierung zu finden.

Göbel nimmt eine kritische Stellung ein, da durch Individualisierung die Lerngruppe aufgelöst wird und dies der Vorwegnahme realer Kommunikation entgegensteht.²⁰ An anderer Stelle in der Literatur wird Individualisierung als Angebot wahrgenommen, damit Lernende in ihrem eigenen Tempo, dem eigenen Lerntyp entsprechend autonom lernen können.²¹

Ein binnendifferenziertes Unterrichtskonzept schafft den Rahmen für das selbsttätige Lernen der Lernenden, indem sie sich selbst Lernziele setzen, ihren individuellen Lernerpersönlichkeiten entsprechend Lernwege auswählen, ihren Lernerfolg überprüfen usw. Die Lernerautonomie ist ein wichtiger Bestandteil von Binnendifferenzierung.²²

Im Rahmen dieser Arbeit wird die Binnendifferenzierung in einer Lerngruppe im Sinne von Göbel als „*kooperative Binnendifferenzierung*“²³ verstanden.

Ein binnendifferenziertes Unterrichtskonzept impliziert, „*dass binnendifferenzierende Maßnahmen ihren Ausgangspunkt im Unterricht mit der Gesamtgruppe nehmen und die Prozesse und Resultate der Phasen, in denen der Lerngruppenverband aufgelöst ist, wieder in diesen zurückfließen.*“²⁴

2.4 Binnendifferenzierter Unterricht

Göbel stellte bereits 1981 fest, dass eine Möglichkeit, mit Heterogenität im Unterricht umzugehen, darin besteht, „*die Unterschiede für unwichtig oder nicht vorhanden zu erklären, sie nicht zur Kenntnis zu nehmen oder zu behaupten, man könne sie der vorgegebenen Arbeitsbedingungen wegen nicht berücksichtigen.*“²⁵ Dieser Umgang wird

¹⁹ Kaufmann 2007: 192.

²⁰ Vgl. Göbel 1987: 239, siehe auch Göbel 1981: 76f.

²¹ Vgl. Hess 2001: 12, zit. nach: Kaufmann (2007: 192).

²² Vgl. Tönshoff 2004: 229.

²³ Göbel 1981: 89.

²⁴ Tönshoff 2004: 229.

²⁵ Göbel 1981: 89.

auch in der heutigen Unterrichtspraxis vermutlich häufig praktiziert. Das Lehrpersonal orientiert sich oft an sogenannten „Durschnittslernern“ und nimmt deren Lern- und Leistungsfortschritt zum Maßstab für die Schnelligkeit und Schwierigkeit des Lehrens.²⁶

Im Folgenden soll aber davon ausgegangen werden, dass binnendifferenzierter Fremdsprachenunterricht gestaltet wird. Binnendifferenzierung kann sich sowohl auf die Lernziele, auf die Zugänge zum Lerninhalt, auf die Qualität als auch auf die Quantität der Lernaufgaben oder auf die Medien beziehen. Die zahlreichen didaktisch-methodischen Möglichkeiten können dabei auf vielfältige Weise kombiniert werden.²⁷

Tönshoff²⁸ führt folgende Differenzierungsmaßnahmen an:

- Art der Inhalte (Themen, Textsorten)
- Umfang und Portionierung des Lernstoffs
- Aufgaben bzw. Übungstypen, Differenzierung nach geschlossenen oder offenen Aufgaben²⁹
- Schwierigkeitsgrad von Aufgaben
- Bearbeitung zusätzlicher Arbeitsblätter³⁰
- Lernmaterialien und Medien
- Umfang sprachlicher Hilfestellungen
- Intensität und zeitlicher Umfang der lehrerseitigen Zuwendung
- Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben
- Lernstile und Lernwege
- erwartete Selbstständigkeit bei der Vorbereitung, Bearbeitung und Evaluation von Lernaktivitäten
- Beteiligung von Lernern bei der Erarbeitung von Materialien und der Bereitstellung von Lernangeboten (sowie Lernen durch Lehren)
- Wechsel der Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit)

²⁶ Vgl. Weinert 1997, zit. nach: Wischer, Beate (o. J.) Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen, Online im WWW unter URL: <http://www.teachers-ipp.eu/Umgang-mit-Heterogenitet.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf> [25.08.2010].

²⁷ Vgl. Tönshoff 2004: 229.

²⁸ Vgl. ebenda: 229f.

²⁹ Vgl. auch Kaufmann 2007: 196.

³⁰ Vgl. Kaufmann 2007: 193.

- nach Verfügung über Lernstrategien³¹
- Differenzierung nach Unterrichtsformen (bspw. Stationenlernen)³²

Die Initiative zur Binnendifferenzierung kann vom Lehrenden oder von den Lernenden ausgehen, dementsprechend wird zwischen einer lehrergesteuerten Differenzierung und einer lernergesteuerten Differenzierung unterschieden.³³

Zu den verschiedenen Differenzierungsmaßnahmen sind in der Literatur zahlreiche Ausführungen zu finden, diese werden im Rahmen dieser Arbeit nicht näher behandelt.³⁴

Ein wichtiger Aspekt, der nicht außer Acht gelassen werden darf, ist, dass Binnendifferenzierung auch im Frontalunterricht erfolgen kann.³⁵ Karl Haußer geht davon aus, dass es keinen undifferenzierten Unterricht gibt und führt weiter aus:

„Auch Frontalunterricht ist differenziert, nur eben nicht auf eine offenkundig-organisatorische Art und Weise, sondern vielmehr im Sinne einer differentiellen Betrachtung der Schüler durch den Lehrer.“³⁶

Diese Feststellung von Haußer betrifft jede Form von Unterricht, ob in der Schule oder in der Erwachsenenbildung.

Lehrkräfte können im Frontalunterricht folgende Verfahren einsetzen, um auf die unterschiedlichen Lernenden einzugehen:

- multimediale Präsentation von Lerngegenständen
- Vielfalt und Abwechslung bei vermittlungsmethodischen Verfahren
- unterschiedliche Hilfestellungen und Fehlerkorrekturen
- differenzierende Fragetechniken
- spezielle Aufruftechniken (leistungsschwächere vor leistungsstärkere Lerner zu Wort kommen lassen)

³¹ Vgl. Schwerdtfeger 2001: 115.

³² Vgl. Scholz 2008: 16.

³³ näheres vgl. Demmig 2003: 31.

³⁴ Siehe Kilian 1995, Bönsch 2000, Schwerdtfeger 2001, Ahlring 2006, Kaufmann 2007, Scholz 2008b.

³⁵ Vgl. Demmig 2003: 135, Tönshoff 2004: 230.

³⁶ Haußer 1981: 23.

- variierende Anforderungen bei den Lerneräußerungen³⁷

Diese Differenzierungsmaßnahmen, die von den Lehrenden häufig unbewusst bei den einzelnen Lernenden eingesetzt werden, bezeichnet Haußer als latente Differenzierung. Diese Form der Differenzierung – obgleich sie gut gemeint sein kann - ist allerdings nicht unproblematisch, da sich unbewusst positive und negative Erwartungshaltungen der Lehrenden auch auf die Selbsteinschätzung der Lernenden auswirken können.

³⁷ Vgl. Tönshoff 2004: 230.

3 Praktischer Teil – Fallstudie Binnendifferenzierung

Im Sommersemester 2010 wurde im Seminar „Empirisches Arbeiten im Bereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache“ mit einem Forschungsprojekt zum Thema Binnendifferenzierung die Grundlage für diese Arbeit gelegt. Das Thema Binnendifferenzierung im Rahmen einer Fallstudie zu erarbeiten stand aufgrund meines großen Interesses bereits zu Beginn des Seminars fest. Nach eingehender Lektüre der Fachliteratur zu empirischen Studien sowie zum Thema Binnendifferenzierung wurden die konkreten Forschungsfragen für die Masterarbeit formuliert und die Durchführung des Forschungsprojektes geplant.

3.1 Fragestellungen/Hypothesen

Bereits vor mehr als 30 Jahren stellten Klafki/Stöcker (1976) fest, „*[w]enn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will [...] dann muss er im Sinne innerer Differenzierung [Binnendifferenzierung, d. Verf.] durchdacht werden*“.³⁸

In diesem Sinne möchte ich im Rahmen meiner Fallstudie folgenden Fragen nachgehen:

1. Wie wird Binnendifferenzierung in der Unterrichtspraxis umgesetzt?

Ich gehe davon aus, dass bestimmte Formen von Binnendifferenzierung tendenziell von jeder Lehrperson, die ein großes Methodenrepertoire im Unterricht einsetzt, geleistet werden. Im Weiteren spielt meines Erachtens auch die latente Differenzierung in der Unterrichtspraxis eine wichtige Rolle, da diese – bewusst oder unbewusst – immer zum Einsatz kommt.

Die zweite Fragestellung lautet:

2. Welche Schwierigkeiten gibt es bei der Umsetzung von Binnendifferenzierung in der Unterrichtspraxis?

³⁸ Klafki/Stöcker 1976, zit. nach: Wischer, Beate (o. J.) Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen, Online im WWW unter URL: <http://www.teachers-ipp.eu/Umgang-mit-Heterogenitet.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf> [25.08.2010].

Ich denke, dass vor allem zu Beginn der Lehrtätigkeit viele überfordert sind auf die heterogene Lerngruppe einzugehen. Es bedarf meines Erachtens viel Lehrerfahrung und Empathie, um auf die unterschiedlichen Lernenden eingehen zu können. Ein binnendifferenzierter Unterricht stellt zusätzliche Anforderungen an die Lehrkräfte. Ein grundlegendes Problem betrifft meines Erachtens das fehlende Wissen der Lehrkräfte Binnendifferenzierung in der Praxis umzusetzen. Ein weiterer wesentlicher Faktor ist der zusätzliche Zeitaufwand für die Auswahl und Erstellung unterschiedlicher Aufgaben und Materialien.

3.2 Überlegungen zur methodischen Vorgehensweise

Eine sorgfältige Auswahl der methodischen Vorgehensweise ist eine Grundvoraussetzung qualitativer Forschung. Im Folgenden wird auf die Forschungsmethode und auf die Ontologie im Fremdsprachenunterricht eingegangen und davon ausgehend die Durchführung der vorliegenden Fallstudie dargestellt.

3.2.1 Qualitative Forschung

Die Fragestellungen der Fallstudie legen eine qualitative Forschungsmethode nahe. Laut Definition wird in der qualitativen Forschung Erfahrungsrealität nichtnumerischer Art erfasst³⁹ und „*interpretativ verarbeitet, um dadurch neue Effekte zu entdecken [...]. Inhaltlich ist es ein besonderes Anliegen der qualitativen Forschung, soziale Phänomene aus der Sicht der Akteure zu rekonstruieren [...].*“⁴⁰

Bei der qualitativen Forschung steht die Hypothese erst am Ende der Untersuchung, obgleich der Forscher gewisse Erwartungen an die Studie haben kann.⁴¹ Die Stärken dieser Forschungsmethode liegen darin, dass das Verstehen subjektiver Deutungsmuster, Handlungsorientierungen und soziokulturelle Lebenswelten genauer fokussiert werden können.⁴²

³⁹ Vgl. Reicher 2005: 89.

⁴⁰ Bortz/Döring 1995: 624, zit. nach: Reicher (2005: 89).

⁴¹ Vgl. Cropley 2002: 41 und ebenda: 50.

⁴² Vgl. Reicher 2005: 90.

Neben den Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität, die in der qualitativen Forschung eine partielle Uminterpretation erfahren, sind Kriterien wie intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Gegenstandsangemessenheit und Relevanz betont.⁴³

Die Arbeit wird als deskriptive Einzelfallstudie angelegt. Eine Einzelfallstudie ist definitionsgemäß eine *„Untersuchungsform, die in der detaillierten Analyse einzelner Untersuchungseinheiten (Individuen, Gruppen, Institutionen) besteht. Das Ziel der E. ist genaueren Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren [...] zu erhalten, wobei sie meist auf das Auffinden und Herausarbeiten typischer Vorgänge gerichtet ist.“*⁴⁴

In der Fachliteratur wird vielfach darauf hingewiesen, dass der quantitative und qualitative Forschungsansatz nicht als rivalisierende Herangehensweisen verstanden werden sollten, da sie einander ergänzen und zu einem größeren Erkenntnisstand beitragen.⁴⁵

3.2.2 Triangulation

Diese Anforderung eines mehrperspektivischen Vorgehens ist mit der Triangulation realisierbar. Der Begriff der Triangulation stammt aus der Landvermessung und wird von Uwe Flick im Kontext qualitativer Forschung folgendermaßen definiert:

„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven [...] bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, [...] und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese

⁴³ Vgl. Grotjahn 2007: 497.

⁴⁴ Reicher 2005: 94.

⁴⁵ Vgl. Cropley 2002: 37, siehe auch Aguado 2009: 14.

*Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt umgesetzt werden.*⁴⁶

An anderer Stelle führt Flick an:

*„Der Gewinn der Triangulation [liegt] weniger in der wechselseitigen Überprüfung von Ergebnissen [...], sondern in Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten durch die Erweiterung der Perspektiven auf den untersuchten Gegenstand.“*⁴⁷

Bei der Datenerhebung zur vorliegenden Arbeit wurde eine Datentriangulation durchgeführt, um eine mehrperspektivische Untersuchung zu realisieren. Dazu wurden Daten aus folgenden Quellen herangezogen: Wir-Plakat der Kurssteilnehmerinnen, Beobachtungsprotokolle sowie Interview mit der Lehrerin.

3.2.3 Erkenntnistheoretischer Zugang

Bei der Auseinandersetzung mit der qualitativen Forschungsmethode muss auch der erkenntnistheoretische Zugang berücksichtigt werden. Cropley führt als die erkenntnistheoretischen Merkmale qualitativer Untersuchungen die Ontologie, die Epistemologie und die Methodologie an.⁴⁸ Er beschreibt die Ontologie folgendermaßen:

*„Der qualitative Ansatz basiert auf der Annahme, dass jeder Mensch aus seinen Erfahrungen mit dem Leben und der Welt sich seine eigene, individuelle ‚Realität‘ erschafft. Demnach ist die Realität erstens eine persönliche interne Nachbildung der eigenen Erfahrungen [...] und zweitens ist sie deshalb von Person zu Person eine andere. Die persönliche Realität jeder Einzelperson wird jedoch durch Interaktionen mit anderen Menschen stark beeinflusst, d.h. sie wird drittens ‚sozial gestaltet‘.“*⁴⁹

Dieses Verständnis von der Realität wird bei Grotjahn als radikaler Konstruktivismus bezeichnet, dieser geht davon aus, dass es *„zwar eine äußere Realität, jedoch keine Wahrheit im Sinne der Korrespondenztheorie [gibt]. Es ist keine direkte Repräsentation der Realität möglich.“*⁵⁰

⁴⁶ Flick 2008: 12, Online im WWW unter URL: <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+10756767633A2F2F6A6A6A2E6663657661747265797661782E70627A++/content/h4p661420qq6446k/fulltext.pdf> [23.08.2010].

⁴⁷ ebenda: 112.

⁴⁸ Vgl. Cropley 2002: 37.

⁴⁹ ebenda: 37f.

⁵⁰ Grotjahn 2006: 250.

Flick äußert sich kritisch zum Grundgedanken des radikalen Konstruktivismus, macht jedoch zugleich auf den grundlegenden konstruktiven Charakter menschlicher Kognition und vor allem auf die Konstruktivität wissenschaftlicher Erkenntnis aufmerksam.⁵¹

Er bezieht sich dabei auf Alfred Schütz (1971), der zwischen Konstruktionen ersten und zweiten Grades unterscheidet. Die Kognitionen über die Welt der erforschten Personen sind die Konstruktionen ersten Grades. Äußern sich diese Personen über ihre Sicht der Realität, handelt es sich um Konstruktionen zweiten Grades.⁵² Grotjahn führt noch die Konstruktion dritten Grades an, wenn der Forscher anhand der narrativen Daten die Kognitionen zu rekonstruieren versucht.⁵³

Da im Rahmen dieser Fallstudie unterschiedliche Daten herangezogen werden, ist folgendes zu berücksichtigen:

„Daten sind die typischen Zugänge der Forschung zur untersuchten Realität. Wir nehmen sie als Repräsentanten der Wirklichkeit, doch sind sie nicht die Wirklichkeit selbst, sondern ihre Spuren. Sie werden immer unter einer bestimmten Perspektive ausgewählt oder konstruiert, sind also – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – ‚theoriebeladen‘.“⁵⁴

Daraus ergeben sich laut Altrichter und Posch zwei praktische Konsequenzen. Da die Einsichten auf Daten beruhen, die noch unentdeckte theoretische Vorannahmen enthalten, sollte erstens der hypothetische Charakter unserer Einsichten deutlich zum Ausdruck gebracht werden und zweitens unsere Einsichten überprüft und weiterentwickelt werden.⁵⁵

Neben der erkenntnistheoretischen Position des Forschenden hängt der forschungsmethodologische Zugriff auch von den Annahmen zur Ontologie des Gegenstandsbereichs ab. Die Forschungsmethodologie soll dem jeweiligen Forschungsgegenstand – in diesem Fall dem Fremdsprachenunterricht – angemessen

⁵¹ Vgl. Flick 2004 : 155f.

⁵² Vgl. ebenda.

⁵³ Vgl. Grotjahn 2006: 250, siehe auch Cropley 2002:62ff.

⁵⁴ Altrichter/Posch 2007: 112, [Hervorhebungen im Original].

⁵⁵ Vgl. ebenda: 113, [Hervorhebungen im Original].

sein. Diese ist von der Vorstellung vom Gegenstandsbereich „Lernen von Fremdsprachen“ abhängig.⁵⁶

Grotjahn führt folgende Merkmale vom Fremdsprachenlernen an:

1. Der Fremdsprachenunterricht zeichnet sich durch eine Faktorenkomplexion aus, das heißt, sie ist ein durch Vielzahl interdependenter Faktoren konstituierter, mehrdimensionaler Wirklichkeitsbereich.
2. Fremdsprachenunterricht ist ein soziales an bestimmte Institutionen und politische Systeme gebundenes Phänomen. Der Unterricht wird dabei durch explizite und implizite Normen bedingt.
3. Fremdsprachenunterricht manifestiert sich 1) als in einem Zeitabschnitt beobachtbarer Prozess; 2) als zu einem Zeitpunkt vorliegendes Resultat beobachtbarer Prozesse und 3) als beobachtbare Resultate nicht-beobachtbarer, individueller, mentaler Prozesse.
4. Fremdsprachenlernen ist ein individueller Prozess, der durch Rückschritte, Restrukturierungen, Stabilisierungen und Instabilitäten gekennzeichnet ist.
5. Annahmen über das zugrunde gelegte Menschenbild, das heißt, ob Lerner und Lehrer beispielsweise primär als reaktive, informationsverarbeitende Systeme oder als reflexive und intentionale soziale Aktanten wahrgenommen werden.⁵⁷

Diese Erkenntnisse sollen bei der Durchführung der Datenerhebung und -auswertung immer im Auge behalten werden.

⁵⁶ Vgl. Grotjahn 2006: 247ff.

⁵⁷ Vgl. Grotjahn 2007: 493-496.

3.3 Datenerhebungen

Wie bereits angeführt, wurde bei der Fallstudie eine Datentriangulation durchgeführt, die Daten wurden aus dem Wir-Plakat der Kursteilnehmerinnen⁵⁸, den Unterrichtsbeobachtungen sowie dem Interview mit der Lehrerin gewonnen.

Wichtig ist an dieser Stelle anzuführen, dass die ethischen Kriterien, darunter die Verantwortung gegenüber den Teilnehmerinnen der Fallstudie und Fragen des Datenschutzes, beachtet werden. Es wird die Anonymität der Lehrerin und der Kursteilnehmerinnen gewährleistet. In Folge wird die Lehrerin in der Arbeit als „die Lehrerin“ angeführt. Um die Heterogenität der Teilnehmerinnen veranschaulichen zu können und gleichzeitig ihre Anonymität zu gewährleisten, werden lediglich die Vornamen der Kursteilnehmerinnen in der Studie angeführt. Der Name des Vereins, in dem die Fallstudie durchgeführt wurde, darf namentlich genannt werden und wird unter Punkt 3.4.1 kurz vorgestellt.

Im Folgenden wird die Durchführung der Datenerhebung im Überblick dargestellt:

Datenerhebungen	Datum und Zeit	Anmerkungen
Unterrichtsbeobachtungen	Mittwoch, 9. Juni 2010 Donnerstag, 10. Juni 2010 Dienstag, 15. Juni 2010 Mittwoch, 16. Juni 2010 jeweils von 8:20 – 11:50 Uhr	Der Kurs fand in einer externen Räumlichkeit, die dem Verein zur Verfügung gestellt wird, statt.
„Wir-Plakat“	Mittwoch, 9. Juni 2010	in der ersten Unterrichtseinheit, um sich kennenzulernen; erleichterte Notizen für die Unterrichtsbeobachtungen, da die Teilnehmer namentlich bekannt waren;
Interview mit der Lehrerin	Mittwoch, 7. Juli 2010 kurz nach 15:00 Uhr	Interview fand in der Wohnung der Verfasserin dieser Arbeit statt.

⁵⁸ Anm.: Da der beobachtete Deutschkurs ausschließlich für Frauen konzipiert ist, wird im Folgenden nur die weibliche Form „Kursteilnehmerinnen“ angeführt. Näheres zu den Kursteilnehmerinnen siehe Punkt 3.4.2.

3.3.1 Unterrichtsbeobachtung

Mithilfe der Unterrichtsbeobachtung sollte ein Einblick in die Unterrichtspraxis gegeben und die Maßnahmen zur Binnendifferenzierung aufgezeigt werden.

*„Die Beobachtung ist ein Abbildungsvorgang, im Verlaufe dessen ein Ausschnitt aus der Beobachtungsrealität modelliert wird.“*⁵⁹ Diese Definition lässt den Schluss ziehen, dass jede Beobachtung selektiv ist und nicht alles gleichzeitig beobachtet werden kann.⁶⁰

Es gilt sich auch bewusst zu sein, wie Greve und Wentura in ihrer Einführung zur wissenschaftlichen Beobachtung anmerken, dass bei einer Wahrnehmung, ohne dass man sich diesem entziehen könnte, automatisch eine Interpretation erfolgt. Wie die Autoren im Weiteren anführen, ist die *„Wahrnehmung ein Prozeß, an dem Wahrnehmender und Wahrgenommenes interaktiv beteiligt sind [...] den beide zusammen erst konstituieren.“*⁶¹

Die Unterrichtsbeobachtung birgt folglich verschiedene Einfluss- und Fehlerquellen, wie Wahrnehmungs-, Deutungs-, Erinnerungs- und Wiedergabefehler, die bei der Durchführung und Auswertung berücksichtigt beziehungsweise im Auge behalten werden müssen.⁶²

Die Unterrichtsbeobachtungen wurden als nicht-teilnehmende Beobachtung durchgeführt⁶³, auf den Einsatz von Hilfsmitteln wie Aufnahmegerät wurde verzichtet, um einen möglichst authentischen Unterricht zu gewährleisten.

Dennoch ist die Tatsache, dass ein Beobachter anwesend ist und Notizen im Unterrichtsverlauf macht, ausreichend, dass das zu beobachtende Geschehen

⁵⁹ Aguado 2009: 15.

⁶⁰ Vgl. ebenda.

⁶¹ Greve/Wentura 1997: 47.

⁶² Vgl. ebenda: 48ff.

⁶³ Vgl. Flick 2002: 200.

wesentlich modifiziert wird. Die „Reaktivität“ bezeichnet diese Verhaltensänderung der Beobachteten aufgrund der Beobachtung.⁶⁴ Da die Kursteilnehmerinnen mich nicht kannten, wurde bei der ersten Unterrichtsbeobachtung der Schwerpunkt darauf gelegt, sich untereinander kennenzulernen und soweit wie möglich ein vertrauensvolles Klima zu schaffen. Die Lehrerin hat mich vor dem ersten Besuch bereits angekündigt, um sie auf die Situation ein wenig vorzubereiten.

Die Auswahl der Termine zur Unterrichtsbeobachtung erfolgte in Absprache mit der Lehrerin. Entscheidend für die jeweiligen Termine zur Beobachtung waren folgende Punkte: Da der Deutschkurs erst am 26. Mai 2010 begann und die endgültige Zusammensetzung der Kursteilnehmerinnen sich zu Beginn noch ändert, sollte eine Vorlaufzeit gegeben werden. Die Lehrerin wollte den Kursteilnehmerinnen, die Anfängerinnen waren, einige Grundkenntnisse vermitteln, damit sie sich bei der ersten Unterrichtsbeobachtung kurz vorstellen und ihre Angaben am „Wir-Plakat“⁶⁵ anführen können. Ein weiterer Punkt war meine zeitliche Verfügbarkeit, da die Unterrichtsbeobachtung während meines laufenden Semesters stattfand.

Bei der ersten Unterrichtsbeobachtung, am 9. Juni 2010 wurde eine globale Beobachtung durchgeführt. Bei einer globalen Beobachtung *„wird allumfassend beobachtet, ohne dass die Aufmerksamkeit von vornherein auf bestimmte Aspekte oder vorgegebene Fragestellungen gelenkt und dadurch beeinflusst wird.“*⁶⁶

Ich war kurz vor Beginn der ersten Unterrichtseinheit anwesend, um die Unterlagen für das Wir-Plakat vorzubereiten. Die Kursteilnehmerinnen begegneten mir mit einer gewissen Neugier und einige dachten zu Beginn, wie sich im Nachhinein herausstellte, dass ich eine neue Kursteilnehmerin bin. Zu Beginn sagte die Lehrerin, dass ich einige Unterrichtsstunden bei ihnen sein werde – wie vorangekündigt – und bat die Teilnehmerinnen sich vorzustellen. Die Teilnehmerinnen stellten sich kurz vor und im Anschluss stellten sie Fragen zu meiner Person. Das hat eine erste Annäherung und eine

⁶⁴ Vgl. ebenda: 70.

⁶⁵ siehe Punkt 3.4.2

⁶⁶ Ziebell 2002 : 139.

Auflockerung der Situation ermöglicht, da sie eher persönliche Fragen an mich stellten. Im Anschluss erzählte ich ihnen kurz, dass ich gerade eine Arbeit für mein Studium verfasse und dazu beobachte, wie der Unterricht in einer heterogenen Gruppe verläuft. Die Wortwahl war einfach gehalten, da die Kursteilnehmerinnen Anfängerinnen waren. Ich habe sie auch darauf aufmerksam gemacht, dass ich einige Notizen zum Unterrichtsverlauf mache. Eine gewisse Transparenz war mir ein wichtiges Anliegen, um einem unangenehmen Gefühl seitens der Lernenden entgegenwirken zu können.

Ich hatte das Gefühl, dass mich die Teilnehmerinnen positiv aufnahmen, obwohl noch gewisse Unsicherheiten zu spüren waren, die bei den folgenden Unterrichtsbeobachtungen abnahmen.

Zur globalen Unterrichtsbeobachtung wurde das Verlaufsprotokoll nach Ziebell⁶⁷ eingesetzt und erweitert mit einer Skizze zum Sitzplan der Teilnehmerinnen. Bei den weiteren Unterrichtsbeobachtungen wurde ein gezieltes Beobachten gewählt. Laut Ziebell *„[liegt] bei einem gezielten Beobachten ein sehr konkretes Beobachtungs- und Erkenntnisinteresse vor“* und *„[f]ür das gezielte Beobachten müssen genau formulierte, meist relativ detaillierte [...] Beobachtungskriterien zugrunde gelegt werden, die auf übersichtlichen Beobachtungsbögen schriftlich festgelegt werden sollten.“*⁶⁸

Für die Erstellung des Beobachtungsbogens zur Binnendifferenzierung wurde das Kriterienraster von Rolf Winkeler herangezogen und für die Unterrichtsbeobachtung erweitert und modifiziert.⁶⁹

3.3.2 Befragung der Kursteilnehmerinnen

Im Rahmen der ersten Unterrichtsbeobachtung wurde, wie bereits angeführt, mit den Kursteilnehmerinnen ein „Wir-Plakat“ erstellt.⁷⁰ Kaufmann empfiehlt das „Wir-Plakat“ als

⁶⁷ Vgl. Ziebell 2002: 165.

⁶⁸ Ziebell 2002: 139.

⁶⁹ Vgl. Winkeler 1979: 49, sowie Anhang: Beobachtungsbogen (gezieltes Beobachten).

⁷⁰ Die Idee wurde von Kaufmann (2007: 209) übernommen und erweitert. Das „Wir-Plakat“ wird unter Punkt 3.4.2 vorgestellt. Die Vorlage für das Plakat befindet sich im Anhang.

eine spielerische Aktivität zu gestalten, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Lerngruppe aufzuzeigen.⁷¹

Diese Form der schriftlichen Befragung wurde eingesetzt, da die Lernenden Anfängerinnen waren und noch über geringe Deutschkenntnisse verfügten. Die Fragestellungen wurden nochmal im Plenum von der Lehrerin durchgenommen, um Unklarheiten zu klären. Bei Fragen zur Rechtschreibung oder zu sprachlichen Ausdrücken gaben die Lehrerin und ich Hilfestellung.

Die Antworten einer Teilnehmerin entsprechen jeweils einer Farbe am Wir-Plakat und können daher einfach zugeordnet werden. Das bunte Plakat zeigt die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten dieser Lerngruppe übersichtlich auf.

Diese Form der Erhebung war im Nachhinein betrachtet sinnvoll, da eine mündliche Befragung aufgrund der sprachlichen Kenntnisse im Deutschen nur eingeschränkt realisierbar gewesen wäre. Die Lernenden empfanden diese Vorgehensweise meines Erachtens nicht so sehr als Befragung, im Weiteren konnten sie sich bei Unklarheiten gegenseitig helfen.

3.3.3 Befragung der Lehrerin

Der Einsatz von Interviews nimmt in der qualitativen Forschung eine zentrale Rolle ein,

„erhält man doch auf diesem Weg einen raschen Zugang zum Forschungsfeld, zu den interessierenden Personen und in der Regel reichlich Datenmaterial. Interviews geben den Befragten selbst das Wort, sie erhalten im Interview Gelegenheit, über ihre Biographie, Weltsicht, Erfahrungen und Kontexte zu berichten und machen diese Informationen damit der Forschung zugänglich.“⁷²

Die Befragung der Lehrerin setzte eine Auseinandersetzung mit den Interviewtechniken und Frageformulierungen voraus. Die Fragestellungen bestimmen letzten Endes welche Antworten ermöglicht werden oder welche man direkt vorgibt.⁷³

⁷¹ Vgl. Kaufmann 2007: 201.

⁷² Friebertshäuser 1997: 371.

⁷³ Vgl. Friedrichs 1990: 192.

Für das Interview wurde ein Leitfaden mit vorformulierten Fragen zum Thema Binnendifferenzierung und zur beobachteten Lerngruppe erstellt. Es wurden im Rahmen des Interviews fertig vorformulierte, detaillierte Fragen in einer festgelegten Reihenfolge an die Lehrerin gestellt.⁷⁴ Es war mir jedoch ein wichtiges Anliegen auf die Äußerungen der Befragten einzugehen, diese gegebenenfalls aufzugreifen sowie bei Unklarheiten nachzufragen.

In diesem Zusammenhang ist jedoch auch auf die Grenzen von Interviews hinzuweisen:

„der Einfluß des Interviewenden durch nonverbale und verbale Reaktionen auf die Äußerungen des Befragten, Mißverständnisse, die unter anderem auch durch die Fragenformulierung auftreten können, der Einfluß der sozialen Erwünschtheit auf die Antworten, bis hin zur möglichen Differenz zwischen den verbalen Äußerungen und dem tatsächlichen Verhalten der Befragten [...]“⁷⁵

Das Interview fand am 7. Juli 2010 nachmittags in der Wohnung der Verfasserin dieser Arbeit statt.⁷⁶ Das Interview wurde mit einem Diktiergerät und mit der Software MS Windows7 Sound Recorder aufgenommen. Für die Auswertung der Daten wurde eine wörtliche Transkription vorgenommen, die dieser Arbeit allerdings nicht beiliegt. Die Aufzeichnung des Interviews ist bei der Verfasserin dieser Arbeit verfügbar.

⁷⁴ Vgl. Friebertshäuser 1997: 375. Interviewleitfaden siehe Anhang.

⁷⁵ Friebertshäuser 1997: 371.

⁷⁶ Die Befragung wurde an diesem Ort durchgeführt, um ein ungestörtes Interview zu gewährleisten.

3.4 Der kontextuelle Rahmen

3.4.1 Station Wien

Der Verein Station Wien, bei der die Beobachtung durchgeführt wurde, wird kurz vorgestellt, um somit auch nähere Informationen zu der beobachteten Lerngruppe zu erhalten. Der Verein wurde 1997 gegründet und hat laut der Homepage des Vereins in erster Linie das Empowerment von MigrantInnen zum Ziel, um eine gleichberechtigte Teilhabe am sozialen und beruflichen Leben in Österreich zu ermöglichen.

Zu den Projekten von Station Wien gehören unter anderem „Mama lernt Deutsch“ und das Kontaktpool Wien, bei dem interkulturelle Kontakte zwischen Einheimischen und Zugewanderten vermittelt werden.

Es werden Deutsch-Integrationskurse auf den Stufen A1, A1+ und A2 sowie Alphabetisierungskurse angeboten. Die Zielgruppe des Vereins sind insbesondere sozial benachteiligte Frauen und Frauen mit Kleinkindern. Während des Deutschkurses wird eine kostenlose Kinderbetreuung angeboten. Die Kurse finden an 4 Tagen in der Woche vormittags statt, wobei sich ein Kurs aus 100 Übungseinheiten zusammensetzt.

Station Wien führt regelmäßig Deutsch-Integrationsprüfungen auf Niveau A2 durch, diese können zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung oder als Sprachnachweis für die Erlangung der Staatsbürgerschaft abgelegt werden.⁷⁷

Nähere Informationen zu Station Wien und den Projekten sind auf der Homepage des Vereins zu finden.⁷⁸

⁷⁷ Näheres zur Integrationsvereinbarung:
http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Niederlassung/allg_infos_neu/Integrationsvereinbarung.pdf [25.08.2010]
sowie http://www.integrationsfonds.at/integrationsvereinbarung/was_ist_die_iv/ [25.08.2010].

⁷⁸ Vgl. Station Wien: www.stationwien.com/ [25.08.2010].

3.4.2 Die Lerngruppe

Dieses Plakat, das die Kursteilnehmerinnen bei der ersten Unterrichtsbeobachtung erstellt, stellt sehr anschaulich die bunte, heterogene Lerngruppe dar.



Abbildung 2: Wir-Plakat der beobachteten Lerngruppe⁷⁹

Die Angaben einer Teilnehmerin entsprechen jeweils einer Farbe am Plakat und sind daher einfach zuzuordnen. Zur Übersicht werden die Angaben der einzelnen Teilnehmerinnen tabellarisch erfasst und ihre Angaben wortgetreu übernommen.

⁷⁹ Die Idee wurde von Kaufmann (2007: 209) übernommen und erweitert. Die Vorlage für das Plakat befindet sich im Anhang.

Vorname	Meine Muttersprache	Weitere Fremdsprachen, die ich kann:	Warum lerne ich Deutsch?	Was möchte ich im Deutschkurs lernen?	Mein Hobby/meine Interessen	Ich bin von Beruf	Ich bin in Österreich seit
Görpeli	Türkisch	-	ich muss	sprechen	Musik	Hausfrau	2 Jahre
Joyce	Englisch	-	für Visum, für Arbeit	Schreiben, lesen, hören	Musik, Lesen	Im Kenia: Geschäftsfrau, im Wien: Hausfrau	1 Jahre
Leyla	Türkisch	-	Visum, sprechen	sprechen, schreiben	Musik	Hausfrau	2 Monate
Lirie	Albanisch	-	lerne: Arbeit	kaufen, sprechen.	Musik	hausfrau	drei Woche
Mae Kristel	English	Tagalog	Für Visum, Ich möchte zu lernt Deutsch sprache. Für haben ein arbeit.	sprechen	Tanzen, Singen	Hausfrau	dreizehn tag
Shazia	Urdu	Urdu, English		schreiben, sprechen, einkaufen	Spielen mit Kinder, internet	Hausfrau (Osterreich), Director in Schule (Pakistan)	3 Jahre
Songül	Türkisch	-	ich muss	schreiben	Musik	Hausfrau	1 Jahr
Tuba	Türkisch	-	ich muss	Lernen	Singen, Sport	Hausfrau	8 Monate
Vjollca	Albanisch	-	Arbeit	sprechen	Musik	Haussfrau	9 Monate

Drei weitere Kursteilnehmerinnen, die den Deutschkurs besuchten bei der Erstellung des Plakates allerdings nicht anwesend waren, sind: Djurdjia aus Serbien, Agatha aus Nigeria und Nirmala aus Indien.

Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Antworten von den anderen Kursteilnehmerinnen übernommen wurden, falls die Fragen nicht vollständig verstanden wurden bzw. ihre sprachlichen Kenntnisse nicht ausreichend waren, um die Fragen zu beantworten.

3.4.3 Die Lehrerin

An dieser Stelle soll die Lehrerin in kurzen Zügen vorgestellt und die Eindrücke, die aufgrund des Interviews und der Unterrichtsbeobachtung entstanden, angeführt werden.

Die Lehrerin ist 30 Jahre alt und hat folgende Studien abgeschlossen: Finno-Ugristik und Pädagogik. Im Anschluss hat sie das Übersetzerstudium und zeitgleich das Modul Deutsch als Fremdsprache an der Hauptuniversität Wien absolviert. Sie verfügt über drei Jahre Berufserfahrung als Lehrperson und unterrichtet wöchentlich im Durchschnitt 26 Unterrichtseinheiten im DaZ-Bereich. Sie hat bereits bei unterschiedlichen Instituten in Wien Berufserfahrung gesammelt, dazu zählen unter anderem ActiLingua, Station Wien sowie Mind & More.

Im Zuge meiner Unterrichtsbeobachtungen wirkte die Lehrerin sehr motiviert und im Umgang mit den Kursteilnehmerinnen sehr freundlich und geduldig. Sie zeigte viel Engagement und scheint ihren Beruf mit Freude auszuüben. Während des Unterrichts herrschte ein sehr angenehmes Arbeitsklima. Die Lehrerin war für die einzelnen Unterrichtsstunden vorbereitet. Sie hatte zahlreiche Kopiervorlagen für die Teilnehmerinnen, da kein Kurs- und Arbeitsbuch verwendet wurde.

3.5 Auswertung der Fallstudie

Bei der Auswertung der vorliegenden Daten (Interview, Beobachtungsprotokoll) wurde nach folgenden Punkten, die nicht als klar abgegrenzte Schritte zu verstehen sind sondern oft ineinander greifen, vorgegangen:⁸⁰

1) Verfügbare Daten bewusst machen:

Dazu werden die Notizen auf den Beobachtungsbögen und das transkribierte Interview mehrmals genau gelesen.

2) Auswahl relevanter Informationen:

Es werden jene Informationen aus dem Datenmaterial zusammengestellt, die aufgrund der Forschungsfragen bedeutsam erscheinen. Dazu werden jene Passagen im Beobachtungsprotokoll und im transkribierten Interview gekennzeichnet, die von Bedeutung sind.

3) Daten „explizieren“:

Die Bedeutung, die einzelnen Daten im Rahmen des Erkenntnisinteresses gegeben wird, wird mit Hilfe des eigenen Vorverständnisses, durch den Vergleich und die Herstellung von Zusammenhängen innerhalb der Daten explizit ausgesprochen.

4) Daten strukturieren und kodieren:

Mithilfe von Kategorien wird das Datenmaterial den jeweils zutreffenden Kategorien zugeordnet. Im Zentrum stehen zwei Ansätze und zwar die deduktive und die induktive Kategorienentwicklung. Beim deduktiven Ansatz wird beispielsweise aufgrund von Fragestellungen oder Schlüsselbegriffen das Datenmaterial auf einschlägige Stellen abgesucht. Die Kategorien werden vor Durchsicht des Datenmaterials entwickelt. Beim induktiven Ansatz werden die Kategorien während und nach der Durchsicht des Datenmaterials formuliert.⁸¹ In der vorliegenden Arbeit werden die Kategorien nach dem induktiven Ansatz formuliert.

⁸⁰ Vgl. Altrichter/Posch 2007: 185ff.

⁸¹ Vgl. ebenda: 195.

5) Zusammenhänge aufbauen:

Es werden Annahmen formuliert, die die einzelnen Begriffe in plausible und durch Daten belegbare Beziehungen bringen.

6) Überprüfung der Interpretationen und des Analyseprozesses:

Dabei gilt es zu beachten, dass Interpretationen, die plausibel erscheinen, Hypothesen bleiben.

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgt aufgrund von Kategorien, die den zwei Fragestellungen der Fallstudie und zwar:

1. Wie wird Binnendifferenzierung in der Unterrichtspraxis umgesetzt?
2. Welche Schwierigkeiten gibt es bei der Umsetzung von Binnendifferenzierung in der Unterrichtspraxis?

zugeordnet sind.

Zur Auswertung von Binnendifferenzierung im Unterricht werden folgende Kategorien herangezogen:

- a) Verständnis von Binnendifferenzierung
- b) Zusätzliche Übungen/Aufgaben
- c) Wechsel der Sozialformen
- d) Kursteilnehmerinnen als „Assistentinnen“
- e) Intensität und zeitlicher Umfang der lehrerseitigen Zuwendung
- f) Unterschiede bei Fehlerkorrektur
- g) Differenzierung im Plenum
- h) Heterogenität der beobachteten Lerngruppe

Die Kategorien zur Frage nach den Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Binnendifferenzierung lauten:

- i) Zeitfaktor
- j) Binnendifferenzierung in der Ausbildung
- k) Austausch mit ArbeitskollegInnen

3.5.1 Binnendifferenzierung im Unterricht

a) Verständnis von Binnendifferenzierung

In der Eingangsfrage des Interviews wurde die Lehrerin nach ihren Erfahrungen mit Binnendifferenzierung und wie sie Binnendifferenzierung im Unterricht einsetzt befragt. Diese Frage bezieht sich auf einen der zentralen Beobachtungspunkte bei der Unterrichtsbeobachtung. Die Lehrerin ging in erster Linie auf die Schwierigkeiten von Binnendifferenzierung ein, da sie ein *„ziemlicher Mehraufwand ist, weil man Zuhause extra etwas vorbereitet, deshalb mache ich es [bezogen auf Binnendifferenzierung, Anm. d. Verf.] meistens nicht oder eigentlich gar nicht.“*

Bereits bei der Vorbesprechung zur Fallstudie äußerte die Lehrerin Bedenken, da sie davon ausging, dass sie nicht viel Binnendifferenzierung macht. Sie erklärte das im Nachhinein folgendermaßen:

„Weil ich das Bild vor Augen hab, dass Binnendifferenzierung ist, dass man ja zuhause Arbeitsblätter macht und das dann wirklich die ganze Zeit zum Beispiel in zwei - drei Gruppen arbeitet und, weil ich das nicht mache. Weil ich mir nicht so viel Zeit dafür nehme, weil es [bezogen auf Binnendifferenzierung, Anm. d. Verf.] nicht so ein Hauptfokus ist, auf den ich bewusst Wert lege.“

Aus diesen zwei Aussagen geht hervor, dass die Lehrerin Binnendifferenzierung vor allem mit zusätzlichen Arbeitsblättern, die zuhause vorbereitet werden, verbindet und daher davon ausgeht, dass sie Binnendifferenzierung *„meistens nicht oder eigentlich gar nicht“* einsetzt.

In Bezug auf die Eingangsfrage werden zwar auf keine weiteren Maßnahmen zur Binnendifferenzierung eingegangen, dennoch kristallisiert sich im Laufe des Interviews heraus, dass die Lehrerin andere binnendifferenzierte Maßnahmen kennt und anwendet. Sie verbindet diese Maßnahmen jedoch nicht in erster Linie mit Binnendifferenzierung. Die Lehrerin reflektierte ihr Verständnis und Umsetzung von Binnendifferenzierung folgendermaßen:

„Ich glaube schon, dass ich darauf [auf die Umsetzung von Binnendifferenzierung, Anm. d. Verf.] achte, aber vielleicht auch nicht bewusst. Also vielleicht ist es mir nicht unter dem Schlagwort Binnendifferenzierung bewusst gewesen.“

Diese Reflexion der Lehrerin erklärt wiederum ihre anfänglichen Bedenken eine Fallstudie zu Binnendifferenzierung bei ihr durchzuführen, denn wie sich herausgestellt hat, nahm die Lehrerin diese Maßnahmen bisher nicht immer bewusst unter der Bezeichnung Binnendifferenzierung wahr.

Im Weiteren ist aufgrund dieser Aussage die anfängliche Diskrepanz zu den Unterrichtsbeobachtungen und dem im Nachhinein geführten Interview verständlicher. Aufgrund der Unterrichtsbeobachtungen waren meine Erwartungen, dass die Lehrerin einige Maßnahmen zur Binnendifferenzierung anführt, die sie im Unterricht anwendet. Diese wurden eingangs allerdings nicht konkret angeführt, da ihr Einsatz nicht vorrangig als Binnendifferenzierung wahrgenommen wurde. Erst im Verlauf des Gespräches kamen verschiedene Maßnahmen, die angewendet werden, ans Tageslicht.

Die Lehrerin führte unter anderem konkrete binnendifferenzierte Maßnahmen an, die sie in Zukunft ausprobieren möchte, dazu zählt das Unterrichtskonzept „Stationenlernen“ sowie die Erstellung unterschiedlicher Arbeitsblätter nach Schwierigkeitsniveau. An anderer Stelle führte sie an:

„Gerade wenn es um Gruppenarbeit geht, versuche ich, dass ich einen schwächeren mit einer stärkeren [Teilnehmer, Anm. d. Verf.] zusammensetzt, weil sie sich dadurch besser ergänzen und helfen können.“

Diese Beispiele zeigen, dass die Lehrerin mehr Methoden zur Differenzierung kennt, als ihr auf den ersten Blick bewusst ist und diese, wie im Unterricht zu beobachten war, auch einsetzt.

Als Ziel von Binnendifferenzierung nannte die Lehrerin:

„Vor allem, dass sie sich nicht langweilen, wenn jemand schon fertig ist und in die Luft schaut möchte ich nicht, dass sie nichts machen, sondern ich möchte, dass sie gefordert sind und was machen und auch natürlich, dass sie sich verbessern.“

Dieses Ziel hängt meines Erachtens damit zusammen, dass die offensichtlichsten Unterschiede bei heterogenen Lerngruppen beim Lerntempo und bei den Kenntnissen liegen und die Lehrende in der Unterrichtspraxis mit diesen Unterschieden am meisten konfrontiert werden bzw. „kämpfen müssen“. Lehrende sind immer wieder in der Situation, dass einige Teilnehmer mit den Übungen fertig sind, während die anderen noch wesentlich mehr Zeit benötigen. Um diesem „Problem“ zu begegnen, fällt als Schlagwort immer wieder Binnendifferenzierung. Dies birgt jedoch die Gefahr, dass Binnendifferenzierung in der Unterrichtspraxis auf diese eine Komponente, bei der es in erster Linie um die gleichzeitige Beschäftigung aller Lernenden geht, reduziert wird.

Aus der vorher angeführten Aussage der Lehrerin lässt sich im Weiteren entnehmen, dass sie auch auf die leistungsstärkeren Teilnehmern im Kurs ein großes Augenmerk legt und nicht nur den lernschwächeren Teilnehmern gerecht werden möchte. Sie möchte die Teilnehmer fordern. Dies führte die Lehrerin auch an anderer Stelle an:

„Also wenn jemand besser ist in der Gruppe, dann gebe ich dem zwischendurch schwierigere Aufgaben oder, weiß nicht, soll einen schwierigeren Text schreiben, weil sie dabei auch etwas lernen sollen. Und ja also einerseits die Schwierigkeit höher ist und andererseits das zeitlich, also wenn sie schneller fertig sind, denen noch etwas gebe, damit sie etwas zu tun haben.“

b) Zusätzliche Übungen/Aufgaben

In den meisten Fällen, in denen die Teilnehmerinnen in Einzelarbeit eine Aufgabe lösen sollten, waren die leistungsstärkeren Teilnehmerinnen (wesentlich) früher mit der Aufgabenstellung fertig als die anderen Teilnehmerinnen.

Diesen Teilnehmerinnen, wie Shazia und Mae Kristel, gibt die Lehrerin immer zusätzliche Aufgabenstellungen. Die Aufgaben können folgendermaßen sein:

„Konkrete Übungen habe ich jetzt nicht, aber irgendwie noch etwas zusätzliches schreiben lassen, oder sie sollen untereinander etwas reden, sie sollen den Text nochmal laut lesen, um die Aussprache zu verbessern oder den Dialog nochmal üben, wenn zwei schon fertig sind.“

Wie unter Kategorie a) bereits angeführt, verbindet die Lehrerin Binnendifferenzierung wohl vor allem mit zusätzlich vorbereiteten Arbeitsblättern. Diese bereitet sie aufgrund des Mehraufwandes nicht vor, sondern agiert folgendermaßen:

„Und ich schaue schon, wenn jemand früher fertig ist oder wenn jemand zu schnell arbeitet, dass ich dem dann noch extra Aufgaben gebe. So das es vielleicht gerade dazu passt oder extra noch irgendetwas schreiben.“

Auf die Frage, wie Binnendifferenzierung in der beobachteten Lerngruppe eingesetzt wird, führte die Lehrerin folgende Beispiele an:

„[...] wenn Shazia oder andere früher fertig sind, dann gebe ich ihnen extra noch Zusatzübungen, oder lasse sie einen Dialog nochmal sprechen oder üben.“

Da die Teilnehmerinnenzahl überschaubar ist, kann die Lehrerin auf die Lernenden sehr schnell reagieren. Sie merkt, wenn einzelne Teilnehmerinnen fertig sind beziehungsweise die Teilnehmerinnen melden sich bei ihr. Eine Gefahr ist, dass die schnelleren Teilnehmerinnen das Gefühl bekommen, dass sie für ihre Schnelligkeit „bestraft“ werden beziehungsweise irgendetwas „sinnloses“ machen, um auf die langsameren Teilnehmerinnen zu warten. Während der Unterrichtsbeobachtungen waren die Teilnehmerinnen allerdings sehr motiviert und gingen an die zusätzlichen Übungen sehr positiv heran. Sie scheinen gerne die Möglichkeit von zusätzlichen Aufgaben zu nützen, um ihre Kenntnisse zu verbessern.

Binnendifferenzierung wird, wie hier nochmals zum Ausdruck kommt und bereits ausführlich behandelt wurde, in erster Linie eingesetzt, um alle Teilnehmerinnen im Kurs zu beschäftigen. Ein wesentliches Augenmerk liegt darauf, den leistungsstärkeren Teilnehmerinnen zusätzliche Übungsmöglichkeiten zu geben beziehungsweise sie zu beschäftigen.

Bei den angeführten Beispielen der Lehrerin fällt auf, dass sie vor allem Shazia immer wieder nennt. Dies hängt wohl damit zusammen, dass, wie die Lehrerin angab, *„sie [Shazia, Anm. d. Verf.] am schnellsten [...] mit den Übungen [fertig ist] und [...] am ungeduldigsten [ist].“*

Die Lehrerin nimmt die Teilnehmerinnen sehr bewusst wahr und möchte ihnen gerecht werden. In den Unterrichtseinheiten war häufig zu beobachten, dass sich Shazia meldete, wenn sie eine Übung fertig hatte und schon auf weitere Aufgaben wartete. Dies könnte auch als eine gewisse Ungeduld von Shazia verstanden werden. Die Lehrerin geht im Weiteren davon aus, dass für Shazia der Unterrichtsablauf manchmal wohl zu langsam ist.

Die Vorgehensweise mit zusätzlichen Aufgabenstellungen stößt jedoch auf gewisse Grenzen, deren sich die Lehrerin bewusst ist und so schilderte:

„[...] und das Problem ist auch, die einen sind fertig, ich geb ihnen eine Übung, dann brauchen die wahrscheinlich länger und dann sind die anderen schon wieder fertig. Das heißt, ich muss immer ständig andere Übungen geben und dann kommen wir nicht mehr zusammen. Also im Endeffekt kann es sein, dass ich immer damit ihnen nicht langweilig ist, sie immer etwas zu tun haben, dass jeder gerade etwas anderes macht und man nicht mehr etwas gemeinsam machen kann.“

Da die Lehrerin den schnelleren Teilnehmerinnen Zusatzaufgaben gibt, können die langsameren, lernschwächeren Teilnehmerinnen mehr Zeit für die Übungen aufwenden. Die zeitliche Koordination, um im Plenum weiterzuarbeiten, stellt sich dabei als eine Schwierigkeit heraus.

Eine weitere Möglichkeit, um mit dem unterschiedlichen Lerntempo im Unterricht umzugehen, zeigt die folgende Unterrichtssituation:

Die Teilnehmerinnen sollen in Einzelarbeit eine Einsetzübung zu den Personalpronomen ergänzen. Da die Lehrerin merkt, dass Agatha fertig ist, sagt sie: *„Probier die nächste Nummer zu lösen.“*

Die schnelleren, lernstärkeren Teilnehmerinnen konnten am Arbeitsblatt vorarbeiten. Diese Möglichkeit wurde häufig in Anspruch genommen und entspricht eigentlich nicht der Kategorie von echten „Zusätzlichen Übungen/Aufgaben“. In diesen Fällen kommt die Schwierigkeit der zeitlichen Koordination, die die Lehrerin angeführt hat, wahrscheinlich noch mehr zum Tragen.

c) Wechsel der Sozialformen

Die Lehrerin führte den Wechsel von Sozialformen zur Binnendifferenzierung im folgenden Kontext an:

„Weil ich das Bild vor Augen hab, dass Binnendifferenzierung ist, [...] und das dann wirklich die ganze Zeit zum Beispiel in zwei - drei Gruppen arbeitet [...].“

Sie könnte sich dabei auf Kleingruppen beziehen, da diese über einen längeren Zeitraum zusammengestellt sind. Im Rahmen des Interviews wurde jedoch nicht weiter darauf eingegangen.

In einem anderen Kontext erklärte die Lehrerin:

„Gerade wenn es um Gruppenarbeit geht, versuche ich, dass ich einen schwächeren mit einer stärkeren [Teilnehmer, Anm. d. Verf.] zusammensetzt, weil sie sich dadurch besser ergänzen und helfen können.“

In diesem Zusammenhang setzt die Lehrerin Partnerarbeit bewusst zur Binnendifferenzierung ein und führt einen weiteren wichtigen Aspekt an und zwar, dass leistungsstärkere Teilnehmerinnen den schwächeren bei den Übungen helfen können.

Während der Unterrichtsbeobachtungen wurden häufig verschiedene Sozialformen eingesetzt. Obwohl die Lehrerin auf Einzelarbeit zur Binnendifferenzierung nicht explizit eingeht, kann aufgrund der Aussage *„Ich gebe ihnen [den lernschwächeren, langsameren Teilnehmerinnen, Anm. d. Verf.] mehr Zeit, mehr Hilfestellungen“* darauf geschlossen werden, dass die Lehrerin diese Sozialform zur Differenzierung – bewusst oder unbewusst - einsetzt.

In den meisten Unterrichtssituationen, in denen die Lehrerin Übungsblätter bearbeiten lässt, lösen die Teilnehmerinnen die Übung zuerst in Einzelarbeit. Im Anschluss werden die Lösungen immer im Plenum durchgenommen.

Unterrichtssituation:

Die Lernenden sollen aufgrund eines Beispieltextes das Vorstellen üben und einen ähnlichen Text verfassen. Die Teilnehmerinnen machen die Übung in Einzelarbeit und

schauen immer wieder bei den Sitznachbarinnen und helfen sich gegenseitig. Bei Fragen wenden sich die Teilnehmerinnen auch direkt an die Lehrerin. Die Lehrerin geht durch und hilft, wenn sie sieht, dass sich jemand nicht auskennt. Sie geht auf die einzelnen Teilnehmerinnen ein und behält dabei einen Gesamtüberblick über die Lernenden. Als sie merkt, dass zwei Teilnehmerinnen mit der Übung fertig sind, gibt die Lehrerin einen weiteren Arbeitsauftrag: *„Wer fertig ist, schreibt über sein Kind/Mann.“*

Die Differenzierungsmaßnahmen sind, wie anhand dieses Beispiels ersichtlich ist, nicht klar abzugrenzen. Es wird Einzelarbeit eingesetzt aber hinzukommt, dass die Lehrerin auf die Teilnehmerinnen einzeln eingeht. Sie hilft denjenigen die Unklarheiten haben und gibt weitere Aufgabenstellungen für diejenigen, die bereits mit der Übung fertig sind. Die einzelnen Maßnahmen greifen also ineinander und sind nicht immer als abgegrenzte Maßnahmen zu verstehen.

Einen ähnlichen Tipp, wie bei ihrer Umsetzung im Unterricht zu beobachten war, formulierte die Lehrerin an andere Lehrende, um Binnendifferenzierung einzusetzen:

„Einfach, man sollte immer ein Auge auf die Teilnehmer haben, wie es ihnen gerade geht, wie sie sich gerade tun, ob es zu leicht ist – zu schwierig ist. Und da immer zu schauen, ja – wie es gerade funktioniert, ob es gut funktioniert, nicht gut, ob sie Schwierigkeiten haben, und dann eben, die dann halt schon fertig sind, denen das zu leicht ist noch anders zu beschäftigen.“

Dieses Konzept scheint bei der Lehrerin gut zu funktionieren. Sie zeigt einen großen persönlichen Einsatz und geht auf die vielfältigen Unterschiede und Fragen der Lernenden ein.

Unterrichtssituation:

Die Lehrerin übt mit den Kursteilnehmerinnen im Plenum das Buchstabieren. Im Anschluss sollen die Teilnehmerinnen mit den jeweiligen Sitznachbarinnen üben und sich gegenseitig weitere Wörter buchstabieren.

Unterrichtssituation:

Die Lernenden sollen bei einem „Spiel“ alle Adjektive die Charaktereigenschaften beschreiben, und die für sie und die Lehrerin zutreffen, ankreuzen. Danach sollen die Teilnehmerinnen noch eine Kollegin befragen. Für die Zusammenstellung zur Partnerarbeit gibt die Lehrerin die Paare vor. Sie lässt folgende Teilnehmerinnen zusammenarbeiten: Vjollca und Songül, Görpeli und Nirmala, Shazia und Agatha, Leyla und Joyce, Liria und Mae Kristel.

Das Beispiel zeigt, dass die Lehrerin, wie auch im Interview angeführt, die Teilnehmerinnen so zusammensetzt, dass die lernschwächeren von den lernstärkeren Teilnehmerinnen profitieren können. Zu beachten ist im Weiteren, dass die Lehrerin die Teilnehmerinnen mit unterschiedlicher Muttersprache zusammenarbeiten lässt. Wahrscheinlich damit sie während der Übung nicht in ihre Muttersprache wechseln und „gezwungen sind“ sich auf Deutsch zu unterhalten.

Unterrichtssituation:

Nachdem die Lernenden in Einzelarbeit Fragen zu ihrer Person aufgeschrieben haben, sollen sie in Partnerarbeit eine Kollegin befragen. Dazu bittet die Lehrerin alle Teilnehmerinnen ein Kärtchen zu ziehen, die Teilnehmerinnen mit dem gleichen Symbol sollen sich dann zu Paaren zusammenschließen und gemeinsam die Aufgabenstellung durchführen.

Diese Vorgehensweise, um die Gruppenzusammensetzung zu variieren, nehmen die Teilnehmerinnen positiv auf und ermöglicht die Konstellation der Partnerarbeit, die ansonsten mit den Sitznachbarn erfolgt, zu verändern. Dies zeigt, dass die Lehrerin auf die Zusammensetzung bei Partnerarbeiten bewusst Einfluss nimmt, um die unterschiedlicheren Teilnehmerinnen von einander profitieren zu lassen und die Gruppendynamik zu verstärken. Die Lehrerin nimmt in diesem Fall auf die Paarbildung einen indirekten Einfluss, dieses „dezente“ Vorgehen wurde womöglich gewählt, um die lernschwächeren Teilnehmerinnen mehr zu involvieren und um zu vermeiden, dass sich die besseren Teilnehmerinnen in Paare zusammenschließen.

d) Kursteilnehmerinnen als „Assistentinnen“

Ein auffallender Aspekt zeigt sich darin, dass sich die Teilnehmerinnen oft untereinander Hilfestellungen geben. Als „Assistentin“ fungiert in erster Linie Shazia.

Sie hilft ihren jeweiligen Sitznachbarinnen beziehungsweise macht sie auf Fehler aufmerksam.

Unterrichtssituation:

Shazia merkt, dass ihre Sitznachbarin Görpeli bei einer Übung Schwierigkeiten hat und korrigiert ihre bisherigen Lösungen. Sie erklärt Görpeli, wie die Übung richtig gehört.

In manchen Situationen wenden sich die Teilnehmerinnen auch direkt an Shazia.

Unterrichtssituation:

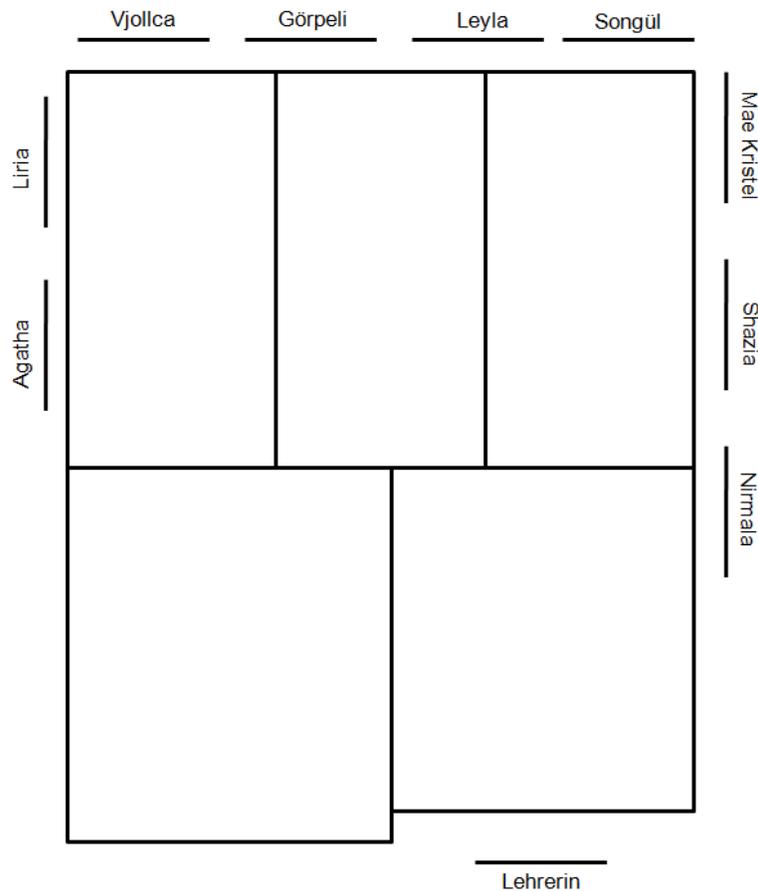
Bei einer Übung, bei der die Teilnehmerinnen Fragesätze bilden sollen, richtet Joyce direkt an Shazia die Frage: „*Frage warum?*“. Shazia gibt ihr zur Erklärung ein Beispiel: „*Warum bist du nicht in der Schule?*“ und erklärt weiter: „*Warum ist – why.*“

Dies zeigt, dass die Lernenden unter einander bewusst wahrnehmen, wer in der Gruppe leistungsstärker beziehungsweise leistungsschwächer ist. Shazia scheint gerne die Rolle der „Assistentin“ zu übernehmen. Sie ist sehr freundlich und kameradschaftlich zu den anderen Teilnehmerinnen, möchte jedoch auch zeigen, was sie kann. Dies hängt wohl damit zusammen, wie sie bei meiner ersten Unterrichtsbeobachtung erzählte, dass sie in Pakistan Direktorin an einer Schule war. Bei der Frage nach ihrem Beruf gibt Shazia am Wir-Plakat an: „*Hausfrau (Osterich), Direktorin in Schule (Pakistan).*“

Bei den Einzelarbeiten wenden sich die Teilnehmerinnen bei Schwierigkeiten oder Unklarheiten auch öfters an die Sitznachbarin. Ein interessanter Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Sitzordnung der Teilnehmerinnen.

In den meisten Fällen war die Sitzordnung relativ gleich, es ergaben sich nur kleine Änderungen je nach Ankunft der Teilnehmerinnen zum Kurs.

Die Sitzordnung am 16. Juni 2010 war beispielsweise folgendermaßen angeordnet:



Die Sitzordnung, die immer leicht variiert aber dennoch repräsentativ ist, zeigt, dass sich die Teilnehmerinnen in erster Linie je nach ihrer Muttersprache zusammensetzen. Dies erfolgt seitens der Teilnehmerinnen wahrscheinlich aufgrund der Überlegung, dass sie sich dann gegenseitig in ihrer Muttersprache helfen können. Während der Unterrichtsbeobachtung war öfters zu sehen, dass sich die Teilnehmerinnen untereinander etwas in ihrer Muttersprache erklären bzw. einander helfen. Mae Kristel und Shazia saßen meistens nebeneinander. Da sie mit den Übungen in der Regel als Erste fertig waren, konnten sie im Anschluss ihre Lösungen vergleichen bzw. weitere Übungen zusammen machen.

Unterrichtssituation:

Die Lehrerin verteilt ein Arbeitsblatt und kündigt an, dass sie ein Spiel spielen. Dazu müssen sie noch einige neue Adjektive vom Arbeitsblatt durchnehmen. Die Lehrerin erklärt den Teilnehmerinnen anhand von zahlreichen Beispielen die Bedeutung der Adjektive bis die Teilnehmerinnen das jeweilige Adjektiv verstehen. Da die eine Teilnehmerin mit türkischer Muttersprache ein Adjektiv überhaupt nicht versteht, bittet die Lehrerin ihre Kolleginnen das Wort auf Türkisch zu erklären bzw. zu übersetzen.

Die Teilnehmerinnen werden ermutigt sich gegenseitig zu helfen und die Lehrerin greift in diesem Fall bewusst auf die Muttersprache der Teilnehmerinnen zurück.

In dieser Kategorie kann im Weiteren die bereits geschilderte Unterrichtssituation angeführt werden, bei der die Lehrerin die lernschwächeren mit den lernstärkeren Teilnehmerinnen zusammenarbeiten lässt, damit sie sich besser ergänzen und einander helfen können.

e) Intensität und zeitlicher Umfang der lehrerseitigen Zuwendung

Vor allem bei Einzel- und Partnerarbeiten kann die Lehrerin ihre Zuwendung je nach den Bedürfnissen der einzelnen Teilnehmerinnen variieren und anpassen. Die Lehrerin gibt den Teilnehmerinnen bei der Einzelarbeit genügend Zeit, um die Aufgaben lösen zu können. Immer wieder geht sie bei den Teilnehmerinnen durch und hilft bei Fragestellungen. Wenn sie bei manchen Teilnehmerinnen merkt, dass sie die Übung nicht lösen können bzw. größere Schwierigkeiten bestehen, erklärt sie die Aufgabenstellung nochmal beziehungsweise übt einige Beispiele mit ihnen zusammen.

Wie die Lehrerin mit den lernschwächeren, langsameren Teilnehmerinnen in der Gruppe umgeht, beschrieb sie folgendermaßen:

„Ich gebe ihnen mehr Zeit, ich gebe ihnen mehr Hilfestellung. Also wenn ich weiß, dass die besseren es untereinander ganz gut Regeln können [...]. [...] die besseren können es meistens eh ganz gut und dann helfe ich den schwächeren oder schau halt wie es ihnen geht.“

Görpeli, Vjollca sowie Liria sind jene Teilnehmerinnen, die im Unterricht meistens mehr Hilfestellungen benötigen und mehr Zuwendung von der Lehrerin erhalten.

Unterrichtssituation:

Bei der Übungsaufgabe „*Ordne die Speisen und Länder zu und schreib Sätze*“ erklärt die Lehrerin im Plenum die Aufgabe. Da Vjollca sehr fragend schaut, fragt die Lehrerin: „*Vjollca verstanden?*“. Während die anderen Teilnehmerinnen in Einzelarbeit die Übung lösen, erklärt die Lehrerin Vjollca die Aufgabe nochmal und löst mit ihr einige Übungssätze.

Unterrichtssituation:

Bei einer Einzelarbeit sollen die Teilnehmerinnen in einem Kreuzworträtsel 8 W-Fragewörter finden und mit diesen Sätze bilden. Die Lehrerin geht während der Übung durch und hilft bei Unklarheiten. Mae Kristel hat das Kreuzworträtsel und die Fragesätze aufgeschrieben. Die Lehrerin liest ihre Sätze durch und erklärt Mae Kristel: „*lernst – ist wie im Englischen study, studieren verwendest du nur für die Universität.*“ Da Görpeli die falschen Buchstaben einkreist und die Aufgabenstellung wahrscheinlich nicht vollständig versteht, hilft ihr die Lehrerin und erklärt ihr im Anschluss nochmal, wie sie die Fragesätze bilden kann: „*Du brauchst immer dann ein Verb.*“ Dann wendet sich Joyce direkt an die Lehrerin und fragt: „*Entschuldigung Frage wann?*“ Die Lehrerin erklärt ihr in welchen Fällen man das Fragewort „Wann“ verwendet.

Dieser kleine Auszug aus der Beobachtung zeigt, wie die Lehrerin auf die einzelnen Teilnehmerinnen eingeht und sich ihnen je nach Bedarf zuwendet.

f) Unterschiede bei Fehlerkorrektur

Wie anhand der folgenden Unterrichtssituationen zu sehen ist, setzt die Lehrerin Unterschiede bei der Fehlerkorrektur bewusst ein.

Unterrichtssituation:

In dieser Unterrichtsstunde lösen die Teilnehmerinnen in Einzelarbeit ein Übungsblatt zur Konjugation. Da Shazia und Mae Kristel mit der Aufgabe als Erste fertig sind, sagt die Lehrerin: *„Vergleicht gemeinsam die Lösung. Wenn es nicht gleich ist, könnt ihr mich fragen.“*

Unterrichtssituation:

Während die Teilnehmerinnen Übungen in Einzelarbeit lösen, geht die Lehrerin durch und korrigiert die schriftliche Hausübung. Dabei gibt die Lehrerin den Teilnehmerinnen die Möglichkeit manche Fehler, selber zu finden. Bei der Korrektur der Hausübung von Leyla, macht die Lehrerin Leyla auf einen Fehler aufmerksam. Sie erklärt: *„Peter männlicher Name. Kommt dann er oder sie?“* Leyla überlegt und kommt auf die richtige Lösung.

Diese Vorgehensweise zur Unterscheidung bei der Fehlerkorrektur führte die Lehrerin auch im Interview an:

„[...] wenn Shazia oder andere früher fertig sind, dann gebe ich ihnen extra noch Zusatzübungen, oder [...] Oft mache ich – dann schaue ich mir die Übungen, die sie gemacht haben an, und wenn Fehler sind, dann korrigiere ich die Fehler nicht, sondern ich markier ihnen den Satz, der falsch ist und ich sage ihnen, wo circa der Fehler ist und sie müssen dann selber suchen. Weil dann lernen sie auch ziemlich gut dabei und damit sind sie auch beschäftigt eine Zeit lang.“

Wie die Lehrerin schilderte, stellt sie ihr Korrekturverhalten auf die einzelnen Teilnehmerinnen ein:

„Wenn ich weiß, dass jemand schwächer ist, korrigiere ich bewusst nicht viel, weil ich ihnen die Motivation nicht nehmen möchte. Also ich korrigiere schon, aber nicht so – also wenn Shazia einen Fehler macht, dann korrigiere ich sie mehr oder korrigiere sie eher, weil ich weiß, dass sie das dann auch so lernt. Wenn sie glaubt, sie spricht es richtig aus, dann lernt sie das auch so. Also sie verinnerlicht sich das auch sehr schnell oder schreibt es sich so auf.“

Und ich korrigiere sie dann auch eher, weil ich weiß, sie möchte korrigiert werden. Sie ist da sehr eifrig und sehr motiviert. Und bei den anderen, die korrigiere ich schon auch, aber ich falle ihnen – also ich falle auch Shazia nicht in den Wort – aber, weiß nicht, wenn sie fünf Fehler machen, korrigiere ich vielleicht einen der gerade wichtig war, aber ich korrigiere nicht ständig.“

Die Lehrerin korrigiert lernstärkere öfter als schwächere Teilnehmerinnen, sie stellt an die lernstärkeren Teilnehmerinnen höhere Ansprüche. Die lernschwächeren Lernenden werden auch korrigiert, aber die Lehrerin ist bemüht ihre Motivation nicht zu nehmen und nur das wesentlichste zu korrigieren. Sie geht davon aus, dass die besseren Teilnehmerinnen korrigiert werden möchten und erklärt ihr Korrekturverhalten damit, dass die besseren Teilnehmerinnen ansonsten die unkorrekte Form schnell verinnerlichen. Nicht außer acht gelassen werden darf allerdings, dass diese latente Differenzierung nicht ganz unproblematisch sein kann.

g) Differenzierung im Plenum

Wie im theoretischen Teil bereits angeführt, gibt es keinen undifferenzierten Unterricht. Die Tatsache, dass Binnendifferenzierung im Frontalunterricht ebenfalls erfolgen kann, war auch während der Unterrichtsbeobachtung festzustellen.

An dieser Stelle sei vorweg die Antwort auf die Frage, welche Teilnehmerinnen „besser“, leistungsstärker und welche lernschwächer sind, angeführt:

„Shazia, Mae Kristel, Songül, Tuba und eventuell Nirmala sind die besseren, Görpeli ist ziemlich ziemlich schwach, auch Liria und Vjollca eher schwach, Joyce ist ziemlich faul. Ich glaub, die macht zuhause nichts, sie macht auch teilweise die Hausübungen nicht. Sie könnte besser sein, aber sie macht nicht sehr viel dafür und Leyla ist auch eher schwach.“

Unterrichtssituation:

Die Lehrerin wiederholt die Verben und die Satzstellung im Plenum. Sie erklärt nochmal zur Wiederholung: „In jedem deutschen Satz gibt es Verben.“ und schreibt dazu folgendes Beispiel auf das Whiteboard: „Er Spengergasse.“ Sie bittet Joyce einen vollständigen Satz zu bilden. Joyce Lösung lautet: „Er ist/wohnt in der Spengergasse.“ Danach bittet die Lehrerin Leyla das nächste Beispiel zu lösen.

Unterrichtssituation:

Bei der folgenden Übung am Arbeitsblatt sollen die Lernenden Fragesätze zu den passenden Antworten zuordnen. Danach werden die Lösungen im Plenum durchgenommen. Die Lehrerin ruft beim ersten Übungssatz Joyce auf, um den

passenden Fragesatz zum ersten Satz zuzuordnen und vorzulesen. Görpeli sollte dann den vorgegebenen Antwortsatz nochmal vorlesen.

Die Lehrerin gab an, dass Joyce fleißiger sein könnte und dann besser wäre. Sie scheint Joyce mehr zuzutrauen und führte im Interview an, dass sie Joyce als eher lernerfahrener einstuft. Dies könnte in der Lehrerin die Erwartungshaltung auslösen, dass Joyce die Übung lösen kann und sie dazu veranlassen, Joyce als Erste aufzurufen. In der ersten Unterrichtssituation kann sich dann eine eher schwächere Teilnehmerin an diese Lösung orientieren. In der zweiten Unterrichtssituation wurde Görpeli eine einfachere Aufgabenstellung gegeben. In diesen Beispielen wurden leistungstärkere vor leistungsschwächeren Lernenden an die Reihe genommen.

In vielen Unterrichtssituationen wurde vice versa vorgegangen, das heißt, die Lehrerin ließ die leistungsschwächeren vor den leistungstärkeren Teilnehmerinnen zu Wort kommen. Die leistungstärkeren Teilnehmerinnen, wie Mae Kristel, Songül und Shazia, meldeten sich öfter zu Wort, die Lehrerin bat sie allerdings zu warten, um andere Teilnehmerinnen üben zu lassen.

Inwieweit die Lehrerin dabei bewusst oder unbewusst vorgeht, lässt sich in diesen Fällen nicht bestimmen. Es ist sicherlich wichtig als Lehrperson bewusst zu reflektieren, welche Erwartungen man an die einzelnen Lernenden hat sowie die Lernenden immer wieder vor „größere“ Anforderungen zu stellen, um zu vermitteln, dass man ihnen etwas zutraut.

Die unterschiedliche Ansprache der Teilnehmerinnen konnte nicht nur im Frontalunterricht beobachtet werden, sondern auch beim Einsatz von Einzelarbeit.

Die Lehrerin macht laut ihren Angaben bewusst Unterschiede:

„Ich glaube, wenn ich weiß, dass jemand besser ist, verwende ich schon kompliziertere Wörter oder andere Wörter, weil die Person versteht mich. Also gerade bei Shazia und Mae Kristel verwende ich noch mehr Wörter, damit sie dann auch gefordert sind und mehr Input kriegen. Bei den anderen – bei Görpeli zum Beispiel muss ich sehr basic Vokabel verwenden und da muss ich auch – ich

weiß nicht – da zeichne ich auch mehr auf die Tafel, wenn sie es nicht versteht oder mit Händen und Füßen. Spreche ich wahrscheinlich auch langsamer. [...]“

Bei der Ansprache der Teilnehmerinnen führte die Lehrerin folgende Aspekte zur Differenzierung an: die Wortwahl, unterschiedliche Hilfsmittel sowie das Sprechtempo. Im Weiteren sind die unter Kategorie f) angeführten Unterschiede bei der Fehlerkorrektur hier zu nennen. Diese Differenzierungen sind wohl auch notwendig, um auf die unterschiedlichen Teilnehmerinnen einzugehen, dennoch ist immer im Auge zu behalten, dass sich die positiven oder negativen Erwartungshaltungen auch auf die Selbsteinschätzung der Lernenden auswirken können.

h) Heterogenität der beobachteten Lerngruppe

Auf die Unterschiede der Teilnehmerinnen in der Gruppe angesprochen, führte die Lehrerin folgendes Beispiel an:

„[...] Shazia zum Beispiel sie hat einen akademischen Hintergrund und sie ist auch extrem fleißig und sie lernt extrem viel. Sie würde am liebsten schon jetzt alles wissen und sie meint ‚ah sie kann noch zu wenig‘ [...] und sie ist auch am schnellsten fertig mit den Übungen [...].“

Auf der anderen Seite sind in dem Kurs Teilnehmerinnen, die

„viel langsamer sind, viel schwächer sind, mehr Zeit brauchen. Da ist die Kluft ziemlich groß.“

Die Lehrerin führte als Beispiel die Teilnehmerin Shazia an und nannte implizit verschiedene Aspekte von Heterogenität, dazu zählen unter anderem die Lernerfahrung, die Lernbiografie, die Leistungsmotivation, die Lernabsicht sowie das Lerntempo. Auf die unterschiedlichen Nationalitäten ging die Lehrerin nicht detailliert ein, erwähnte sie jedoch in diesem Kontext.

Die Lehrerin nannte im Weiteren den Altersunterschied der Teilnehmerinnen, ihrer Meinung nach *„hat [das Alter allerdings, Anm. d. Verf.] keinen Einfluss auf den Unterricht.“* Wichtig sind noch Persönlichkeitsmerkmale *„manche sind redseliger, die anderen reden weniger.“*

Diese Aussagen lassen darauf schließen, dass die Lehrerin die Heterogenität der Kursteilnehmerinnen reflektiert. Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen beziehen sich dabei in erster Linie auf den Ausbildungsstand, die Lernerfahrung und das Lerntempo.

Die Annahme der Lehrerin, dass der Altersunterschied „[...] *keinen Einfluss auf den Unterricht [hat]*“ könnte darauf beruhen, dass sich der Altersunterschied nicht direkt bemerkbar auf den Unterricht auswirkt, wie beispielsweise das Lerntempo und die Lernerfahrung der Teilnehmerinnen. Wie aus den Interviewauszügen der Lehrerin zu entnehmen ist, richtet sich ein Hauptaugenmerk im Unterricht darauf, alle Teilnehmerinnen zu beschäftigen, der Altersunterschied hat in diesem Zusammenhang keinen Einfluss auf den Unterricht.

Ihre Annahme könnte sich jedoch auch darauf beziehen, dass das Alter - gleichzusetzen mit den Interessen der Teilnehmerinnen - für den Unterricht keine bedeutende Rolle spielt, da sich alle Teilnehmerinnen für die Integrationsprüfung vorbereiten und somit die gleichen Lernziele und Lerninhalte von Bedeutung sind.

Was auffällt ist, dass die kulturellen Unterschiede der Teilnehmerinnen und daraus resultierend die Unterschiede in den Lernvoraussetzungen sowie Lerntraditionen nicht angeführt wurden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Lehrerin sich dieses Unterschiedes nicht bewusst ist. Vielmehr könnte die Lehrerin diese kulturellen Unterschiede in einem DaZ-Kurs für selbstverständlich ansehen.

Unterrichtssituation:

Die Teilnehmerinnen lösen das bereits angeführte Übungsbeispiel „*Ordne die Speisen und Länder zu*“ in Einzelarbeit. Jene Teilnehmerinnen, die mit der Übung fertig sind, sollen einen weiteren Satz bilden und die Landesspeise in ihrer Heimat anführen. Im Anschluss werden im Plenum die Sätze durchgenommen und die jeweiligen Landesspeisen der Teilnehmerinnen besprochen.

Dieser Bezug auf die Heimat der Teilnehmerinnen ist ein Hinweis darauf, dass die Lehrerin die kulturellen Unterschiede der Teilnehmerinnen wahrnimmt und vereinzelt im Unterricht aufgreift. Bei der Beobachtung war zu spüren, dass die Teilnehmerinnen sehr gerne etwas über ihre Landesspeisen erzählen wollten und all ihr verfügbares Wissen einsetzten, um sich mitzuteilen.

Unterrichtssituation:

Die Lehrerin fragt in einer Unterrichtseinheit Mae Kristel: *„Sprichst du mit deinem Mann Deutsch?“* Mae Kristel antwortet: *„Ja ein bisschen.“*

Im Laufe eines DaZ-Kurses erfährt die Lehrerin einige familiären und persönlichen Informationen über die Teilnehmerinnen. Die Lehrerin weiß im Fall von Mae Kristel, dass sie mehr Sprachkontakt mit der deutschen Sprache hat.

Als *„extrem motivierte“* Teilnehmerinnen führte die Lehrerin Shazia, Mae Kristel und Songül an. Woran die Lehrerin das bemerkt, beschrieb sie wie folgt:

„Sie haben immer die Hausübung, [...] sie fragen mich auch. Wenn sie ein Wort nicht verstehen, wollen sie unbedingt wissen was es ist oder wie irgendetwas funktioniert. Ja. Und sie sprechen dann auch im Kurs sehr viel. Sie möchten immer vorlesen und die Übungen machen. Sie sind sehr aktiv im Unterricht, sie machen zuhause sehr viel – merke ich – und sind auch im Unterricht sehr aktiv.“

Die Lehrerin gewinnt im Laufe des Kurses von den einzelnen Teilnehmerinnen einen Eindruck und zieht aufgrund des (Lern-)Verhaltens und der Mitarbeit der Lernenden Schlussfolgerungen über ihre Lernmotivation.

Am Ende des Kurses *„[wird] ein gewisses Ziel erreicht, aber es ist trotzdem noch sehr heterogen dann“* stellte die Lehrerin fest.

Obwohl die Lernenden ein gewisses Sprachniveau erreichen, um im weiteren Verlauf zur Integrationsprüfung anzutreten, ist sich die Lehrerin der Tatsache bewusst, dass die Lerngruppe heterogen bleibt.

3.5.2 Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Binnendifferenzierung

Diese Frage bezieht sich auf den zweiten Fokus der Unterrichtsbeobachtung.

i) Zeitfaktor

Die Schwierigkeiten in Bezug auf Binnendifferenzierung sind unter anderem dem Faktor Zeit zuzuschreiben. Dazu ist einerseits der Zeitaufwand für die Vorbereitung des Unterrichtsmaterials zu zählen:

„...also das eine das Vorbereiten, dass es einfach ein zeitlicher Mehraufwand wäre und es finanziell nicht entgolten wird [...]“

Der erhöhte Arbeitsaufwand, den ein binnendifferenzierter Unterricht erfordert, wird von den Sprachinstituten nicht entsprechend abgegolten. Die Arbeitsbedingungen sind für DaF/DaZ-Lehrpersonen nach wie vor nicht optimal.

Andererseits reflektierte die Lehrerin das Zeitmanagement im Unterricht:

„[...] und das Problem ist auch, die einen sind fertig, ich geb ihnen eine Übung, dann brauchen die wahrscheinlich länger und dann sind die anderen schon wieder fertig. Das heißt ich muss immer ständig andere Übungen geben und dann kommen wir nicht mehr zusammen. Also im Endeffekt kann es sein, dass ich immer damit ihnen nicht langweilig ist, sie immer etwas zu tun haben, dass jeder gerade etwas anderes macht und man nicht mehr etwas gemeinsam machen kann. Sondern in kleineren Gruppen untereinander machen. [...]“

Es stellt sich demnach die Frage, an welchem Lerntempo sich die Lehrerin orientieren soll. Entweder werden die lernschwächeren, langsameren Teilnehmerinnen überfordert oder die stärkeren Teilnehmerinnen unterfordert. Die Lehrerin versucht allen gerecht zu werden, indem sie den langsameren Teilnehmerinnen mehr Zeit lässt und den lernstärkeren Teilnehmerinnen Zusatzaufgaben gibt. Das führt wiederum zum Problem, die unterschiedlichen Arbeitsaufträge zeitlich zu koordinieren.

Dieses Problem hängt wahrscheinlich auch mit der Heterogenität in der Lerngruppe zusammen, da *„die Kluft ziemlich groß [ist].“*

j) Binnendifferenzierung in der Ausbildung

Auf die Frage, ob das Thema Binnendifferenzierung während der Ausbildung – in diesem Fall während ihres Studiums im Modul Deutsch als Fremdsprache - behandelt wurde, erklärte die Lehrerin:

„Nicht wirklich, ich kann mich nicht erinnern, dass man uns konkrete Tipps gegeben hätte dazu, es kam schon – es fiel immer wieder - das Wort an sich fiel öfter mal und in der Methodik [...] wenn Kollegen aus der Praxis berichtet haben, was man machen könnte, wie es den Kollegen gegangen ist, dass die Gruppen unterschiedlich waren, da wurde dann darüber geredet. Aber jetzt wirklich konkrete – da kamen dann auch vielleicht ein paar Tipps, aber ansonsten so richtig großes Thema war es eigentlich nicht.“

Im Laufe des Studiums fiel zwar der Begriff Binnendifferenzierung, eine nähere thematische Auseinandersetzung oder Vertiefung fand allerdings nicht statt.

Die Konsequenz zu Beginn ihrer Unterrichtspraxis war laut der Lehrerin:

„Das war auch eines der größten Probleme, mit dem ich dann zu kämpfen hatte in der Praxis, dass es [bezogen auf die Lerngruppe, Anm. d. Verf.] so unterschiedlich ist.“

Die Lehrerin war zu Beginn im Umgang mit heterogenen Lerngruppen überfordert und nahm es als ein Problem wahr allen gerecht werden zu können. Sie fühlte sich auf die Situation vermutlich nicht ausreichend vorbereitet. Aus heutiger Sicht gab die Lehrerin an, hätte sie sich *„konkrete Übungen, handfestes wie man es [den Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Anm. d. Verf.] wirklich machen könnte“* gewünscht. Die Lehrerin führte an, dass sie erst im Laufe der Zeit - durch die Praxis sowie aufgrund ihrer Unterrichtserfahrung - gelernt hat, mit einer heterogenen Lerngruppe umzugehen.

k) Austausch mit ArbeitskollegInnen

Die Lehrerin empfindet den Austausch mit KollegInnen sehr wichtig. Sie tauscht sich mit einer *„sehr guten Kollegin“* immer wieder aus:

„[...] Also jetzt nicht wirklich konkret zu Binnendifferenzierung aber generell, wenn es Schwierigkeiten gibt oder wenn etwas nicht funktioniert [...]“

Die Lehrerin führte zwei Möglichkeiten zum Austausch mit anderen KollegInnen an, verwarf diese aber zugleich wie folgt:

„man könnte dann auch Lehrertreffen machen, damit man sich untereinander austauscht und das funktioniert meistens glaube ich nicht. Oder Stammtisch, wir haben ein Stammtisch, aber dass funktioniert auch nicht so richtig.“

Die Lehrerin würde sich eine verstärkte „Zusammenarbeit“ unter den KollegInnen wünschen. Wie die Lehrerin angab, funktionieren Lehrertreffen oder Stammtische in der praktischen Umsetzung meistens jedoch nicht.

„Am besten ist es, glaub ich wirklich, wenn man aus eigenem Bedürfnis zu einer Kollegin geht und mit ihr darüber spricht.“

Ihr Ratschlag ist es, die Initiative zu ergreifen und bei Fragen etc. KollegInnen direkt anzusprechen. Die Lehrerin hat sich mit diesem Thema scheinbar sehr auseinandergesetzt und eine eigene Strategie entwickelt, um sich mit anderen auszutauschen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der die Kommunikation bzw. Dialog unter den LehrerInnen erschwert, ist:

„Lehrerzimmer – in der anderen Sprachschule [wo die Lehrerin unterrichtet, Anm. d. Verf.] gibt es ein Lehrerzimmer. Da war es – da geht es schon leichter, wenn man die Lehrer auch in der Pause sieht. Da ist es dann anders. [...] da tauscht man sich schon regelmäßiger aus. Weil wenn man alleine – im anderen Institut, wo ich unterrichte – man immer nur auf Honorarbasis unterrichtet, man zur Institution hinfährt und die Kurse dort abhält, aber nie jemanden dort trifft, der auch unterrichtet, dann kann man sich weniger austauschen, als wenn es wirklich ein Lehrerzimmer gibt und man sich trifft.“

Die institutionellen Rahmenbedingungen des jeweiligen Sprachinstituts spielen eine wichtige Rolle. Das Vorhandensein eines Lehrerzimmers ermöglicht andere KollegInnen zu treffen und somit über den Unterricht ins Gespräch zu kommen. Auch die Arbeitsbedingungen werden als problematisch angeführt. Da in der Praxis DaF/DaZ-Lehrkräfte oft auf Honorarbasis beschäftigt werden, ist die Lehrerin im Großen und Ganzen auf sich alleine gestellt. Die Lehrerin fährt zum Institut und hält ihren Deutschkurs. Da es kein Lehrerzimmer gibt und man selten auf KollegInnen trifft, wird der Austausch unter KollegInnen sehr erschwert.

4 Schlussbetrachtungen und Folgerungen

Die Fragestellungen dieser Arbeit waren darauf ausgerichtet, die Umsetzung von Binnendifferenzierung in der Unterrichtspraxis aufzuzeigen und die Schwierigkeiten, die sich in diesem Zusammenhang ergeben, von Seiten der Lehrenden zu beleuchten.

Gerade in DaZ-Kursen treffen viele unterschiedliche TeilnehmerInnen aufeinander, um Deutsch zu lernen. Die durchgeführte Einzelfallstudie zeigt die Heterogenität der Teilnehmerinnen in vielen Aspekten auf. Wie zu sehen ist, existieren bereits im Anfängerkurs gewisse Unterschiede bei den Sprachkenntnissen. Bezogen auf die beobachtete Lerngruppe im DaZ-Kurs kann festgehalten werden, dass die längere Aufenthaltsdauer in Österreich nicht automatisch damit gleichzusetzen ist, dass jene Teilnehmerinnen bessere Grundvoraussetzungen haben oder schneller die deutsche Sprache lernen. Viele weitere Aspekte spielen eine Rolle, so unter anderem der Sprachkontakt, die Lernerfahrung und die Lernmotivation.

Die Frage, ob Binnendifferenzierung bei der beobachteten Lerngruppe eingesetzt wird, lässt sich eindeutig bejahen, obwohl die Lehrerin selbstkritisch davon ausgeht, dass sie Binnendifferenzierung *„meistens nicht oder eigentlich gar nicht [macht]“* beziehungsweise *„nicht so ein Hauptfokus ist“*.

Dass die heterogene Lerngruppe die Lehrerin beschäftigt und sie sich im Unterricht täglich mit dem Thema auseinandersetzt, zeigen die beobachteten Unterrichtssituationen in zahlreichen Beispielen auf.

Meine Grundannahme, dass Binnendifferenzierung tendenziell von jeder Lehrperson geleistet wird, die ein großes Methodenrepertoire im Unterricht einsetzt, wurde durch die Fallstudie bestätigt. Als Beispiel ist hier unter anderem der Einsatz verschiedener Sozialformen – allen voran Einzelarbeit und Partnerarbeit – zu nennen.

Die bei der Datenauswertung angeführten Kategorien zur Binnendifferenzierung im Unterricht entsprechen den einzelnen Maßnahmen, die im Unterricht zum Einsatz kamen. Neben dem Einsatz von verschiedenen Sozialformen wurden vor allem zusätzliche Übungen und Aufgaben eingesetzt. Eine Maßnahme, die der letzteren Kategorie zugeordnet wurde, obwohl sie nicht wirklich dieser Kategorie entspricht, ist das Vorarbeiten der Teilnehmerinnen an den Arbeitsblättern. Diese Maßnahme darf meines Erachtens nicht außer acht gelassen werden, da es in der Unterrichtspraxis wohl öfter zum Einsatz kommt als man denkt, um auf die unterschiedliche „Schnelligkeit“ der Lernenden zu reagieren.

Auch die Hilfestellung der Kursteilnehmerinnen untereinander war häufig zu beobachten und auch die Lehrerin machte von dieser Möglichkeit bei der Zusammensetzung von Gruppen bewusst Gebrauch.

Die Lehrerin führte an, dass sie vor allem bemüht ist, auf die einzelnen Teilnehmerinnen einzugehen. Dies äußerte sich in erster Linie in der Intensität und dem zeitlichen Umfang ihrer Zuwendung, sei es im Plenum oder bei den Einzel- oder Partnerarbeiten. Die Auswertung der Daten zu den Differenzierungsmaßnahmen zeigte nochmal klar auf, dass die einzelnen Maßnahmen nicht immer einzelnen Kategorien zuzuordnen sind, vielmehr greifen die einzelnen Maßnahmen ineinander und sind nicht klar von einander abzugrenzen.

In der theoretischen Einführung wurde bereits auf Haußers Feststellung verwiesen, laut der es keinen undifferenzierten Unterricht gibt.⁸² Die Auswertung zeigt, dass die Lehrerin - in manchen Fällen bewusst, in anderen Fällen unbewusst - latente Differenzierung einsetzt. Diese Differenzierung setzt keine Methodenvielfalt im Unterricht voraus und kommt daher meines Erachtens im Allgemeinen bei jedem Lehrenden zum Tragen. Dies ist damit zu erklären, dass jede Lehrperson auf die Lernenden - mehr oder minder – eingeht und somit unweigerlich konkrete Erwartungen an die einzelnen Lernenden stellt. Die Lehrerin der beobachteten Lerngruppe setzte

⁸² Haußer 1981: 23.

Unterschiede bei der Fehlerkorrektur, bei der Wortwahl, bei den Hilfestellungen sowie beim Sprechtempo, je nachdem ob die Teilnehmerin lernstärker oder lernschwächer war.

Diese latente Differenzierung hat sicherlich ihre Berechtigung, um den einzelnen Teilnehmerinnen gerecht zu werden. Es ist jedoch notwendig, dass sich Lehrpersonen dieser Differenzierung bewusst sind und auch die lernschwächeren Lernenden herausfordern sowie das Gefühl vermitteln, dass man als Lehrperson ihnen etwas zutraut. Ansonsten könnte sich das nicht nur auf die Selbsteinschätzung der Lernenden negativ auswirken, sondern sie könnten auch resignieren, da sie als langsamere, lernschwächere „abgestempelt“ sind. Diese Vorgehensweise bedarf daher einer ständigen Selbstreflexion der Lehrperson und viel Empathie, um die Lernenden adäquat zu fördern.

Bei den Schwierigkeiten zur Umsetzung von Binnendifferenzierung kristallisierten sich drei Schwerpunkte heraus: der Zeitfaktor, Binnendifferenzierung in der Ausbildung sowie der Austausch unter KollegInnen. Der Zeitfaktor beschreibt in erster Linie den zusätzlichen Zeitaufwand für die Auswahl und Erstellung von Unterrichtsmaterialien. Dies bestätigt die Annahme vor der Durchführung der Fallstudie, da ein binnendifferenzierter Unterricht zweifellos eine zusätzliche quantitative Anforderung an Lehrkräfte stellt.

Erschwerend kommt hinzu, dass dieser höhere Vorbereitungsaufwand von den jeweiligen Finanzgebern und Kursträgern nicht entsprechend abgegolten wird. Im Weiteren werden somit auch die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften angesprochen.

Eine weitere Schwierigkeit, die dem Zeitfaktor zugeordnet ist, ist die zeitliche Koordination der langsameren und schnelleren Lernenden im Unterrichtsverlauf.

Um diesen Schwierigkeiten zu begegnen, wären in erster Linie die jeweiligen Sprachinstitute gefordert, die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte wesentlich zu verbessern. Dazu würde unter anderem die Abgeltung des Mehraufwands der

Lehrpersonen zählen. Außerdem sollte ein Fundus an zusätzlichen (niveaudifferenzierten) Texten und Materialien den Lehrenden zur Verfügung gestellt werden. Der Einsatz von Lehrwerken, die Angebote zur Binnendifferenzierung enthalten, beziehungsweise die sich für Differenzierungsmaßnahmen eignen, könnte den zeitlichen Mehraufwand ein wenig kompensieren.

Ein binnendifferenzierter Unterricht stellt allerdings nicht nur zusätzliche quantitative, sondern auch qualitative Anforderungen an die Lehrpersonen. Diese betreffen die lerndiagnostischen Fähigkeiten und die didaktisch-methodische Vielfalt von Lehrkräften. Wie aus dem Interview zu entnehmen war, fiel während der Ausbildung das Wort Binnendifferenzierung immer wieder, jedoch *„so richtig großes Thema war es eigentlich nicht.“*

Um heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden und ihre Vielfalt als Chance wahrnehmen zu können, ist es allerdings wichtig, bereits in der Lehrerausbildung bzw. in diesem Fall im DaF/DaZ-Masterstudium Binnendifferenzierung „zum Thema zu machen“ oder vielmehr im Curriculum zu verankern. Wie die Fallstudie zeigt, müssen Lehrpersonen

- sich mit dem Ziel von Binnendifferenzierung bewusst auseinandersetzen.
- mit einem großen Methodenrepertoire ausgestattet werden.
- mit praktischen Umsetzungsmöglichkeiten von Binnendifferenzierung vertraut gemacht werden.
- ihr eigenes Verhalten im Umgang mit den Lernenden reflektieren und ihr Verhalten evaluieren können und folglich ein Bewusstsein für die latente Differenzierung entwickeln.

Wie aus der Studie hervorgeht, wird Binnendifferenzierung in erster Linie eingesetzt, um alle Lernenden zu beschäftigen. Dies hängt voraussichtlich damit zusammen, dass heterogene Lerngruppen vor allem bezüglich des Lerntempos sowie der Kenntnisse in der Fremd-/Zweitsprache am offensichtlichsten im Unterricht wahrgenommen werden und diese Unterschiede im Unterricht am meisten „spürbar“ sind. Binnendifferenzierung wird in diesem Zusammenhang eingesetzt, um alle Lernende in einem Kurs gleichzeitig

zu beschäftigen. Doch Binnendifferenzierung ist viel mehr. An dieser Stelle sei nochmals auf Vielau verwiesen, der als Ziel von Binnendifferenzierung „*die subjektorientierte FÖRDERUNG subjektiv optimaler Lernwege*“⁸³ anführte.

Für die Umsetzung von einem binnendifferenzierten Unterricht wäre im Weiteren ein verstärkter Austausch unter KollegInnen wünschenswert. Dies wird in der Praxis allerdings vielfach erschwert, in diesem Zusammenhang sind erneut die Arbeitsbedingungen anzuführen. Wie aus dem Interview hervorgeht, ist man als Lehrperson häufig auf sich alleine gestellt. Es werden zwar Lehrertreffen oder Stammtische für LehrerInnen organisiert, aber in der praktischen Umsetzung sind diese nicht erfolgreich.

Es liegt nicht im Sinne dieser Arbeit, alle Verantwortung auf die Sprachinstitute abzuwälzen, es zeigt sich jedoch, dass seitens der Institute Handlungsbedarf besteht, um die Bedingungen der Lehrkräfte entscheidend zu verbessern und um den Austausch unter den KollegInnen zu fördern. Um die Bedingungen zu verbessern, sind folgende Punkte zu erfüllen:

- Bereitstellung eines Lehrerzimmers (falls nicht vorhanden)
- Bereitstellung von Materialiensammlungen
- Bereitstellung von Softwareprogrammen wie ZARB, um differenzierte Arbeitsblätter zu erstellen
- Regelmäßige Lehrertreffen „jour fixe“

Diese „jour fixe“ sollten von den Sprachinstituten organisiert und im Rahmen der Arbeitszeit abgehalten werden. Die Lehrenden sollten dabei die Möglichkeit bekommen, Schwerpunktthemen zu besprechen. In Kleingruppen könnten konkrete Fragestellungen besprochen und die Erfahrungen der Lehrkräfte ausgetauscht werden. Es könnten Experten von der Universität zu den Treffen eingeladen und Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten werden. Die Lehrenden würden sich nicht alleingelassen fühlen und könnten ihren Unterricht besser reflektieren, evaluieren und

⁸³ Vielau 1995: 76.

somit den Lernenden letzten Endes ein noch besseren Unterricht bieten. Dieser zusätzliche Aufwand der Sprachinstitute würde dem Institut zugute kommen, denn eine erhöhte Qualität der Sprachkurse wird letzten Endes auch die Nachfrage an Deutschkursen am jeweiligen Sprachinstitut erhöhen.

5 Literaturverzeichnis

a) Publikationen

Aguado, Karin (2009) Möglichkeiten und Grenzen mehrmethodischer empirischer Fremdsprachenlehr- und –lernforschung. In: Baumann, Beate/Hoffmann, Sabine/Nied Curcio, Martina (Hrsg.) (2009) Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 13-22.

Ahrling, Ingrid (Hrsg.) (2006) Differenzieren und Individualisieren/Praxis Schule 5-10, Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.

Ahrling, Ingrid (2006) Es führen viele Wege nach Rom...In: Ahrling, Ingrid (Hrsg.) (2006): Differenzieren und individualisieren/Praxis Schule 5-10, Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, S. 22-28.

Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007) Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, 4. überarb. u. erw. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Astleitner, Hermann (2007) Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis bei innerer Differenzierung im Unterricht: Das besondere Problem der Umsetzungshilfen. In: Gastager, Angela/Hascher, Tina/Schwetz, Herbert (Hrsg.) (2007) Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis, Landau, S. 137-146.

Baumann, Beate/Hoffmann, Sabine/Nied Curcio, Martina (Hrsg.) (2009) Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007) Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. unver. Aufl., Tübingen: Francke.

Bönsch, Manfred (2000) Intelligente Unterrichtsstrukturen: Eine Einführung in die Differenzierung, Grundlagen der Schulpädagogik, Band 31, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Becker, Gerold u.a. (Hrsg) (2004) Heterogenität/Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken, Friedrich Verlag: Jahresheft XXII 2004.

Cropley, Arthur J. (Hrsg.) (2002) Qualitative Forschungsmethoden: eine praxisnahe Einführung, Eschborn: Dietmar Klotz.

Demmig, Silvia (2003) Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung: eine qualitative Studie, Kassel, Universität, Diss.

Flick, Uwe (2002) Qualitative Sozialforschung/Eine Einführung, 6. vollst. überarb. u. erw. Neuausg., Hamburg: Rowohlt.

Flick, Uwe (2004) Konstruktivismus. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2004) Qualitative Forschung/Ein Handbuch, 3. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 150-164.

Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2004) Qualitative Forschung/Ein Handbuch, 3. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Friebertshäuser, Barbara (1997) Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997) Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Juventa, S. 371-395.

Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997) Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Juventa.

Friedrichs, Jürgen (1990) Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen: Westdt. Verlag.

Gastager, Angela/Hascher, Tina/Schwetz, Herbert (Hrsg.) (2007) Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis, Landau.

Göbel, Richard (1981) Verschiedenheiten und gemeinsames Lernen/Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht, Königstein: Scriptor.

Göbel, Richard (1987) Arbeit mit leistungsheterogenen Gruppen im Zweitsprachenunterricht. In Apeltauer, Ernst (Hrsg.) (1987) Gesteuerter Zweitspracherwerb/Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht, München: Hueber, S. 235-260.

Göbel, Richard (1993) Binnendifferenzierung, Info DaF 20, Heft 1, S. 32-38.

Greve, Werner/ Wentura, Dirk (1997) Wissenschaftliche Beobachtung/ Eine Einführung, Weinheim: Beltz.

Grotjahn, Rüdiger (2006) Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter/Wolff, Dieter (Hrsg.) (2006) Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme, Frankfurt/Main u.a. S. 247-270.

Grotjahn, Rüdiger (2007) Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007) Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. unver. Aufl., Tübingen: Francke, S. 493-499.

Haußer, Karl (Hrsg.) (1981) Modelle schulischer Differenzierung, München u.a.: Urban & Schwarzenberg.

Haußer, Karl (1981) Plädoyer für eine erweiterte Auffassung der Theorie schulischer Differenzierung. In: Haußer, Karl (Hrsg.) (1981) Modelle schulischer Differenzierung, München u.a.: Urban & Schwarzenberg, S. 17-30.

Hess, Natalie (2001) Teaching Large Multilevel Classes (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge University Press, Cambridge, zit. nach: Kaufmann, Susan (2007) Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan (Hrsg.) (2007) Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Bd 1., Ismaning: Hueber Verlag, S. 186-214.

Indira Gandhi National Open University (Hrsg.) (2010) DTG-001 Grundlagen des Unterrichtens. Modul 1. Delhi.

Kaufmann, Susan (1999) „Ganz schön gemischt“: Heterogenität als Chance für den Unterricht. In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch 2/1999, S. 30-46.

Kaufmann, Susan (Hrsg.) (2007) Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Bd 1., Ismaning: Hueber Verlag.

Kaufmann, Susan (2007) Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan (Hrsg.) (2007) Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Bd 1., Ismaning: Hueber Verlag. S. 186-214.

Kilian, Volker/Neuner, Gerhard/Schmitt, Wolfgang (1995) Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung, Berlin u.a.: Langenscheidt Schulbuch.

Kilian, Volker (1995) Binnendifferenzierung im Zweitsprachenunterricht Deutsch. In: Kilian, Volker/Neuner, Gerhard/Schmitt, Wolfgang (1995): Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung, Berlin u.a.: Langenscheidt Schulbuch, S. 42-66.

Klafki, Wolfgang/Stöcker, Hermann (1976) Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 Jg., S. 497-523. zit. nach: Wischer, Beate (o. J.) Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen, Online im WWW unter URL:

<http://www.teachers-ipp.eu/Umgang-mit-Heterogenitet.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf> [25.08.2010].

Reicher, Hannelore (2005) Planung und Durchführung – Gebrauchsanweisung für den “richtigen” Methodeneinsatz/Die Planung eines Forschungsprojektes – Überlegungen zur Methodenauswahl. In: Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hrsg.) (2005) Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Studien Verlag Innsbruck, S. 85-104.

Scherfer, Peter/Wolff, Dieter (Hrsg.) (2006) Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme, Frankfurt/Main u.a.

Scholz, Ingvelde (Hrsg.) (2008) Der Spagat zwischen Fördern und Fordern/Unterricht in heterogenen Klassen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Scholz, Ingvelde (2008a) Es ist normal, verschieden zu sein – Unterrichten in heterogenen Klassen. In: Scholz, Ingvelde (Hrsg.) (2008) Der Spagat zwischen Fördern und Fordern/Unterricht in heterogenen Klassen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7-23.

Scholz, Ingvelde (2008b) Viele Wege führen nach Rom – Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht. In: Scholz, Ingvelde (Hrsg.) (2008) Der Spagat zwischen Fördern und Fordern/Unterricht in heterogenen Klassen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 93-121.

Schwerdtfeger, Inge-Christine (2001) Gruppenarbeit und innere Differenzierung, Fernstudieneinheit 29, Kassel u.a.: Goethe-Institut/Langenscheidt Verlag.

Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hrsg.) (2005) Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Studien Verlag Innsbruck.

Tönshoff, Wolfgang (2004) Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I). In: Deutsch als Fremdsprache/Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 41. Jahrgang, Heft 4, S. 227-231.

Vielau, Axel (1995) Fremdsprachenlernen in heterogenen Gruppen – Heterogenität als Problem und Chance. In: Burger, Günter (Hrsg.) (1995) Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung/Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht, Ismaning: Hueber, Seite 68-81.

Weinert, Franz E. (1997) Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In: Friedrich-Jahresheft (1997) Lernmethoden - Lehrmethoden - Wege zur Selbständigkeit. Seelze, 50-52, zit. nach: Wischer, Beate (o. J.) Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen, Online im WWW unter URL: <http://www.teachers-ipp.eu/Umgang-mit-Heterogenitet.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf> [25.08.2010].

Winkeler, Rolf (1979) Innere Differenzierung/Begriff, Formen und Probleme, Otto Maier Verlag Ravensburg.

Ziebell, Barbara (2002) Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten, Fernstudieneinheit 32, Kassel u.a.: Goethe-Institut/Langenscheidt Verlag.

b) Dokumente im Internet

Flick, Uwe (2008) Triangulation – Eine Einführung, 2. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Online im WWW unter URL:

<https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+10756767633A2F2F6A6A6A2E6663657661747265797661782E70627A++/content/h4p661420gg6446k/fulltext.pdf> [23.08.2010].

Sozialwissenschaftliche Studien (März 2001):

<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/traxel+karikatur+gleichheit+freiheit.pdf> [27.08.2010].

Wischer, Beate (o. J.) Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen, Online im WWW unter URL:

<http://www.teachers-ipp.eu/Umgang-mit-Heterogenitet.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf> [20.08.2010].

c) Internetseiten

Bundesministerium für Inneres:

http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Niederlassung/allg_infos_neu/Integrationsvereinbarung.pdf [25.08.2010]

Österreichischer Integrationsfonds:

http://www.integrationsfonds.at/integrationsvereinbarung/was_ist_die_iv/ [25.08.2010]

Station Wien: www.stationwien.com/ [25.08.2010].

6 Anhang

6.1 Beobachtungsbogen (gezieltes Beobachten)

Unterrichtsbeobachtung am:

Uhrzeit: von _____ bis _____

Anzahl der Teilnehmerinnen:

Skizze: Sitzplan, Name der Teilnehmerinnen

Beobachtungsbogen:⁸⁴

Aspekte des Lehrerverhaltens:	Bemerkungen/Beispiele:
Verhalten zu gruppodynamischen Prozessen (werden übersehen, wahrgenommen, angesprochen, verschwiegen usw.)	
Einbezug der Lernenden (alle, einige, nur die Lauten, auch die Stilleren und Schwächeren usw.)	
<u>Lehrer</u>sprache	
<u>Korrektur</u>verhalten der Lehrkraft	
<u>Lehrerverhalten</u>	

⁸⁴ Vgl. Winkler 1979: 49. (erweitert und modifiziert).

Differenzierungsaspekte	Phasen des Unterrichts			
	Einführung	Präsentation	Semantisierung	Anwendung
Stoffumfang Zusatzmaterialien (Additum)				
Nach Thema/versch. Textsorten				
versch. Themen bzw. Unterthemen				
im Zeitaufwand (ausreichende Lernzeit)				
im Schwierigkeitsgrad				
Geschlossene <u>oder</u> offene Aufgaben				
Anzahl der Durchgänge				
in den Methoden				
in den Medien				
durch Variation der Sozialformen (vorgegeben/frei wählbar Form & Personen)				
Berücksichtigung individueller Lernstile				

6.2 „Wir-Plakat“

Plakat⁸⁵



⁸⁵ Die Idee wurde von Kaufmann (2007: 209) übernommen und erweitert.

6.3 Interviewfragen

1. *Ich möchte Dich bitten allgemein aus Deiner Unterrichtspraxis zu berichten, was für Erfahrungen Du mit Binnendifferenzierung gemacht hast und wie du sie im Unterricht einsetzt?*
2. *Mit welchem Ziel/Zielen setzt du Binnendifferenzierung im Unterricht ein?*
3. *Wo siehst du in der Unterrichtspraxis Grenzen und Probleme zur Durchführung von Binnendifferenzierung?*
4. *Gibt es noch andere Sachen die du gerne ausprobieren würdest, um deinen Unterricht binnendifferenziert zu gestalten?*
5. *Tauschen sich Kollegen zum Thema heterogene Gruppen (Binnendifferenzierung) aus? Also hast du dich mit Kollegen/Kolleginnen in einer konkreten Situation ausgetauscht (um die Meinung gefragt), wie du bei einer heterogenen Gruppen vorgehen sollst? Bzw. haben dich Kollegen mal konkret um Rat gefragt?*

Wenn ja, was konkret?

6. *Was würdest du als Anregung und Tipps für andere Lehrende formulieren, um Binnendifferenzierung einzusetzen?*
7. *In welcher Rolle siehst du dich als Lehrperson?*
8. *Wie wurde während deiner Ausbildung (deines Studiums) das Thema Binnendifferenzierung behandelt? (Wurden praktische Tipps zur Umsetzung gegeben?)*
9. *Hast du das Gefühl, dass du als Unterrichtende für die Gestaltung von Binnendifferenzierung bzw. dem Umgang mit heterogenen Gruppen ausreichend vorbereitet wurdest?*
10. *Was würdest du dir aus heutiger Sicht von deinem Studium wünschen? Wie sollte man für die Unterrichtspraxis vorbereitet werden?*

Nun kommen wir zur beobachteten Lerngruppe bei Station Wien, die du seit 26.5. unterrichtest.

1. *Müssen die Lernenden eine Prüfung ablegen, um in Österreich bleiben zu dürfen? Welche Niveaustufe müssen die TN erreichen? Manche haben am Plakat zur Frage: Warum lerne ich Deutsch? „ich muss“ angegeben.*

2. In welchen Merkmalen unterscheiden sich die Lernenden in deinem Kurs? Worin unterscheiden sie sich am meisten (Niveau, Alter, Motivation, Lernerfahrung ...)?
3. Was tust du konkret, um auf diese Unterschiede einzugehen?
4. Welche Teilnehmerinnen in deinem Kurs würdest du vom Sprachniveau etc. als bessere bzw. schnellere Lerner einordnen? Welche TN sind deines Erachtens „lernschwächer“ bzw. langsamere Lerner die mehr Hilfe, mehr Zeit etc. benötigen? Nenne die TN bitte namentlich.
5. Welche Teilnehmer würdest du als besonders motiviert bezeichnen, warum? Nenne die Teilnehmer bitte namentlich.
6. Welche Teilnehmer würdest du als lernerfahrener einordnen? Warum?
7. Inwieweit setzt du Unterschiede bei der Ansprache (Lehrersprache) der Teilnehmer bzw. bei ihrer Fehlerkorrektur bewusst ein (zur Binnendifferenzierung)?
8. Möchtest du noch etwas anmerken, ist dir noch etwas Wichtiges eingefallen, das du noch gerne anführen möchtest?
9. Du hast bei der Vorbesprechung zur Unterrichtsbeobachtung „bedenken“ geäußert, ob ich genug interessantes beobachten kann, da du nicht viel Binnendifferenzierung machst. Warum gehst du von dieser Annahme aus?

6.4 Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht die Umsetzung von Binnendifferenzierung in der DaZ-Unterrichtspraxis in der Erwachsenenbildung. Die Fragestellungen der Fallstudie lauten: Wie wird Binnendifferenzierung in der Unterrichtspraxis umgesetzt? Welche Schwierigkeiten gibt es bei der Umsetzung von Binnendifferenzierung in der Unterrichtspraxis?

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil bietet eine theoretische Einführung in die Thematik Heterogenität und Binnendifferenzierung. In dem von den theoretischen Grundlagen ausgehenden empirischen Teil wird die Umsetzung von Binnendifferenzierung in der Unterrichtspraxis mittels qualitativer Forschung untersucht. Die Heterogenität der beobachteten Lerngruppe, die Umsetzung von Binnendifferenzierung und die Schwierigkeiten von Binnendifferenzierung werden mit unterschiedlichen Datenerhebungsmethoden (Beobachtung, Befragung der Teilnehmerinnen sowie der Lehrerin) dargestellt.

Zur Auswertung der Fallstudie werden folgende Kategorien, die sich auf Binnendifferenzierung im Unterricht beziehen, herangezogen: Verständnis von Binnendifferenzierung, Zusätzliche Übungen/Aufgaben, Wechsel der Sozialformen, Kursteilnehmerinnen als „Assistentinnen“, Intensität und zeitlicher Umfang der lehrerseitigen Zuwendung, Unterschiede bei Fehlerkorrektur, Differenzierung im Plenum sowie Heterogenität der beobachteten Lerngruppe.

Zur Frage nach den Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Binnendifferenzierung lauten die Kategorien: Zeitfaktor, Binnendifferenzierung in der Ausbildung sowie Austausch mit ArbeitskollegInnen. Diese Kategorien spiegeln die Maßnahmen, die in der beobachteten Lerngruppe eingesetzt wurden, beziehungsweise die Schwierigkeiten, die bei der Umsetzung von Binnendifferenzierung bestehen, wider.

Im Schlusskapitel werden die Ergebnisse der Auswertung nochmals zusammengefasst und Forderungen, die vor allem an die Sprachinstitute gerichtet sind, formuliert.

6.5 Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Mag. Zita Udvari

19. November 1978

Ausbildung

seit SS 2009 Studium an der Universität Wien
Masterstudium Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache

1998 – 2007 Studium an der Universität Wien
Zentrum für Translationswissenschaft
Studienzweig: Übersetzen
Sprachen: Deutsch - Ungarisch – Englisch

2002- 2006 Studium an der Wirtschaftsuniversität Wien
im Rahmen eines Fächertausches
Studienrichtung: Betriebswirtschaftslehre

Unterrichtstätigkeiten im DaF/DaZ Bereich

Innovationszentrum Universität Wien GmbH, Sommerkurs, Juli 2009

Berlitz Austria GmbH, Februar 2009 – Juni 2009

Unterrichtspraktikum

2010 Alpha Sprachinstitut Austria, Wien

Hospitationspraktikum

2009 Innovationszentrum Universität Wien GmbH
2010 Alpha Sprachinstitut Austria, Wien